

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARIA VALÉRIA BARBOSA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PROGRESSÃO CONTINUADA NA
ESCOLA: O DIFÍCIL DIÁLOGO COM A INCLUSÃO**

Marília
2010

MARIA VALÉRIA BARBOSA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PROGRESSÃO CONTINUADA NA
ESCOLA: O DIFÍCIL DIÁLOGO COM A INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista _ UNESP – *Campus* de Marília, para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Área de Concentração: Ciências Sociais.

Orientadora: Professora Doutora Claude Lepine

Marília
2010

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

B238r	Barbosa, Maria Valéria Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão / Maria Valéria Barbosa. – Marília, 2010. 262 f. ; 30 cm. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Bibliografia: f. 234- 252 Orientadora: Profa. Dra. Claude Lèpine 1. Racismo. 2. Progressão continuada. 3. Exclusão escolar. 4. Ensino aprendizagem. I. Autor. II. Título. CDD 305.80981
-------	---

MARIA VALÉRIA BARBOSA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PROGRESSÃO CONTINUADA NA
ESCOLA: O DIFÍCIL DIÁLOGO COM A INCLUSÃO**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Banca Examinadora

Orientadora: Dr^a. Claude Lepine – UNESP _____

Dr. Edemir de Carvalho – UNESP _____

Dr. Luis Antonio Francisco de Souza – UNESP _____

Dr^a. Lisete Regina Gomes Arelaro – USP _____

Dr. César Minto - USP _____

Marília, 20 de dezembro 2010.

AGRADECIMENTOS

Nessa longa trajetória, muitas pessoas contribuíram para a elaboração do presente trabalho e, mesmo correndo o risco de me esquecer de alguém, prefiro nomeá-los como expressão de minha gratidão.

Às funcionárias (Alice, Maria Inês e Lúcia) do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, bem como aos professores, colegas do dia a dia acadêmico, que compartilham a construção da universidade pública.

Ao professores das Ciências Sociais, agradeço em particular Paulo Cunha pela infinita disponibilidade em me ajudar em momentos tão difíceis, Luis Antonio pelo enorme cuidado em conduzir problemas tão delicados da vida acadêmica e por ter sido um generoso interlocutor nesta árdua jornada e Edemir pelo trabalho de parceria que construímos ao longo de tantos anos de convivência acadêmica.

Aos alunos e orientandos, professores e funcionários, particularmente da biblioteca, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília pela constante disponibilidade e pelos serviços de normalização sempre prestados com tanta competência.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pelo constante diálogo crítico que mantivemos nos nossos encontros, em especial Tiago, Guilherme, Ricardo e Lauciane. Agradeço aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação que sempre me atenderam com profissionalismo, e, ao mesmo tempo, com carinho acolhedor.

Ao Grupo de Estudos Negro e Educação — GENE, por proporcionar-me uma constante aprendizagem e pela enorme disponibilidade de seus membros em colaborar para a construção de uma sociedade melhor — Aline, Ana Paula, Carla, Cauê, Lara, Luana, Luana Ingrid, Naiane, Nida Mariza, Rafael, Rosângela, Tais, Valéria Palu e Vera.

Ao grupo do Núcleo de Ensino pela troca de experiências tanto no campo prático como no teórico. O crescimento intelectual é uma condição que podemos conseguir por diversos caminhos, mas quando compartilhado é sempre mais rico e significativo. Quero em especial agradecer aos bolsistas e estagiários que nos ensinam sempre a olhar o mundo com a curiosidade inocente de uma criança que se despoja para ouvir e compreender o outro.

Aos grupos de pesquisa: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural pelo rico processo de aprendizagem e ao PIBID e Núcleo de Ensino de Ciências Sociais – Marília pela construção coletiva de uma escola melhor — Adair, Anderson, Bárbara, Breno, Bruno,

Camila, Franciele, Janaina, Leandro, Matheus, Mayara, Milce, Nathália, Rafael, Rodolfo, Priscila e Willians.

À escola pública parceira pela disponibilidade em receber a equipe do Núcleo de Ensino, mesmo que isto produzisse certa inquietude, por, eventualmente implicar mudança de estruturas já acomodadas no interior da instituição. Agradeço em particular aos pequenos estudantes por compartilharem descobertas tão importantes, a quem, juntamente com seus pais e responsáveis, devo a parte mais rica do meu processo de aprendizagem.

À Adunesp por ser, mais que um sindicato, uma escola de vida, por ter na sua trincheira a perspectiva de construção de um mundo melhor.

Aos meus amigos queridos: Rosanne, Marcos, Vandeí, Fabiana, Zé Carlos, Cyntia, Dagoberto, Sueli Mello, Fátima, Woiski, Antônio Luiz, Yoshico, Ellen, Norico, Tiago Dumond, Luiz Flávio, Luana, Maryana, Juliana, Gislaine e Maraisa pela amizade e carinho incondicional.

Às minhas queridas amigas e irmãs do coração: Stela e Sueli que tiveram a garra de acompanhar de perto todo o processo de elaboração deste trabalho, dando valiosas contribuições sem as quais provavelmente eu não teria conseguido chegar até o fim. Por tudo sou profundamente grata.

Agradeço também a Maria Izaura e Cândido, irmãos do coração, pela contribuição dada na reta final do trabalho.

Aos membros da banca de defesa, Edemir, Luis Antonio, Lisete, César e aos professores Sandra Zákia, Luiz Carlos Freitas e Flávia Schilling pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À minha querida orientadora pela troca permanente e generosidade por me aceitar como orientanda e pela enorme contribuição ao desenvolvimento deste trabalho.

A João, meu companheiro e grande amigo, pelo compartilhamento do que temos de melhor, o amor.

À minha querida família. Pai e mãe ausentes fisicamente, mas presenças constantes no meu coração e no traço da minha vida. Aos meus irmãos, Rita, Carlos e João, pela infinita bondade de sempre me amarem e por sentir neles a minha fortaleza de vida. E, por último, a Júlia, minha querida e pequena sobrinha pelo simples fato de viver e ser alegre.

O sonho se faz à mão e sem permissão...

Sílvia Rodrigues

RESUMO

A presente pesquisa, buscando descrever e interpretar a singularidade da realidade escolar aqui estudada, inserida no contexto das políticas públicas de progressão continuada e ciclos, pauta-se na concepção de mundo expressa a partir do materialismo histórico-dialético como ferramenta fundamental para apreender o fenômeno da exclusão escolar como uma forma de materialidade da sociedade capitalista, um elemento intrínseco da sua própria organização. Tem como objetivo geral fazer uma avaliação crítica das propostas de progressão continuada e de ciclos escolares implementadas em São Paulo a partir de 1998, como forma de democratizar o sistema escolar e promover a inclusão educacional, em particular em relação ao grupo de crianças pobres e negras. São objetivos específicos: 1) explicitar o modo pelo qual os mecanismos utilizados pela política de progressão continuada e de ciclos escolares não conseguem evitar a exclusão educacional de uma parcela da população que frequenta as séries iniciais do ensino fundamental; 2) descrever uma experiência bem sucedida de condução dos processos de ensino e de aprendizagem no interior da escola que torna possível a inclusão de crianças pobres e negras no acesso ao conhecimento escolar. Realiza-se por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo desenvolvida por meio de projeto de intervenção com um grupo de crianças das séries iniciais do ensino fundamental que frequentavam três classes de reforço escolar em uma escola do município de Marília. Conclui que a escola sob a égide das políticas públicas de progressão continuada e ciclos promove uma inclusão aparente, que exclui especialmente as crianças pobres e negras ao restringir a aprendizagem do conteúdo escolar e desconsiderar a existência do racismo em suas relações, caracterizando o “fetichismo da igualdade”.

Palavras-chave: Racismo. Progressão continuada. Exclusão escolar. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This research, intending to describe and accomplish an interpretation of the school reality studied, inserted in the context of the public politics of continued progression and educational cycles, is based on the world conception expressed by the historical and dialectical materialism, in order to apprehend the phenomenon of school exclusion as a form of materiality of capitalist society, an intrinsic element of its own organization. Its main aim is to make a critical evaluation of the proposals for continued progression and educational cycles implemented since 1998 as a way of democratizing the school system and to promote educational inclusion, particularly in relation to the group of poor and black children. Specific objectives are: 1) to clarify the manner in which the mechanisms used by the policy of continued progression and educational cycles cannot prevent educational exclusion of a portion of the population that attends the early grades of elementary school, 2) to describe an experience well-succeeded in the conduction of the teaching and learning processes within school that make possible the inclusion of poor and negro children in the access to school knowledge. It is accomplished by means of literature and field research conducted by means of an intervention project with a group of children from the lower grades of elementary school that attended three classes in a school tutoring program in the municipality of Marília. It concludes that the school, in the context of the policy of continued progression and educational cycles, promotes an apparent inclusion that excludes especially poor and black children by restricting the learning of academic content and disregarding the existence of racism in their relationships, featuring the “fetish of equality”.

Key-words: Racism. Continued progression. School exclusion. Teaching and learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolaridade dos pais ou responsáveis	185
Tabela 2	Renda familiar	186
Tabela 3	Conhecimento da data do nascimento	187
Tabela 4	Idade dos alunos	188
Tabela 5	Séries que as professoras trabalham	190
Tabela 6	Escolaridade – pais e mães das professoras	191
Tabela 7	Respostas dos alunos em relação à própria cor	192
Tabela 8	Respostas dos alunos em relação à cor do pai	193
Tabela 9	Respostas dos alunos em relação à cor da mãe	194
Tabela 10	Respostas dos pais ou responsáveis em relação à cor do aluno	194
Tabela 11	Respostas das professoras em relação à própria cor.....	198
Tabela 12	Respostas das professoras em relação à cor do pai	198
Tabela 13	Respostas das professoras em relação à cor da mãe.....	198
Tabela 14	Sobre a formação das professoras	199
Tabela 15	Tempo de profissão das professoras.....	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de Analfabetismo no Brasil para maiores de 15 anos.....	70
Gráfico 2	Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional).....	72
Gráfico 3	Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de brancos 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional).....	72
Gráfico 4	Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional).....	73
Gráfico 5	Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de brancos 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional).....	73
Gráfico 6	Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros ENSINO MÉDIO (nível nacional)	74
Gráfico 7	Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros ENSINO MÉDIO (nível nacional)	75
Gráfico 8	Síntese dos indicadores da defasagem idade/série dos alunos brancos e negros no ENSINO BÁSICO (nível nacional)	76

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 A pesquisa e sua justificativa	13
1.2 Revisão bibliográfica	14
1.3 Fundamentação teórico-filosófica e metodológica	23
2 Raça, racismo e exclusão educacional no Brasil.....	31
2.1 Racismo e desigualdade	31
2.2 Raça e racismo.....	33
2.3 O contexto brasileiro.....	37
2.4 Novos debates e velhas questões.....	59
2.5 Negro e o processo de exclusão educacional.....	66
3 Educação, política pública e democratização da escola	78
3.1 Educação e o fetiche da igualdade.....	78
3.2 Inclusão e política educacional: progressão continuada e ciclos escolares	90
4 Política educacional no estado de São Paulo de 1995-2002.....	118
4.1 Novos padrões de desenvolvimento educacional	118
4.2 Diretrizes educacionais.....	121
4.3 Reforma educacional e suas implicações	131
5 A tessitura da pesquisa.....	153
5.1 Antecedentes.....	153
5.2 As teias da pesquisa.....	156
5.3 Escola: espaço de construção	159
5.4 Cotidiano escola: momentos de aprendizagem	167
5.5 Escola e relações étnico-raciais	175
6 Um outro olhar sobre as turmas do reforço.....	184
6.1 Sujeitos e universo das turmas do reforço	184
6.2 Sujeitos da pesquisa.....	185
6.2.1 Perfil dos alunos e pais	185
6.2.2 Perfil das professoras.....	190
6.3 Composição étnico-racial	192
6.3.1 Alunos e pais	192
6.3.2 Professoras.....	197
6.4 Formação das professoras.....	199
6.5 Professoras e prática pedagógica.....	204
6.6.Reforço: espaço de aprendizagem	213
7 Considerações finais	228
Referências	234
Apêndices.....	253

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisa e sua justificativa

O longo percurso de uma pesquisa se inicia nas inquietudes e perguntas sem respostas que o olhar à realidade nos desafia. Após as várias etapas de sua realização, é fundamental reconstruir os diálogos iniciais e verificar se as perguntas finalmente encontraram respostas, mesmos parciais, que permitam compreender os fenômenos sociais para além das aparências.

A partir do questionamento sobre o regime de progressão continuada e ciclos escolares como forma de democratizar o acesso e permanência dos alunos com a garantia da aprendizagem, desdobraram-se outras inquietações e surgiram novos questionamentos: o processo de progressão continuada permite uma permanência maior dos alunos nas escolas, mas a permanência é efetiva? Os alunos estão quantitativamente e qualitativamente inseridos no processo pedagógico de aprendizagem? Há inclusão de fato? Os alunos negros¹ e pobres são, de alguma forma, marcados por essas condições, portanto, são mais prejudicados, ou o racismo não é elemento a ser considerado, tampouco as condições socioeconômicas?

Há outras indagações: o negro, apesar do desenvolvimento econômico do país, continua em situação de desigualdade em relação ao branco? Vive-se, contemporaneamente uma situação que poderíamos chamar de democracia racial? Quais seriam os elementos que deveriam ser considerados para caracterizar a existência de uma democracia racial? E se a educação é um pressuposto fundamental para a efetivação da democracia, da superação das desigualdades, possibilitando a inclusão do negro no mercado de trabalho, que tipo de educação se oferece ao negro? A progressão continuada pode ser uma forma de democratização do acesso à educação e, portanto, um caminho para superação de desigualdades?

Diante dessas indagações qual é a importância da escola e por que a aquisição de conhecimento é tão importante? Tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce homem, mas torna-se homem ao longo do seu processo histórico de relações sociais, assim o conhecimento é a alavanca de seu processo de desenvolvimento como ser

¹ Será denominada de negra a parcela da população considerada preta e parda pelo IBGE nas estatísticas oficiais.

humano. Tendo isso como ponto de partida, questiona-se a idéia de que a inclusão se dê apenas pelo acesso à escola, o que não é necessariamente garantido simplesmente por ele.

A pesquisa pretende, do ponto de vista geral, fazer uma avaliação crítica das propostas de progressão continuada e de ciclos escolares implementadas em São Paulo a partir de 1998, como forma de democratizar o sistema escolar e promover a inclusão educacional, em particular em relação ao grupo de crianças pobres e negras.

Ela tem como objetivos específicos: 1) explicitar o modo pelo qual os mecanismos utilizados pela política de progressão continuada e de ciclos escolares não conseguem evitar a exclusão educacional de uma parcela da população que frequenta as séries iniciais do ensino fundamental; 2) descrever uma experiência bem sucedida de condução dos processos de ensino e de aprendizagem no interior da escola que torna possível a inclusão de crianças pobres e negras no acesso ao conhecimento escolar.

Trabalha-se com a hipótese de que a progressão continuada e os ciclos escolares, como formas de democratização do ensino, não têm conseguido promover a aprendizagem de todas as crianças incluídas no sistema educacional, especialmente as pobres e negras frequentemente encaminhadas para as turmas de recuperação.

Pelo exposto acima, a importância no desenvolvimento deste trabalho está na possibilidade que ele oferece de problematizar as diferentes faces da exclusão a partir da articulação entre política educacional, reprodução das desigualdades no sistema capitalista – de classe e raça — e, ainda, apontar para o questionamento dessa situação tendo como base uma experiência concreta a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, que foi desenvolvida em uma escola pública estadual² em um distrito da cidade de Marília.

1.2 Revisão da bibliografia

A revisão bibliográfica tem como propósito buscar consubstanciar o lugar deste trabalho e o diálogo que ele estabelece na temática escolhida. Nessa revisão, pelo grande volume de textos acadêmicos produzidos dentro do eixo central da pesquisa, optou-se por pesquisar diferentes bases de dados: teses e dissertações — Unesp, Usp, Unicamp e Capes —, bem como os periódicos mais importantes, pela base de dados do Scielo (Brasil). Outro

² A escola pública onde foram desenvolvidas as atividades será denominada escola parceira por compreender que tudo que lá se efetivou se insere como proposta compartilhada.

recorte importante foi analisar apenas os trabalhos que discutiram as propostas de progressão continuada e ciclos escolares implementados em São Paulo, a partir de 1998, na Rede Pública Estadual de Ensino.

Há uma grande quantidade de teses e dissertações, que analisam a proposta da progressão continuada em diferentes aspectos, sempre com um olhar avaliativo. No entanto, no levantamento realizado junto às bases do Scielo-Brasil, foram localizados poucos artigos sobre progressão continuada.

Em geral, as teses e dissertações se propõem a discutir desde os aspectos mais amplos, dentro do contexto das políticas públicas até questões específicas — escola na sua dimensão micro, como a sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem, as turmas de aceleração, classes de recuperação, classes de recuperação de ciclo, dentre outros aspectos. Também, em seu aspecto específico, esses trabalhos deram voz aos diferentes agentes sociais envolvidos diretamente no fazer da progressão continuada e ciclos escolares — estudantes, docentes, direção da escola, coordenação pedagógica. As teses e dissertações foram produzidas, em sua maioria, após os anos de 2000, uma vez que as propostas de progressão continuada e ciclos escolares só foram efetivamente implementadas em São Paulo, a partir de 1998.

Em todos os artigos sobre progressão continuada obtidos na pesquisa junto às bases do Scielo-Brasil, há uma discussão sobre diferentes aspectos do processo de implementação da progressão continuada e dos ciclos escolares, não havendo diferenciação significativa daquelas já desenvolvidas nas teses e dissertações.

Dos trabalhos que consideram a progressão continuada e ciclos escolares por um viés mais amplo temos aqueles que avaliam o impacto da implantação da progressão continuada, como parte integrante da política educacional adotada na Rede Estadual de Ensino enquanto políticas públicas, em contexto de reorganização do papel do Estado e das reformas educacionais dos anos 90, que ocorreram na América Latina (FONTANA, 2000; OLIVEIRA 2002; VILELA, 2002). Outros buscam instituir as diferenças entre progressão continuada e ciclos (DIAS, 2004), e ainda problematizam-se o alcance e as efetivas modificações que os ciclos escolares trazem para o sistema escolar (ALAVARSE, 2002).

Procurando estabelecer um diálogo com o contexto do neoliberalismo, o trabalho de Bueno (2008) discute a implantação do regime de progressão continuada nas escolas públicas estaduais paulistas como um instrumento de manutenção da hegemonia da classe dominante sobre as classes subalternas, a partir da desconstrução da escola tradicional e a sua reconstrução em outras bases como aparelho massificador e legitimador da exclusão social.

Em complementaridade, o trabalho de Viriato (2001) averigua as implicações que as medidas e os projetos da Secretaria de Estado da Educação, no período de 1995 - 1998, causaram para a organização das escolas estaduais públicas. Conclui que a referida política contribui para a desconstrução da escola pública e para a sua privatização.

Considerando, ainda, uma perspectiva mais ampla, há trabalhos que questionam se a progressão continuada é efetivamente uma forma de democratização do ensino e do cumprimento do preceito constitucional que assegura o direito à educação para todas as crianças. Tem-se como pressuposto que os ciclos e a progressão continuada podem ser uma forma de organização do ensino que favorece a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos. Alguns estudos buscam estabelecer a comparação com outros modelos democráticos de organização da escola (STEINVASCHER, 2003; PERIM, 2003; ALAVARSE, 2007; JACOMINI, 2008 e 2009). Inseridos no mesmo contexto, há pesquisas que questionam o regime de progressão continuada como mecanismo de superação da exclusão (FERREIRA, 2004; BIANI, 2007).

Na caracterização da progressão continuada como forma de operacionalização da exclusão, a pesquisa de Sirino (2009) procura identificar, descrever e analisar os processos atuais de exclusão intra-escolar. Concluiu ele que, apesar de a escola ter democratizado o acesso e a permanência do aluno, ainda não conseguiu o mesmo em termos de aprendizagem e do acesso ao conhecimento, pois o aluno permanece na escola, mas não lhe são dadas condições para que se beneficie do processo de escolarização.

No desdobramento da análise sobre políticas públicas existem trabalhos que, ao considerar o sucesso ou fracasso de tais políticas, estudam a sua influência no processo de ensino e aprendizagem e nas relações pedagógicas e cotidianas no interior das escolas e salas de aula (FEIJÃO, 2002) ou, problematizam também o papel do diretor frente às modificações causadas pela implantação da política (SALOMÃO, 2004), sua reprodução em escolas de localidades específicas, município de Araçatuba (FRANCO, 2002) e de Campinas (JEFFREY, 2001), na atuação e formação do professor (MACHI, 2009).

Para Brito (2001), a progressão continuada é discutida a partir da formação de professores no projeto do PEC (Programa de Educação Continuada). A sua pesquisa evidenciou a distância entre o discurso e a prática, já que o PEC não preparou os professores para o regime de progressão continuada.

A implementação da política também é avaliada pelas diferentes reações que desencadeia nos atores a ela submetidos. No corpo docente, ela se expressa, particularmente,

como uma resistência explicitada em diferentes ações e nos diferentes momentos em que ocorreram a implementação das propostas de progressão continuada e dos ciclos escolares (JACOMINI, 2004). Para Guilherme (2002), a resistência dos professores se manifesta a partir da manutenção de aspectos da cultura escolar em atitudes muitas vezes veladas que, por sua vez, dificultam a implementação dessas políticas. Ainda no que diz respeito à resistência, outro aspecto considerado é a atitude do professor em decorrência da sua percepção sobre a perda de autoridade, bem como, da alteração nas relações de poder na sala de aula (SILVA, 2001).

Por sua vez, Notário (2007) e Perez (2009) buscam compreender como a progressão continuada desencadeia uma precarização nas atividades pedagógicas, nas condições de trabalho e interfere na autonomia do trabalho docente; e Martins (2007) avalia o impacto da política no trabalho docente. Casado (2006) discute a relação da progressão continuada com a jornada de trabalho e a incompatibilidade entre as condições de trabalho e as exigências cobradas do professor. Silva (2009) focaliza o que considera a ótica dos diretores frente a todas as mudanças que a progressão continuada provoca.

Uma grande quantidade de trabalhos problematiza diretamente as práticas avaliativas na progressão continuada, seu caráter de promoção automática e o quanto isso afeta os processos de ensino e de aprendizagem, criando um novo tipo de exclusão no interior da escola por não proporcionar uma aprendizagem adequada, tampouco um instrumento avaliativo para balizar esse processo (CORDEIRO, 2002; BAHIA, 2002; SILVA, 2002; ARCAS, 2003; DELGADO, 2004; LACERDA, 2004; POLICHE, 2006; SATO, 2007; VICENTE, 2007; TEIXEIRA, 2007). Considerando, ainda, o processo de avaliação, Hernandez (2003) analisa a utilização do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) como instrumento avaliativo e as consequências desencadeadas em uma escola do município de Assis; Bauer (2006) avalia como os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) subsidiam a formulação de políticas de formação de professores.

Para Pessoa (2007), o erro no processo avaliativo pode ser considerado a partir de três níveis de discussão: o do processo de avaliação da aprendizagem no contexto da Progressão Continuada; o conceito de erro que emerge no cotidiano da sala de aula, e a sistemática adotada pelo(a) professor(a) na da sala de aula, observada, no que se refere à correção dos erros dos alunos. Ele aponta que foi possível observar que jamais o erro foi utilizado para

direcionar o trabalho de ensino e de aprendizagem, mas, em todas as vezes, para apontar o mau desempenho dos alunos e responsabilizá-los por ele.

Contiero (2009) focaliza a discussão sobre a avaliação como sendo um tema que há tempos está na agenda dos educadores e que o regime de progressão continuada se insere dentro desse marco. Por isso, objetiva caracterizar os indicadores e perspectivas para novas pesquisas, através de uma investigação nas dissertações de mestrado e teses doutorado sobre a progressão continuada implantada no Estado de São Paulo. Os trabalhos analisados foram do período entre 2000 e 2007. E conclui que os objetivos democráticos e inclusivos não são atingidos e que continua sendo um tema de grande controvérsia entre pais, alunos e professores.

Inúmeros trabalhos, após a implantação da progressão continuada e dos ciclos escolares, se preocupam em pesquisar como a ausência de novos métodos, estratégias e instrumentos de avaliação podem ser considerados fatores que justificam o desempenho e até o fracasso escolar na disciplina de matemática (GUIMARÃES, 2001; NASCIMENTO, 2005; GAZOLA, 2006; FELIX, 2007; ANDRADE, 2008; BEZERRA, 2009). Há trabalho que questiona o fracasso na língua portuguesa (SALVADOR, 2009). Outros trabalhos, ainda dentro da dimensão pedagógica, buscam compreender qual o impacto da progressão continuada no trabalho do professor (TORRES, 2004) e dentro deste desdobramento se a formação docente está preparada para os desafios trazidos pela progressão continuada e os ciclos escolares (NERI, 2008). Por, sua vez, o trabalho de Zanini (2006) discute como o desenvolvimento do trabalho do professor de matemática sob o regime da progressão continuada afeta a sua identidade profissional.

Outro traço marcante de preocupação é o impacto das políticas públicas na organização do cotidiano escolar, especificamente a prática educativa desenvolvida nas turmas de reforço, classes de recuperação de ciclo, recuperação escolar, entendida como alternativas à não aprendizagem dos alunos no regime de ciclos com progressão continuada (GUION, 2003; CORTEZ, 2004; PEREIRA, 2005; OMURO, 2006; NORCIA, 2008; BORGES, 2008). Bahia (2009) analisa a trajetória de 52 alunos na classe de aceleração e o retorno destes para as turmas regulares, concluindo que a efetiva aprendizagem também não ocorre nas classes de aceleração.

Existem trabalhos em que se discute como os diferentes agentes sociais envolvidos no espaço educativo percebem ou concebem a progressão continuada. A preocupação do trabalho de Viégas (2002) volta-se para a concepção de educadores. Bertier (2005), Jeffrey (2006) e

Araujo (2005) problematizam, além das representações dos docentes sobre progressão continuada, também a forma como compreendem os marcos teóricos e seu desenvolvimento no dia a dia escolar. Ainda, sobre esta questão, Petrenas (2006) aborda as representações sociais de professores sobre ciclos escolares.

Marcondes (2006) faz uma análise das interconexões estabelecidas entre escola e família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto do regime de progressão continuada, concluindo que não são estabelecidos diálogos entre escola e famílias e que esse distanciamento pode explicar, em parte, o baixo rendimento.

Há trabalhos que se distanciam da preocupação acerca de como uma política pública interfere concretamente na organização escolar e produzem uma discussão predominantemente teórica, baseada na análise dos documentos relativos à implementação dessas políticas. Rocha (2006), a partir de certos pressupostos filosófico-educacionais, constrói um diálogo com os conceitos de crescimento e experiência educativa de John Dewey. Conclui que do ponto de vista teórico a progressão continuada traz avanços, salientando, no entanto, que o problema é a sua implementação. Freitas (2010), a partir de uma investigação teórica sobre as relações entre cultura, educação e currículo, conclui que a idéia da garantia da continuidade de estudos falseia uma verdadeira solução para o problema dos fracassos escolares, cuja causa real está nas desigualdades sociais dos alunos.

Gomes (2005) efetuou um balanço das experiências de desseriação escolar no ensino fundamental do Brasil, nos últimos 15 anos, buscando compreender, entre outras coisas, se essa mudança contribui para melhorar o desempenho dos alunos ou se há queda no rendimento escolar deles. As conclusões indicam que o risco da desseriação insiste em contentar-se com a melhoria da eficiência e a redução dos custos, por meio da correção do fluxo discente, mantendo baixos níveis de qualidade e equidade. Na perspectiva de análise sobre o balanço avaliativo se inserem também os trabalhos desenvolvidos por Sousa (2007, 2000), nos quais busca-se avaliar as diferentes propostas implementadas em todo o Brasil, bem como os resultados alcançados em regimes de ciclos e seriações. Anteriormente, Souza e um grupo de pesquisadores elaboraram um levantamento e analisaram a caracterização das produções acadêmicas divulgadas no Brasil de 1980 até 1º semestre de 2002, totalizando 96 títulos, sobre ciclos escolares e progressão continuada (SOUSA et al., 2003).

Nedbajluk (2006) faz uma análise da diversidade de termos utilizados como complemento ao termo ciclos no ensino fundamental — Ciclos de Aprendizagem; Escola em Ciclos; Ensino em Ciclos; Ciclos de Desenvolvimento; Ciclos de Formação; Ciclo de Estudos

— e aponta para a inadequação do uso dos mesmos indistintamente. Tendo como parâmetro os fundamentos epistemológicos e eixos estruturadores do currículo escolar, faz considerações sobre promoção automática e progressão continuada e suas relações com o ensino por ciclos.

A pesquisa de Neves (2010) analisa os efeitos do regime de progressão continuada sobre o rendimento dos alunos do ensino fundamental ao longo do tempo. Faz uso dos microdados dos Censos Escolares dos anos de 1999 e 2003 e das versões do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) dos mesmos anos. Porém mesmo apresentando alteração no rendimento dos alunos elas não são significativas para afirmar uma relação de causa e efeito.

Por fim, com uma contribuição inovadora o artigo elaborado por Neves e Boruchovitch (2004) coloca em discussão as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos no contexto da progressão continuada. Foi possível constatar que uma porcentagem expressiva de estudantes não conhece o sistema de progressão continuada. Em relação à motivação para estudar, mesmo sabendo que não irão repetir o ano, os alunos apresentam uma orientação motivacional predominantemente intrínseca com o avançar da idade e da escolaridade.

Em relação à discussão sobre o negro e educação, foram produzidos, ao longo das últimas duas décadas, uma quantidade muito grande de teses e dissertações — 617 —, particularmente discutindo questão das cotas para negros na universidade pública. Sendo assim foi feita uma análise apenas daqueles que tinham como enfoque o fracasso escolar, que se constitui no elemento básico do conjunto de indagações subjacentes a esta pesquisa. Neste sentido, a produção de reflexão teórico-acadêmica acerca da inserção das crianças negras no processo educativo formal se apresentou bastante reduzida e temporalmente muito recente. Nada foi encontrado que discutisse progressão continuada e ciclos escolares com fracasso de crianças negras, a partir da experiência da Rede Pública de São Paulo.

Paré (2000), ao investigar a auto-estima e a relação sucesso/fracasso escolar do aluno negro, acabou detectando os sentimentos expressos pelos alunos negros com relação ao mundo escolar, tendo sido explicitado por eles o quanto são hostilizados por este mesmo universo. O desvelamento desses sentimentos e das relações com o mundo vivido por essas crianças pode subsidiar as escolas para a construção de uma auto-estima positiva e, consequentemente, auxiliar na melhoria do desempenho escolar das crianças negras.

Túbero (2003) investiga o impacto causado pelos resultados dos rendimentos dos alunos negros nas provas do SARESP na região de Piracicaba – SP, em 12 escolas. Foi possível perceber que as alterações implementadas nas escolas em função dos referidos

resultados não foram expressivas, exceto em relação às alterações feitas em imagens dos negros veiculadas nos livros didático-pedagógicos. A autora enfatiza que se perde uma ótima oportunidade para avançar na superação de problemas no interior das escolas.

A mesma autora, em continuidade às suas indagações, desenvolve na sua tese de doutoramento uma pesquisa realizada no período de 2004 a 2006 em uma escola pública estadual, na cidade de Piracicaba (SP), tendo por objetivo compreender, segundo o olhar de professores, gestores e alunos, como a raça/cor da pele interfere no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência dos alunos até o ensino médio. Os dados coletados revelam uma visão preconceituosa e estereotipada em relação às famílias e aos alunos negros que são considerados os únicos culpados pelos seus fracassos e pela evasão escolar, no entanto esses mesmos dados indicam a percepção de que, para os professores, não existe preconceito racial no interior da escola. Para os alunos, ao contrário da visão dos professores, as relações dentro da escola são permeadas de discriminações e preconceitos; a escola surge como um local em que seus problemas e anseios não são discutidos e isso contribui para a evasão escolar no ensino médio (TÚBERO, 2008).

Rosa (2001), em sua pesquisa, busca caracterizar a exclusão étnica do negro como uma das faces do fracasso escolar. Este foco estabelece conexões com a produção histórica do racismo e da discriminação, que tem produzido formas estereotipadas de representação social da identidade e do lugar do negro na sociedade. Procura-se analisar como os adolescentes negros, alunos do supletivo noturno de uma escola pública localizada em um bairro empobrecido, marcados pela reprovação, repetência e evasão escolar, reelaboram essas imagens negativas na construção de sua identidade e nas relações interpessoais. Através de dados etnográficos e de relatos dos alunos e professoras, procura-se apreender como ocorrem as manifestações de racismo e discriminação; e como essas categorias, quando percebidas, podem contribuir, de forma dialética, para processos de inclusão e de democratização das relações sociais.

Brito (2009) constrói uma reflexão sobre a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero expresso nas falas de jovens estudantes de um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal da cidade de São Paulo – CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos). A escolha pelos jovens se deu em função de se constituírem em um grande contingente no interior do projeto. Assim sendo, foram investigadas as possíveis relações entre masculinidade, raça e rendimento escolar. O estudo revela que jovens negros, embora se identifiquem com o modelo hegemônico, compartilham uma masculinidade

marginalizada, em função das contradições envolvidas em sua corporalidade, enquanto símbolo e fonte de expressão de masculinidade. Constatam-se também que as referências que trazem do ensino fundamental continuam enraizadas e produzindo formas peculiares de se enxergar no mundo.

Ainda dentro da temática da EJA, Andrade (2008) estuda os múltiplos processos de ex/inclusão que fazem com que um contingente expressivo de jovens sejam excluídos do ensino regular formal, restando a eles apenas a alternativa de retomar os estudos pela EJA. Esse trabalho problematiza como as categorias de gênero, classe social e raça/cor estão implicados nos processos de ex/inclusão do ensino e que estar na EJA não significa, necessariamente, estar incluído.

Silva (2005) investiga como o conceito de etnia negra é veiculado pelos livros didáticos de Ciências e as implicações dessa veiculação para o trabalho pedagógico dos professores. Confirma-se que nos livros didáticos de ciências analisados, há veiculação de preconceitos e discriminação relativos à etnia negra ao apresentar o corpo humano negro em minoria em suas ilustrações e em posições onde não se exige grande inteligência e prestígio social, bem como ao silenciar sobre as doenças que são específicas da etnia negra. Sendo assim, os livros analisados acabam colaborando para a veiculação de uma imagem estereotipada da população negra.

Aguiar (2008) faz uma análise, a partir das falas de garotos e garotas pobres e/ou negros(as) acerca da discriminação, do tratamento desigual e das práticas de exclusão vivenciadas na escola. O estudo realizou-se em uma escola pública do município de Presidente Prudente (SP), com alunos(as) de uma quarta série do Ciclo I do Ensino Fundamental, problematizando-se as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, conforme o olhar das crianças. As revelações feitas pelas crianças e observadas na sala de aula indicam o quanto as relações estão permeadas pela discriminação racial e os sofrimentos a que estão submetidas as crianças quando sofrem discriminação. Isto tudo aponta o longo caminho a percorrer para a superação de tal situação.

No entanto, é importante ressaltar que nenhum dos trabalhos consultados — teses, dissertações e artigos — discute progressão continuada e exclusão de alunos negros no estado de São Paulo, como forma de ampliação dos processos de desigualdade da sociedade capitalista, o que confere a esta tese a sua peculiaridade. Porém, foram defendidas duas teses e se elaborou um artigo que individualmente fazem interface com as diferentes temáticas da pesquisa.

Uma tese porque analisa uma das classes de reforço, participante do projeto político pedagógico denominado Rede Ampliada do Terceiro Ciclo da Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte — Escola plural —, que concentrava uma maioria de meninos e meninas negros tidos como fracassados em leitura e escrita, com idades entre 12 e 17 anos. Esse trabalho possibilitou a identificação dos mecanismos de exclusão, bem como a construção, junto aos sujeitos participantes da pesquisa, de um processo educativo que de fato foi capaz de promover a inclusão educacional desses alunos e, até mesmo, daqueles dos programas iniciais de alfabetização, uma vez que resultou na superação do fracasso na leitura e escrita. (ZIVIANI, 2010).

A outra tese contextualiza a política educacional no processo de reprodução social em sua forma capitalista, buscando traçar as mediações que atrelam esse fenômeno à crise contemporânea do capital e mostra que, se, por um lado, o mecanismo da progressão continuada favoreceu a universalização do acesso das crianças à escola e promoveu a correção do fluxo escolar e o saneamento dos investimentos públicos com a educação; por outro lado, criou, no seio da própria escola, novas e diferentes formas de exclusão educacional, entre elas a produção do analfabetismo escolarizado e a desestruturação da escola seriada (VASCONCELOS, 2007).

No artigo de Freitas (2002), são explicitadas as formas dissimuladas com que as políticas públicas neoliberais colocaram em funcionamento — com a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos — as formas de exclusão. Esses processos estão objetivamente representados pelos índices de repetência e evasão e, subjetivamente, por não alterarem, em essência, a seletividade da escola: trata-se da produção de auto-exclusão, exclusão entre ciclos, "trilhas de progressão continuada diferenciadas", em que a responsabilidade da exclusão acaba sendo atribuída ao próprio excluído, criando assim novas lógicas de exclusão.

1.3 Fundamentação teórico-filosófica e metodológica

O conjunto de trabalhos apresentado acima nos permite dialogar de uma forma bastante ampla com diferentes enfoques teórico-metodológicos, bem como com diversas áreas de conhecimento, o que se constitui em um amplo campo de análise e coloca o desafio de articular para esta pesquisa um embasamento teórico que permita discutir a singularidade sem perder a perspectiva do todo, portanto “diferenças em uma unidade [...]. Uma ação recíproca

ocorre entre os diferentes momentos. Esse é o caso para cada todo orgânico.” (MARX, 2008, p. 257).

A pesquisa, buscando descrever e interpretar a singularidade da realidade escolar aqui estudada, inserida no contexto das políticas públicas de progressão continuada e ciclos, pauta-se na concepção de mundo expressa a partir do materialismo histórico-dialético como ferramenta fundamental na compreensão do objeto pesquisado, pois

[...] a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um detur. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre a representação e o conceito da coisa [...] (KOSÍK, 1976, p. 9).

A dialética, enquanto perspectiva teórico-filosófica, tem sua origem no pensamento hegeliano que provoca, naquele momento, uma verdadeira ruptura com o pensamento naturalista, onde as coisas eram consideradas como consolidadas e imutáveis, não afetando o verdadeiro *ser* das coisas. Hegel concebe que a contradição e o conflito são substâncias da própria realidade, “a qual se supera num processo incessante de negação, conservação e síntese”. (OLIVEIRA; QUINTANEIRA, 1999, p. 64).

Assim, os fenômenos contêm em si um movimento inerente, um devir, uma inquietação que carrega uma potencialidade para negar-se a si mesmos. Essa nova forma de pensar desestabiliza a inexorabilidade presente no curso dos acontecimentos históricos.

A opinião não concebe a diversidade dos sistemas filosóficos como o progressivo desenvolvimento da verdade, mas na diversidade vê apenas a contradição. O botão desaparece no desabrochar da flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto outra, e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo. (HEGEL, 1980, p. 33).

Marx, mesmo tendo sofrido influência dessa nova forma de conceber a análise da realidade social, criticava o idealismo de Hegel e, assim, o expressa:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo do pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma em sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1985, p. 20).

Neste sentido, o desafio que o método dialético coloca, do ponto de vista do pensamento científico, é a busca pela articulação, no sentido de unidade, entre o concreto e o abstrato como ferramenta da lógica teórica. E, como ferramenta teórica, a utilização do método dialético deve possibilitar o desvelamento das manifestações fenomênicas para apreender a essência como múltiplas determinações da realidade social — conhecimento sintético e completo da realidade, mas que também está presente como movimento imanente às próprias coisas.

Sendo assim, a dialética se apresenta como um procedimento de análise da realidade e de sua reprodução na forma de conceitos, revelando as leis dos movimentos dos objetos e processos do mundo objetivo, um método de análise concreta do real, dos fatos, dos objetos e do homem. (GOMES, 2008, p. 30).

Ao relacionar pensamento abstrato e concreto, sujeito e objeto numa perspectiva dialética, Marx (2008) emprega um sentido lógico para um método histórico, conseguindo, assim, “fundir dois métodos aparentemente antagônicos e contraditórios em um só método científico — o materialismo histórico.” (FERNANDES, 2008, p. 27).

Neste sentido, para Marx (2008), a análise da realidade social deve ser realizada por meio de uma perspectiva que permita apreender as leis de mudança que dirigem os fenômenos e, ao mesmo tempo, considerar como ponto de partida os fatos concretos, para ser capaz de explicitar o movimento do real no seu conjunto.

Nesse processo, duas dimensões se articulam na atividade do conhecimento ? a aparência e a essência ? , mas elas só podem ser percebidas como uma unidade presente no fenômeno social.

Do ponto de vista do sujeito, a aparência se manifesta de imediato nos dados empíricos como uma representação caótica do todo; é apenas a aparência externa do fenômeno, tomado como uma abstração, pois não abrange a totalidade do objeto.

Por outro lado, à medida que o pesquisador se aproxima do objeto, por meio do pensamento teórico, novas determinações se fazem emergir na configuração de uma síntese teórica, chegando-se assim ao concreto.

O concreto é concreto, porque é síntese das múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas conduzem à

reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo de gênese do próprio concreto. (MARX, 2008, p. 258-259).

A perspectiva dialética, então, compreende a realidade e as ações humanas sobre ela, em um processo histórico contínuo de movimento e transformação, como produto da atividade humana, mesmo que os homens não tenham consciência plena desse processo. “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de duas forças produtivas materiais.” (MARX, 2008, p. 47).

Para o materialismo histórico, todo fenômeno social ou cultural é efêmero, transitório, pois é expressão da vida social que os homens implementam por meio de sua interação com a natureza e com outros homens, constituindo a base material de sua existência. O conjunto de idéias e concepções também é determinado pelos processos históricos da existência humana em tempos determinados. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. (MARX, 2008, p. 47).

O homem, ao produzir os meios para satisfazer suas necessidades, organiza-se socialmente, engendrando uma intervenção na natureza de forma intencional e socialmente determinada e determinante, que, por sua vez, gerará novas necessidades, que são frutos da existência histórica social do homem. Nesse processo, ao criar os objetos que suprirão suas necessidades, o homem produz tanto o objeto como seu modo de consumo. Como afirma Marx (2008):

A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. A produção cria, pois, os consumidores. (MARX, 2008, p. 248).

Como resultado desse processo, “a produção não somente provê de materiais a necessidade, provê também de uma necessidade os materiais”. (MARX, 2008, p. 248). Neste sentido, os frutos que resultarão da atividade humana e da experiência humana se objetivam gerando uma cultura eminentemente humana, que não existiria sem a intervenção do homem sobre a natureza, que será constantemente transformada e incorporará aquilo que vai sendo

objetivado pelo homem ao longo da história. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o homem imprime uma marca de humanidade à natureza, transformando-a, ele também se transforma, ocorrendo, nessa trajetória, um duplo processo de humanização.

O processo de produção e reprodução da vida através do trabalho é, para Marx, a principal atividade humana, aquela que constitui sua história social; é o fundamento do materialismo histórico, enquanto método de análise da vida econômica, social, política, intelectual. (OLIVEIRA; QUINTANEIRA, 1999, p. 70).

O que é produzido pela atividade humana precisa ser socializado aos outros homens por meio de uma ação intencional efetuada pelos próprios homens. A isso pode-se dar o nome de educação: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1995, p.17).

A educação poderia e deveria ser a atividade humana que pudesse construir no homem sua humanidade, porém as relações sociais desenvolvidas na sociedade capitalista são permeadas pela exclusão como movimento intrínseco a sua própria “natureza”. Mas, como os fenômenos humanos são históricos, o processo de exclusão não se reproduz da mesma forma nas diferentes realidades sociais e, a partir do caminho teórico-metodológico escolhido nesta pesquisa, espera-se apreender esse fenômeno social como uma forma de materialidade da sociedade capitalista brasileira.

Nesse contexto, esta pesquisa parte da hipótese de que o processo que operacionaliza a inclusão das crianças pelo regime da progressão continuada e organização curricular em ciclos nas escolas públicas da Rede Oficial de Ensino, a partir de 1998, se caracteriza como uma exclusão com uma aparência de inclusão, evidenciando aquilo que Edmundo Fernandes Dias (2006) denomina “fetiche da igualdade”.

Dentro dessa mesma lógica se indaga se a exclusão velada que vai sendo implementada de forma mais intensa para as crianças negras no interior da escola, mascaradas pelo mito da democracia racial também não pode ser considerada um “fetiche da igualdade”, pois ele, articulado aos diferentes mecanismos de exclusão da sociedade capitalista, aprofunda o processo de exclusão, e, também, como mito, faz crer que todas as pessoas, independentemente de seus pertencimentos étnico-raciais têm as mesmas oportunidades, já que a democracia racial é apenas aparente.

A partir dessas indagações, foi encaminhada a pesquisa sistematizada no presente trabalho que se organiza em seis capítulos seguidos das considerações finais e referências.

O primeiro capítulo — a introdução — apresenta a justificativa e a relevância do trabalho, bem como objetivos, hipótese. Foi elaborada uma revisão bibliográfica privilegiando os trabalhos acadêmicos — teses, dissertações e artigos de periódicos — que discutem o regime de progressão continuada e ciclos escolares na Rede Oficial de Ensino, bem como aqueles que discutem a exclusão de alunos negros na escola. Em seguida, é apresentada a fundamentação teórica que norteia a pesquisa.

O segundo capítulo particulariza a discussão sobre o processo de inclusão-exclusão a partir do parâmetro explicativo da sociedade dividida em grupos racialmente distintos, sendo os indivíduos considerados por termos raciais como brancos, negros, indígenas, entre outros. Essa forma de classificar os indivíduos vista, por muitos, como sendo natural, tem sua raiz nas relações de opressão e poder que sustentam as diferentes formas de desigualdade da sociedade capitalista, contribuindo, portanto, para ampliar o processo de exclusão, com a aparência de inclusão, já que, na aparência, a sociedade brasileira se caracteriza por ser uma democracia racial. Assim, problematizam-se as dificuldades da população negra no acesso à educação, explicitando um percurso histórico de exclusão que se perpetua até os dias atuais.

O terceiro capítulo articula o debate concernente ao valor da educação visto pelas perspectivas histórico-políticas, dando ênfase aos diferentes enfoques que têm o papel da educação e a função da escola na sociedade capitalista. Dentro do contexto da sociedade capitalista atual, entende-se que o acesso e permanência à escola pública re-significam a igualdade, como sendo uma “igualdade fetichizada”. A contraposição exclusão/inclusão é problematizada no processo de aprendizagem por meio de resultados de pesquisas que abordam essa questão a partir das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças negras e pobres.

Essa discussão se junta com a análise da proposta política de progressão continuada e ciclos escolares que foi concebida como resposta particular à forma explícita de exclusão das crianças no espaço escolar, incluindo-se nesse contexto as diferentes experiências implementadas pelos governos estaduais e municipais, com ênfase nas ocorridas no estado de São Paulo. Essa análise questiona se, de fato, essas proposições alteraram, na essência, a desigualdade na trajetória de aprendizagem.

O quarto capítulo apresenta a política educacional desenvolvida no estado de São Paulo, no período de 1995 a 2002, utilizando como material básico os dispositivos legais publicados à época. A compreensão é a de que a política desse período se constitui em um conjunto bem articulado e inter-relacionado de medidas, com objetivos claros e bem

definidos: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão. Para isto foi necessário reformular o papel do Estado e encaminhar medidas que permitissem melhorar os índices educacionais. Analisaram-se todas estas propostas: reorganização da rede física, informatização dos dados educacionais, diminuição de índices de evasão e repetência, instituição de sistema próprio de avaliação — SARESP, projetos de redefinição da trajetória escolar: classes de aceleração, escola nas férias, classes multisseriadas, classes de recuperação de ciclos, culminando com a implementação da progressão continuada e dos ciclos escolares.

O quinto capítulo expõe a primeira parte da pesquisa empírica, apresentando a escola pesquisada, localizada em um distrito da cidade de Marília, a partir de questões mais amplas, permitindo ao leitor se familiarizar com as várias dimensões desse ambiente. A escola é entendida como espaço de ação concreta dos seus sujeitos, que permite organizar vários momentos e situações de aprendizagem bem como reproduzir estruturas excludentes, como a perpetuação de práticas discriminatórias em relação aos alunos negros.

O sexto capítulo apresenta a segunda parte da pesquisa empírica, dando ênfase aos sujeitos pesquisados e às observações realizadas, exclusivamente, nas salas do reforço cujo processo de ensino foi pensado no interior de projetos formalizados pelo Núcleo de Ensino da UNESP, Campus de Marília, fora, portanto, do contexto de organização e funcionamento do processo de ensino condicionado pelas políticas públicas que norteiam a escola hoje. As entrevistas realizadas com os alunos, pais ou responsáveis e professoras foram transformadas em categorias analíticas. As respostas permitem, em conjunto com outros dados coletados junto ao grupo, a elaboração de uma análise qualitativa de vários aspectos: perfil de cada grupo, inclusive composição étnico-racial, concepção pedagógica das professoras, concepção de escola, entre outros. Por fim, analisa-se o trabalho desenvolvido junto aos alunos do reforço como uma experiência que possibilita reverter a trajetória de não aprendizagem das crianças.

Nas considerações finais, são alinhavadas as respostas às questões que foram apresentadas ao longo do trabalho, no intuito de verificar questionando se as propostas de progressão continuada e de organização em ciclos são formas efetivas de democratizar o sistema escolar, já que é fundamental ampliar o acesso no interior da escola como um primeiro patamar de superação da desigualdade, mas não o suficiente. Essas propostas acabam recorrendo ao reforço e outros mecanismos para propiciar a recuperação de “etapas perdidas” na aprendizagem das crianças, servindo, entretanto, como maquiagem para

justificar a promoção nas séries subsequentes e caracterizando, com isso, uma “igualdade fetichizada”.

2 RAÇA, RACISMO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

2.1 Racismo e desigualdade

Considera-se, neste capítulo, que, para se compreender o processo de exclusão no interior de uma sociedade de classes, que se estrutura a partir de múltiplas determinações constituídas pelas bases materiais das relações econômicas de produção, é preciso levar em conta que, nesse processo, se articulam diferentes dimensões, tais como racismo, homofobia, machismo, opressão contra as mulheres, entre outros, caracterizando uma totalidade complexa que não permite ser desvelada quando são considerados apenas os seus mecanismos de dominação em separado. Isso porque, quando se consideram as diferentes dimensões isoladamente, a tendência é atomizar a luta política por sua superação, bem como simplificar a compreensão de um todo articulado e complexo, que em cada realidade social assume diferentes características.

Entretanto, se, por um lado, o racismo isoladamente não é suficiente para demarcar a amplitude das desigualdades da sociedade capitalista, por outro lado, as desigualdades dessa sociedade não podem prescindir das desigualdades implementadas pelo racismo. Por isso é tão importante considerar, nessa perspectiva de análise, todas as dimensões articuladamente.

Desde a perspectiva analítica apresentada por Florestan Fernandes, de considerar a desigualdade entre brancos e negros por meio das desigualdades de classe, uma nova abordagem se inaugura para a compreensão do processo de exclusão como um todo e do racismo em particular: revelados e discutidos os mecanismos de exclusão social, fica demonstrado que o dado racial persiste como um divisor social, mas sob a égide do mito da democracia racial que se articula com outras características, como a ênfase à aparência fenotípica.

Com relação a esse último aspecto, Oracy Nogueira, no mesmo período, em 1955, elabora a primeira análise sobre as características do preconceito racial contra o negro no Brasil, tomando como ponto de referência o que ocorre nos Estados Unidos. Enquanto no Brasil o preconceito racial se manifesta pela aparência física das pessoas — preconceito de marca —, nos EUA se refere à ascendência (gota de sangue) — preconceito de origem. Em sua busca de delimitação do conceito, Nogueira (1985) afirma:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma

população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1985, p. 46).

Na realidade brasileira, quando se considera o mestiço como um sinal da mistura harmônica que caracteriza a chamada democracia racial, os dados relativos ao preconceito estão sendo falseados, pois a discriminação por marca é uma forma velada, sutil e sub-reptícia de expressão do racismo, que inclui e pretere em vez de excluir e segregar (SILVÉRIO, 2002), o que anula o argumento de que exista, no Brasil, uma democracia racial, efetivamente um mito.

Na atualidade, a polêmica tem sido a tônica do debate intelectual e político sobre as relações étnico-raciais no Brasil. A compreensão do mito da democracia racial e suas formas de se operacionalizar na sociedade brasileira, bem como o uso ou não do conceito de raça para explicar as desigualdades entre negros e brancos, têm sido fonte dessas polêmicas, com desdobramentos também no debate sobre a implementação das políticas de ações afirmativas, particularmente as cotas para negros nas universidades públicas.

Uma das polêmicas recai sobre o mito da democracia racial, que tem sido considerado ora como elemento de mascaramento das desigualdades sócio-econômicas entre negros e brancos, ora como expressão do ideário da mistura e do não-racialismo da sociedade brasileira.

Outra polêmica envolve a discussão acerca da utilização do termo raça em que se pode, grosso modo, distinguir dois grupos: o primeiro (FRY, 2002, 2005; MAGGIE, 1996 MAGGIE; FRY, 2002), que não considera o racismo como marcador das desigualdades socioeconômicas, constituindo, neste caso, o termo raça uma noção estranha à sociedade brasileira, em que nunca houve um marcador racial explícito e bipolar entre negros e brancos. Esta é uma forma de distinção específica da realidade norte americana e foi sendo transposta à realidade brasileira de fora para dentro.

O segundo grupo (GUIMARÃES, 1999, 2002; SEYFERTH, 2002, 2007; SILVÉRIO, 2002) considera que as desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos no Brasil só podem ser explicadas se utilizando também da discriminação racial como elemento articulador desse processo. Reconhece que o conceito de raça não existe, do ponto de vista

biológico, e compreende que o racismo se reproduz de forma social, porém articuladamente dentro das estruturas de dominação da sociedade brasileira.

Este trabalho, mais próximo do segundo grupo, considera que o mito da democracia racial efetivamente mascara a desigualdade racial, pois permite que o racismo se materialize por meio de sua própria negação, constituindo um movimento de constante contradição e ambiguidade: se a sociedade brasileira sempre negou a existência do racismo e da discriminação racial, como se explicam os dados das condições sócio-econômicas que registram, no interior dos segmentos mais pobres um percentual maior de negros que de brancos?

A explicação está justamente na combinação do pertencimento a um extrato sócio-econômico de baixo poder aquisitivo com o preconceito racial, em uma realidade que nega a existência do racismo e reproduz, ao mesmo tempo, de forma velada, as desigualdades sob o mito da democracia racial.

Pretende-se, então, problematizar a construção do racismo no contexto de pensamento social brasileiro com o intuito de esclarecer que a exclusão do negro na escola tem como um dos fatores preponderantes a incidência da discriminação racial. Nesse sentido, buscou-se conceituar os termos raça e racismo e explicitar a forma como eles se desdobraram no contexto brasileiro, bem como caracterizar o histórico da exclusão das crianças negras da educação formal e seus desdobramentos.

2.2 Raça e racismo

A discussão sobre relações étnico-raciais tem como referência uma visão de sociedade dividida em grupos racialmente distintos e se baseia na proposição de que essa classificação é natural, desconsiderando que ela é historicamente determinada e se reformula a cada dia no cotidiano das relações sociais, no interior das distintas classes sociais, em cujo embate há o propósito de manter as diferentes dimensões de desigualdade na sociedade brasileira.

São os homens que constroem tanto a necessidade de classificar os grupos segundo interesses que estão arraigados na base das relações de dominação, quanto as suas denominações; portanto essa forma de valorar as pessoas e as coisas é histórica e socialmente determinada não sendo herdada da natureza, mas da cultura humana. Ou melhor, a idéia de

raça/etnia ou cor é socialmente construída e se perpetua como se fosse um aspecto natural das relações entre os homens e, assim, é transmitida para as novas gerações.

O próprio conceito de raça é recente, e, mesmo antes de ser relacionado a qualquer conotação biológica, ele foi associado “a um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum.” (BANTON, 1994, p. 264). Conceito derivado das ciências da natureza, utilizado na botânica e zoologia para classificar as espécies vegetais e animais, a sua apropriação por outras áreas do conhecimento, em diferentes temporalidades e lugares, atribui-lhe novos significados, e, conseqüentemente, novos usos e sentidos:

[...] No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês Francois Bernier empregou o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI – XVII, o conceito de raça passou efetivamente a atuar nas relações entre as classes sociais da França da época, pois era utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada com a plebe. Não apenas os francos se consideravam como uma raça distinta dos gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses que, segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da botânica e da zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (nobreza e plebe), sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. (MUNANGA, 2000, p.17).

Nessa perspectiva, se constrói, com caráter de verdade científica, a hierarquização da diversidade humana e a racialização. Exemplo disso pode ser encontrado na obra “*Sistema Natural*”, que Carl Von Linné publica, em 1758, e que estabelece a taxonômica entre os seres humanos, método considerado científico que possibilitou pensar a humanidade como descendente do *Homo Sapiens* e pertencente à ordem dos primatas, o ápice da cadeia animal, e, de acordo com similitudes anatômicas, distingue seis tipos raciais: europeu, asiático, americano, africano, selvagem natural e anormal, articulando os tipos raciais às grandes divisões geográficas e à cor da pele.

Charles Darwin, com sua obra “A origem das Espécies”, de 1859, introduz, nesse debate, conceitos novos tais como seleção natural, processo de permanência de características na adaptação das espécies a novos ambientes e eliminação das espécies inferiores, que acabam por se tornar paradigmas explicativos na compreensão das diferenças entre os homens, constituindo o que se conhece como darwinismo social.

Ao longo dos anos, toda a discussão de classificação da humanidade em raças assume critérios mais sofisticados, dentre eles os morfológicos, como tamanho do crânio, arcada dentária e outros elementos apropriados pela antropologia física para adensar uma cientificidade incontestável a essa forma de construção de desigualdade. Consideram-se, então, raças como unidades estáveis, e as diferenças físicas e culturais passam a corresponder às capacidades mentais e comportamentos morais, que, por sua vez, são transmitidos por hereditariedade.

Assim, as características físicas passam a determinar as diferenças de culturas, existindo uma ordem causal entre cultura e traços fenotípicos: o comportamento do indivíduo depende do grupo cultural ao qual pertence, e diferenças biológicas são determinantes para delimitar o grau evolutivo do homem e, conseqüentemente, de sua cultura.

Há nesse processo uma clara mistura de critérios que vão articulados para dar sentido a um conjunto de determinações ideológicas que se juntam às diferenças físicas e culturais.

[...] desde o início, eles [naturalistas dos séculos XVIII-XIX] se deram o direito de hierarquizar, isto é estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele e traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça ‘branca’ foram decretados coletivamente superiores aos da raça ‘negra’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que, segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2000, p. 21-22).

No âmbito histórico, essa classificação da humanidade em raças possibilita a elaboração dos pressupostos teóricos e ideológicos da raciologia que, com caráter mais doutrinário que científico, difunde-se enormemente no início do século XX e, embora sob contestações, assume um caráter social e político na justificativa dos processos de dominação e até de extermínio, como o vivenciado no nazismo na perseguição aos judeus.

Em suma, com base nas referências de Seyferth:

‘Raça’ é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha de características que servem de base para a construção de esquemas

classificatórios. No caso da humanidade, a ausência de critérios precisos de classificação fez com que a Antropologia produzisse inúmeras taxonomias, apesar da tendência ao reconhecimento de quatro ou cinco grandes ‘troncos’, geograficamente circunscritos e relacionados à variação da cor da pele. [...] A cor da pele foi a característica classificatória que se impôs, tanto nas taxonomias científicas como nas concepções mais populares sobre as raças humanas. (SEYFERTH, 1995, p. 175-176).

Nas discussões que se seguem, as teorias que se utilizam das referências da taxonomia racial para classificar a humanidade são duramente questionadas pelas pesquisas genéticas, pois outros critérios mais contundentes que aqueles utilizados até então, de base química, por exemplo, são utilizados para determinar a divisão entre os seres humanos. Todavia, embora inúmeros critérios possam ser considerados para dividir a humanidade em dezenas de raças e sub-raças, a conclusão é que raça não é uma constatação biológica, mas um conceito arraigado nos processos de dominação, e inadequado para explicar a diversidade humana e a divisão em raças. Neste sentido, as raças não existem pelo critério biológico e tampouco pelo critério científico:

[...] ‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada, por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite — ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos —, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Desse ponto de vista, há uma ressignificação do conceito de raça, pois ele deixa de ter a base biológica como fundamento científico e passa a ser pensado na estrutura das relações sociais, podendo, então, ser considerado um fenômeno do campo sociológico: “Um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA, 2000, p. 22).

Por sua vez, o racismo, como doutrina elaborada nas primeiras décadas do século XX, tem sido explicado e utilizado por meio de diferentes perspectivas, ou seja, sem ter como base um único referencial comum, conservando, porém, uma estreita ligação com conceito de raça do ponto de vista biológico. Todavia é, tão somente, uma doutrina que atribui à raça, como conceito biológico, a supremacia sobre a cultura, desconsiderando a perspectiva histórico-social das relações entre os homens.

Neste sentido, embora tenha sido contestada cientificamente, essa visão de mundo de existência de grupos racialmente distintos e hierárquicos continua muito presente no pensamento das pessoas e produzindo significados sociais.

Percebe-se, então, que o racismo se apropria do conceito de raça para estabelecer ideologicamente parâmetro de supremacia de um grupo sobre outro, sendo, todavia, racismo e raça conceitos distintos. Neste sentido, compreende-se por que, mesmo depois de toda a contestação que a ciência faz em relação ao conceito de raça, o racismo continua fortemente se reproduzindo: ele se reorganiza em função de novos eixos teóricos, assumindo, no momento atual, um caráter eminentemente social com novos significados, inclusive dentro da lógica de exclusão da sociedade capitalista, como acima referido.

2.3 O Contexto Brasileiro

Pelas considerações feitas anteriormente, compreende-se que existem várias formas de elaborar e utilizar o racismo, e este, por sua vez, só pode ser entendido a partir de sua própria história. O racismo brasileiro tem sua história imbricada na formação da estrutura social e política do país desde o desmoronamento da escravidão e a institucionalização das classes sociais.

A presença de pessoas de pertencimento racial muito diferenciado é um dos elementos dessa formação. No começo, as diferenciações entre as raças são determinadas pelo lugar que as pessoas ocupam na sociedade escravista. Ser negro e escravo são condições que se confundem. Por isso as práticas discriminatórias ou de racismo são desnecessárias, já que escravo não é considerado cidadão de direitos e sim uma mercadoria, e as relações de poder estão claramente demarcadas. Esta situação se altera, sobretudo, com o advento da abolição da escravidão e proclamação da república.

Os teóricos desse período produzem um intenso debate e, cada um a seu modo, com algumas exceções, são influenciados pelo determinismo biológico elaborado entre o final do século XIX e início do XX, e, acreditando na hierarquia entre as raças, na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência dos mestiços, elaboram suas diferentes interpretações.³ Destacam-se as contribuições de João Batista Lacerda, Sílvio

³ A discussão decorrente desse debate é ancorada no pensamento científico europeu, no entanto, os pensadores brasileiros elaboram propostas originais para explicar a realidade social e ao mesmo tempo apontar caminhos

Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manoel Bomfim, Nina Rodrigues, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, entre outros.⁴

Uma contribuição significativa desse período foi a dos viajantes naturalistas que estiveram no país em missão científica. Quase sempre associavam o atraso econômico e social ao cruzamento das raças; a mestiçagem não é apenas constatada, mas adjetivada e responsabilizada pelos males do Brasil.

Arthur de Gobineau deixa em seus registros: “trata-se de uma população totalmente mulata e viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia.” (SCHWARCZ, 1993, p. 13). Essas interpretações deixam um modelo racial de análise que influencia a leitura que fazem do país tanto a população em geral quanto os intelectuais.

Um dos projetos que aparecem no cenário nacional na esteira desse pensamento é o processo de branqueamento da população, concepção esta eivada de controvérsias. Como a realidade social já se apresenta, nessa época, como inequívoca quanto à miscigenação, esse fenômeno então se torna, ao mesmo tempo, o mal que deve ser destruído e a solução para o futuro do país no que tange às suas raças e seu desenvolvimento.

O conceito de branqueamento constitui-se com base na crença da desigualdade das raças humanas, da incapacidade dos negros de se civilizar, da inferioridade genética das raças não brancas e da possibilidade de uma seleção natural e social dos mestiços que, de geração em geração, iriam perder suas características negativas substituídas paulatinamente pelas características positivas dos brancos (SEYFERTH, 1985).

A teoria é apresentada pelo antropólogo e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda, quando de sua participação no 1º Congresso Universal das Raças⁵, realizado na Universidade de Londres, de 26 a 29 de julho de 1911, como delegado nomeado pelo Presidente da República, em que se defende a mestiçagem, como sinônimo de branqueamento e solução para os conflitos raciais brasileiros. Cabe ressaltar que as bases dessa teoria já tinham sido apresentadas em trabalho de Sílvio Romero, editado em 1888, mas a legitimidade só lhe é conferida, pela Antropologia, no trabalho de Lacerda. Segundo Romero, “todo

para o futuro da nação. Ver, por exemplo, Lilia Moritz Schwarcz (1993), Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (1996), Kabengele Munanga (1999), Muniz Sodré (1999).

⁴ Vários outros intelectuais participam deste intenso debate, mas considerando os limites e propósitos deste trabalho não serão abordadas todas as contribuições. Serão reproduzidos os pontos mais importantes e as respectivas contribuições dos autores.

⁵ O Brasil é o único país da América Latina a enviar representante oficial do governo no referido Congresso. O próprio Lacerda considera que essa participação reflete certo temor de se comprometer o desenvolvimento do país dentro dos padrões ocidentais, pelo grande número de mestiços e negros existente na população brasileira.

brasileiro é um mestiço, quando não é de sangue o é nas idéias, mas não é por isso que o Brasil será um país de mulatos” (ROMERO, 1975, p. 13), visto que poderia vir a ser branco, pela força exercida pelas características do colonizador sobre os inferiores.

A teoria do branqueamento enseja uma originalidade na junção de pressupostos antropológicos contraditórios entre o determinismo racial, que prega a superioridade da raça branca; as etapas de evolução da humanidade e a luta entre as raças; o mito do arianismo, e a degenerescência do mestiço e sua condenação à extinção. Como, então, formular uma perspectiva de evolução para um grupo incapaz de ser transformado?

A saída encontrada por Lacerda é considerar que negros e brancos são provenientes de uma mesma espécie, pois o mestiço fruto desse cruzamento é capaz de se multiplicar por várias gerações. Mas, por outro lado, o mestiço não pode ser considerado uma raça genuína, já que suas características são mutáveis. E conclui, defendendo que, se a raça branca é superior geneticamente, a tendência é que suas características no cruzamento com o negro prevaleçam e, assim, paulatinamente e no processo “natural” de seleção, as características do mais forte preponderem, como prevê o darwinismo social.

Em toda a discussão elaborada por Lacerda percebe-se uma contradição, pois, mesmo considerando o branqueamento como uma possibilidade concreta, sempre indo do mestiço ao branco, são desconsideradas as polêmicas da época e não se estabelecem graus de superioridade e inferioridade entre os mestiços. Porém a perspectiva racista nunca deixa de ser a base de sua formulação, já que o desenvolvimento da nação civilizada é mais importante que as pessoas, visto que os inferiores não sobrevivem face às dificuldades.

A seleção sexual, enfim, irá purgar os descendentes dos mestiços dos seus traços negros, ainda que exista a ameaça do atavismo. Lacerda chama isto de ‘procedimento de redução étnica’ e estabelece o prazo de um século para que os mestiços desapareçam da população brasileira. Nesse mesmo período prevê a extinção do negro em razão da sua incapacidade de se assimilar à civilização. Em termos simples, sugere que os negros caminham para a autodestruição por não conseguirem se adaptar às condições sociais surgidas pós-abolição — raça destinada à vida selvagem, rebelde à civilização etc. (SEYFERTH, 1985, p. 93).

Se, na discussão mais teórica, Lacerda constrói, com os fundamentos da antropologia, uma boa explicação para a teoria do branqueamento, as previsões de que a purificação dos mestiços ocorreria pelo processo de eugenia em um espaço de tempo de 100 anos não se baseiam em nenhum estudo científico, denunciando a influência da ideologia da elite intelectual e política da época sobre as interpretações científicas.

O grau de imponderabilidade do processo quanto a um resultado positivo poderia ser compensado se o número de brancos no país fosse significativamente aumentado. Intensificasse, então, a migração branca de povos dispostos a se integrar à população não branca: uma migração de pessoas não abastadas, para que, pelo menos em tese, elas pudessem se submeter ao processo de mistura com os recém libertos.

Essa política de imigração branca, colocada em prática pelo Estado brasileiro como forma de superar o atraso econômico e social do país, visa a clarear a sociedade brasileira, tendo como palavras de ordem: caldeamento, mistura, fusão, miscigenação, expressando, com isso, o ideal do novo brasileiro que se formaria como resultado desse processo.

Sílvio Romero, autor de contribuições interessantes ao debate, defende a tese de que o povo brasileiro resultaria do cruzamento das três raças: branca, negra e índia: um povo originalmente brasileiro, com alma nova e características físicas diferentes. Para ele, dois fatos parecem “firmados definitivamente”: “[...] a desapareição progressiva, posto que lenta, das duas raças inferiores, e a sua integração em um produto novo pela mestiçagem”. E conclui: “O espetáculo de nossa história, pois, é o da modificação de três povos para a formação de um povo novo; é um espetáculo de transformação de forças étnicas e de aptidões de três culturas diversas, de três almas que se fundem”. (ROMERO, 1959, p. 58).

Diferente de Lacerda, Romero não afirma o desaparecimento do negro e do índio no prazo de um século, pois considera que esse é um processo que ocorre lentamente: “O desaparecimento total do índio, do negro e do mestiço poderia ocorrer, apenas, se toda miscigenação futura incluir um parceiro extremamente claro (senão branco) [...]” (ROMERO, 1914, p. 410). No mesmo período, outros trabalhos afirmam serem necessários de três a quatro e até de seis a sete séculos para que o processo de branqueamento ocorresse, numa evidente demonstração da fragilidade dos dados que embasam as referidas previsões.

Romero defende, além disso, a ideia de que as transformações não ocorrem apenas pela ação do meio físico e das raças, mas também pela educação, cultura e valores morais, prevalecendo sempre, entretanto, as contribuições do agente mais forte, o branco: “Incontestavelmente o português é o agente mais robusto de nossa vida espiritual. Devemos-lhe as crenças religiosas, as instituições civis e políticas, a língua e o contato com a civilização européia.” (ROMERO, 1959, p. 50).

Em suma, sua concepção ao mesmo tempo em que apresenta avanços quando considera que as três raças contribuiriam para a formação do povo brasileiro, mantém, ainda,

o determinismo racista ao creditar ao branco a superioridade no processo de branqueamento mesmo que de forma mais lenta.

Em contraposição aos posicionamentos de Lacerda e Romero quanto aos resultados do branqueamento dos mestiços, o pensamento do médico Raimundo Nina Rodrigues⁶ pode ser considerado também um marco dessa interpretação, quando considera que a mistura de raças tão distintas resultaria em um tipo sem valor, pois ficaria distante dos dois pólos que o gerou: não conseguiria viver nem a partir do modo de vida da raça superior nem da raça inferior.

Nina Rodrigues (1957; 1977), a partir dos estudos desenvolvidos junto à Faculdade de Medicina da Bahia, inaugura as bases da antropologia física no Brasil de caráter bastante naturalista. Utiliza-se de dados sobre a criminalidade para estabelecer um perfil do criminoso a partir da sua origem racial (criminalidade étnica) e códigos penais diferenciados para cada grupo. Afirma que o negro africano se encontrava em outra fase de desenvolvimento intelectual e moral, chegando mesmo a agir movido por uma impulsividade primitiva e, sendo assim, não poderia ser tratado igualmente.

Nenhum antropologista poderá jamais admitir uma igualdade de capacidade evolutiva entre o branco e o negro. O mais humanitário dos antiescravistas jamais poderá cancelar as diferenças biológicas entre os homens. [...] O negro, principalmente, é inferior ao branco, a começar da massa encefálica, que pesa menos, e do aparelho mastigatório que possui caracteres animais, até às faculdades de abstração, que nele é tão pobre e tão fraca. Quaisquer que sejam as condições sociais em que se coloque o negro, está ele condenado pela sua própria morfologia e fisiologia a jamais poder igualar o branco. (RODRIGUES, 1977, p. 267-268).

O que se observa é a articulação, de uma forma mais contundente, das características raciais com comportamento social e desenvolvimento mental, o que pode explicar o fato de Rodrigues, ao contrário de Romero, não acreditar na constituição do povo brasileiro como resultado do caldeamento entre as três raças: “Não acredito na unidade ou quase unidade étnica, presente ou futura da população brasileira, admitida pelo Dr. Sílvio Romero. [...] considero pouco provável que a raça branca consiga predominar o seu tipo em toda a população brasileira” (RODRIGUES, 1957, p. 126). Além disso, Rodrigues afirma sua preocupação com a divisão do país quanto à predominância racial e, conseqüentemente, com o grau de civilidade da população, pois considera, também, as condições climáticas

⁶ Nina Rodrigues é considerado, por muitos estudiosos, o intelectual que mais se distancia das influências ideológicas e tenta estabelecer parâmetros científicos para entender os considerados inferiores no Brasil. O seu pensamento resulta de estudos elaborados entre 1890 a 1905 e pode ser resumido a partir de duas obras

determinantes do desenvolvimento humano e a ausência do branco em muitos lugares, pela sua inadaptação às condições climáticas dos trópicos. Faltando, assim, sua presença e seu protagonismo para liderar o processo civilizatório, o país teria lugares civilizados e não civilizados.

Em suma, Nina Rodrigues, tendo como parâmetro a ciência da natureza empregada para compreender a história humana e seus desígnios, e também condicionado pela área de sua formação acadêmica, a medicina legal, chega a propor a elaboração de leis diferenciadas de acordo com o grau evolutivo de cada raça que, se fossem efetivadas, poderiam gerar segregação ou mesmo *apartheid*. Vale dizer, se as contribuições de Nina Rodrigues fossem colocadas em prática, poderiam ter gerado a institucionalização do racismo e teríamos outro desfecho histórico nas relações étnico-raciais brasileiras. As suas idéias são as que apresentam o cunho mais extremado das teorias racistas da época. Paradoxalmente é aquele que mais se aproxima de uma explicação científica do cruzamento entre as raças sem ufanismo ideológico.

Segue, porém, o debate sobre os destinos do país e de seu povo, com muitas contribuições, pois além da perspectiva teórica há, também, um intenso diálogo de cunho ideológico. Assim, os anos 1920 são permeados por nova interpretação do processo de branqueamento que servirá, acredita-se, como um dos pilares do racismo brasileiro.

O autor mais importante e que apresentará novos elementos para a compreensão da realidade social brasileira é Francisco José de Oliveira Vianna⁷, que compartilha dos pressupostos das teorias racistas discutidas a sua época: há, para ele, entre os brancos, uma camada da aristocracia rural ariana em detrimento de uma horda plebéia, e, no processo de darwinismo social, a presença dessa aristocracia é que permite ao Brasil se salvar de uma regressão lamentável em função do conjunto heterogêneo de sua população.

Segundo Vianna (1920), o mestiço é produto do latifúndio, faz parte da história colonial do Brasil, que, por ser recente, demora para se modificar: são precisos muitos cruzamentos para que o país se livre de seu mal de origem. Para ele, o mestiço, como resultado do cruzamento com outras raças, traz em si a semente constante da degenerescência e se distancia do tipo ariano, embora considere o processo de branqueamento uma forma de arianização. Considera, além disso, que o mestiço jamais pode se constituir como “um tipo

importantes. “As raças humanas e a responsabilidade Penal no Brasil” (1957) e “Os africanos no Brasil” (1977).

⁷ Francisco José de Oliveira Vianna é fluminense, nasce em Saquarema e se forma em Direito e tem sua vida pautada pela participação em vários órgãos, inclusive membro da Academia Brasileira de Letras pelas obras que escreve. Exerce atividades de advocacia e de professor na Faculdade de Direito na cidade de Niterói.

único”, pois, os negros provêm de diferentes nações e são caracterizados por uma enorme diversidade somático-psicológica, que, por sua vez, pode gerar, dos inúmeros cruzamentos, uma infinita diversidade:

O mulato como um tipo único, tal como o branco, ou o negro, é uma pura abstração; não tem realidade objetiva [...] Toda tentativa, que procure reduzir a incontável variedade de mulatos a um só tipo somático-psicológico, há de falhar forçosamente. Cada um desses mulatos reflete: em parte a índole do tipo negro, de que provêm; em parte a do luso, mas tudo subordinado à ação das seleções étnicas e dos atavismos, que variam ao infinito no produto as tendências hereditárias de cada elemento formador. (VIANNA, 1920 p. 106).

Conduzido por esse pensamento, Vianna (1920) classifica os mestiços como superiores e inferiores: os superiores são fruto do cruzamento entre o branco e o negro do tipo superior e, portanto, têm as características de caráter e inteligência próprias do ariano, sendo, por isso, elementos importantes na ajuda ao branco no processo de civilização da sociedade; os inferiores resultam do cruzamento entre branco e negro inferior, não sendo capazes de se desenvolver, compondo a camada pobre da população predestinada a desaparecer no processo seletivo da sociedade: “Tendo de harmonizar as duas tendências étnicas, que se consolidem na sua natureza, acabam sempre por se revelar uns desorganizados morais, uns desarmônicos psíquicos, uns desequilibrados funcionais” (VIANNA, 1920, p. 109).

O tipo superior tende a se tornar branco, pois busca por diversos meios alcançar este objetivo, sendo caminhos mais comuns a posse de terras, em particular quando se tornaram bandeirantes, o casamento e mesmo a obtenção de títulos de doutores por meio dos estudos. Por esses meios, passa a fazer parte de um novo estrato social, se confundindo com um “aristocrata”⁸, tanto no comportamento como no clareamento da cor da pele. “São aqueles que em virtude de caldeamentos felizes mais se aproximam pela moralidade e pela cor do tipo da raça branca superior” (VIANNA, 1920, p. 106).

Ao contrário do tipo superior,

Os mestiços inferiores – os que, por virtude de regressões atávicas, não têm capacidade de ascensão, nem desejo de operar essa ascensão – estes, sim, é que ficam dentro do seu tipo miscigenado. Na composição do nosso caráter coletivo entram, mas apenas como força repulsiva e perturbadora. Nunca,

⁸ Utilizo a expressão entre aspas por compreender que não existiu no Brasil uma aristocracia, porém mantenho a expressão para ser fiel à análise de Oliveira Vianna e à compreensão do significado de ser aristocrata.

porém, como força aplicada a uma função superior: como elemento de síntese, coordenação, direção. (VIANNA, 1920, p. 114).

É interessante notar que, na da análise do branqueamento, surge a concepção de clarificação, não apenas pela alteração da cor da pele, mas pela adoção, por parte do mestiço, de novos valores e percepção de mundo que o levam a negar a sua condição:

Pois bem: neste povo assim mesclado, é ainda grande o preconceito da mestiçagem. Os mestiços arianos, já favorecidos por dosagens altas de sangue caucásico, evitam passar por tais – e inscrevem-se bravamente na classe dos brancos, dissimulando-se na roupagem eufemista dos ‘morenos’. Na classe dos mestiços só ficam realmente os pardos e os caboclos característicos; ainda assim quando fazem parte da plebe repululante dos jecas inumeráveis que puxam a enxada ou fazem trabalhos servis; porque, se acontece serem ‘coronéis’ ou ‘doutores’ – o que não é raro – para estes não há como cogitar de ‘mulatismo’ e ‘caboclismo’: eles não são senão ‘morenos’. (VIANNA, 1938, p. 231).

Essas são convicções que estão presentes na ideologia racial brasileira, em que o preconceito racial se constitui sobre a base das características fenotípicas que se agregam às outras qualidades, como intelectuais, morais, entre outras.⁹ Ao mesmo tempo, esse preconceito leva à negação do pertencimento étnico-racial de origem negra pelo processo de branqueamento.

Oliveira Vianna, ainda persistindo em sua tese do branqueamento, afirma, em seu livro *Evolução do povo brasileiro*, de 1923, que, para completar o processo de clareamento da população brasileira, a migração cumpriria um papel fundamental, como já foi apontado anteriormente:

Esse admirável movimento migratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura; mas também cruzando e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue. (VIANNA, 1956, p. 175).

Vianna agrega a essa tese uma visão, que será posteriormente melhor desenvolvida por Gilberto Freire, que apregoa a harmonia de convivência entre as raças no Brasil: “Em nenhum país do mundo coexistem, uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade, entre os representantes de raças tão distintas. [...] todos têm aqui as mesmas oportunidades

⁹ Como já referido, Oracy Nogueira, na década de 50, denomina esse tipo de preconceito como sendo preconceito de marca ou de cor, que se contrapõe ao preconceito de origem, existente nos Estados Unidos da América. O preconceito de marca possibilita que seja estabelecida uma linha da cor tênue que pode ser constantemente negociada pelos mestiços que possuem características mais próximas dos caucasóides.

econômicas, as mesmas oportunidades sociais e as mesmas oportunidades políticas”. (VIANNA, 1922, p. 290).

Essa tese, porém, não se sustenta, pois vivia-se, naquele momento, o regime de escravidão em que as oportunidades para todos absolutamente não eram iguais, desconsiderando, assim, as condições históricas em que as relações entre raças distintas ocorriam.

Outro aspecto a se considerar é que ao conceber a realidade social política e histórica igual para todos, novamente os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, pré-determinados pela condição de origem, preponderaram. Portanto, a convivência poderia ser boa, mas não resultaria em um tipo racial único a partir do cruzamento entre as raças, porque os problemas de origem e sua determinação biológica na definição de todos os outros aspectos não desaparecem apenas pela convivência.

A saída encontrada pelo teórico é, mais uma vez, atribuir aos aspectos externos o papel de protagonista. Estes fatores proporcionam uma redução lenta na diversidade do povo brasileiro na perspectiva de engendrar, por meio da clarificação ou arianização, o novo tipo de brasileiro.

Essa diversidade somatológica do nosso povo, não pronunciada no passado e no presente, tende, entretanto, a reduzir-se lentamente, sob a ação de vários fatores seletivos: tudo parece indicar que o futuro tipo antropológico brasileiro será o ariano modelado pelos trópicos, isto é, o ariano vestido com aquilo que alguém chamou a ‘libré’ do clima. (VIANNA, 1922, p. 281).

As análises de Oliveira Vianna inauguram um novo olhar nas análises sobre as relações raciais no Brasil, podendo ser consideradas o ponto de transição para a elaboração da ideologia racial brasileira e que perdura até os dias de hoje. O autor que melhor sintetiza essa proposição é Gilberto Freyre.

A conjuntura político-social, da década em que se destaca a obra de Gilberto Freyre, é marcada por novas proposituras que se refletem na arte, cultura, literatura¹⁰ e também nas análises sobre o desenvolvimento do país. As mudanças podem ser sentidas na reformulação teórica sobre as relações raciais, pois as teorias que aqui imperam já tinham sido refutadas na Europa.

¹⁰ A Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922, pode ser considerada o marco dessas mudanças. O Brasil objetiva ver-se com novas cores e isso implica ressignificar as contribuições das três raças e até mesmo vislumbrar um tipo bem brasileiro tanto na alma quanto na cor.

Surge a vertente culturalista que considera promissor o mestiço como resultado da miscigenação. O livro *Casa-grande & Senzala*, de 1933¹¹, empresta cientificidade aos novos propósitos. O próprio Freyre descreve como construiu esse novo paradigma opondo raça e cultura:

Foi o estudo de Antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio. Também no da diferenciação entre hereditariedade de raça e hereditariedade de família. (FREYRE, 1958, p. XXXI-XXXII).

Ao considerar os aspectos culturais como sendo os mais importantes em suas análises, Freyre reconhece a contribuição positiva das três raças — branca, negra e índia — na construção do mito de formação da sociedade brasileira.

Todo brasileiro, mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena ou do negro
[...]
[E, mais concretamente], [n]a ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de embalar meninos pequenos, e em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. (FREYRE, 1958, p. 279).

A casa grande, em complementaridade à senzala, é concebida por Freyre como um sistema econômico, social e político fundado sobre a estrutura da família patriarcal, cujo papel é de colonização, tendo como princípios a autoridade, a coesão e a obediência na organização da sociedade nordestina. Empresta a esse núcleo a função de regular as relações de poder e de organização da vida social e política. “O sistema patriarcal de colonização [...] ao mesmo tempo em que exprimiu uma imposição imperialista da raça adiantada à atrasada, uma imposição de formas européias [...] ao meio tropical representou uma contemporização com as novas condições de vida e de ambiente.” (FREYRE, 1958, prefácio). As modificações que vão sendo impostas aos colonizadores fazem surgir o tipo luso-brasileiro, que, aos olhos de Freyre, funda uma nova ordem social e econômica, originária na casa-grande do nordeste,

¹¹ Freyre escreve também outros dois livros que complementam suas concepções sobre a sociedade brasileira: *Manifesto regionalista* (1926) e *Sobrados & Mucambos* (1936).

mas que constitui a base da organização nacional, vista como expressão da monocultura escravocrata e latifundiária em geral, não apenas do nordeste. No nordeste está mais estruturado o modelo a ser seguido em todo o território nacional.¹²

O papel atribuído à família patriarcal é que permite a Freyre considerar que os conflitos raciais podem ser resolvidos harmonicamente, tendo na zona de confraternização e no mestiço os elementos incontestes desse processo. Está aberto o caminho para considerar positiva a mestiçagem em contraposição a tudo que tinha sido escrito anteriormente de negativo sobre a degenerescência da mistura.

A miscigenação é entendida, desse ponto de vista, quase como natural, pois a casa-grande se aproxima da senzala diminuindo não apenas a distância física, mas permitindo a interação entre os dois segmentos. Surge, então, a definição de cultura crioula.

Freyre caracterizava a cultura crioula como uma cultura de ‘antagonismo em equilíbrio’, autárquica, de natureza híbrida e muito plástica, na qual existe uma ‘zona de confraternização’ onde brancos, negros, mestiços, mulatos, amos e escravos conviviam num clima de intimidade e mútua cooperação. Uma cultura caracterizada pelo excesso que, desdobrando-se a partir da natureza tropical e do sistema escravista, adentrava-se nos costumes e, sobretudo, na conduta sexual. (MARTINEZ-ECHAZÀBAL, 1996, p. 116).

O desdobramento das relações descritas por Freyre tem como característica uma rede de troca que vai desde o sexo, até pequenos favores e apadrinhamento, o que permite existir uma intimidade entre grupos de diferentes posições hierárquicas dentro da sociedade escravocrata.

Nas trocas realizadas entre os desiguais são apresentadas, também, as diferentes estratégias utilizadas pelos negros no espaço de convivência e de superação de barreiras impostas pela condição da escravidão. Algumas dessas estratégias recorrem às ações violentas, mas Freyre valoriza aquelas que se utilizam do “jeitinho” para alcançar os objetivos.

Essa forma muito peculiar de descrever as relações inter-raciais no Brasil daquela época não deixa de ser verdadeira, pois, na especificidade desse regime, a exploração e as diferentes formas de castigos a que estão submetidos os negros mesclam-se ao paternalismo em suas relações de compadrio, mas uma situação não necessariamente ameniza a outra.

¹² Gilberto Freyre desenvolverá de uma forma mais detalhada a concepção de que o nordeste e, em particular, a casa-grande era o modelo de organização social a ser seguido em todo o Brasil, no livro *Manifesto regionalista*.

Sem deixarem de ser relações — as dos brancos com as mulheres de cor — ‘superiores’ com ‘inferiores’ e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto com a necessidade de experimentar por muitos colonos de constituírem famílias dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. [...] O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos [...] foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negrina a princípio, depois a mulata, a cabocla, a quadrarona, a oitavona, tornaram-se caseiras, concubinas e até espôsas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. (FREYRE, 1958, p. XXXIV).

A análise de Freyre não deixa de considerar os aspectos negativos da zona de confraternização, mas fica notório que, para ele, os benefícios provenientes desse processo superam os malefícios, já que exalta a convivência harmoniosa e seus frutos.

Pode-se, então, dizer que o pensamento de Freyre desencadeia um desdobramento importante no que tange à compreensão das relações raciais no Brasil, qual seja, a construção do mito da democracia racial. A mestiçagem gerada em relações de confraternização entre senhores e escravas dá a falsa impressão de que há uma dupla mistura entre os aspectos físicos e culturais dos povos que aqui estavam, resultando no novo brasileiro, que representa de corpo e alma a junção das três raças — branca, índia e negra. O cenário da convivência perfeita está, assim, delineado.

O mito da democracia racial, que é lentamente elaborado, torna-se um trunfo ideológico para a elite brasileira, bem como um alívio para os povos não-brancos que já podem se orgulhar das contribuições que emprestaram ao cadinho das três raças e ao novo brasileiro.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo aos membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros [...] (MUNANGA, 1999, p. 80).

O pensamento de Freyre inaugura, dessa forma, uma nova etapa na compreensão das relações inter-raciais no Brasil. Ressalta-se, porém, que ele, ao mesmo tempo em que estabelece uma distinção entre raça e cultura, fugindo do pensamento hegemônico da época, que considera a partir de conceitos racistas uma dependência determinista entre esses dois

aspectos da convivência humana, ainda preserva uma lógica racial, embora culturalizada, na explicação dos fenômenos sociais.

A visão de que o país é testemunho de uma harmoniosa convivência entre as raças, creditada, em parte, ao mito da democracia racial, é o elemento chave para que a UNESCO se interesse por desenvolver uma pesquisa piloto sobre o tema na perspectiva de adotar o modelo para outras partes do mundo.

Tal pesquisa é desenvolvida na década de 40, quando o mundo ainda vive sob a perplexidade dos fatores que levaram aos resultados catastróficos da Segunda Guerra Mundial em nome da eugenia racial. Além dos rescaldos da guerra verifica-se a persistência do racismo em diversas partes do mundo, o surgimento da Guerra Fria, o processo de descolonização africana e asiática e a perpetuação das grandes desigualdades sociais em escala mundial.

Não se podem desconsiderar os esforços que os organismos internacionais vinham despendendo para superar as mazelas da guerra, como a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos dos Homens aprovada em 1948 que afirma que, pelo menos do ponto de vista ideal, todos os homens são iguais.

É dentro desse contexto que surge a UNESCO, em 1949, e nos anos de 1950 o Brasil como uma realidade que deve ser investigada, por meio de uma pesquisa-piloto. A pretensão é, então,

Organizar no Brasil uma investigação sobre contatos entre raças ou grupos étnicos, com o objetivo de determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos. (UNESCO, 1950, p. 40 apud COSTA PINTO, 1998, p. 18).

Realiza-se um grande inventário de dados e análise, em diferentes regiões do país, abrangendo as zonas rurais e urbanas, as consideradas atrasadas e modernas, para que se pudesse revelar a singularidade de uma sociedade multirracial. Esse grande inventário é desenvolvido por um grupo de pesquisadores estrangeiros que chega ao Brasil e se associa aos pesquisadores nacionais, fazendo uso de diferentes procedimentos metodológicos – entrevistas, utilização e avaliação de dados censitários, elaboração e aplicação de questionários, observação participante, entre outros.

Todavia o interesse pelo Brasil não teria ocorrido se Artur Ramos, catedrático da cadeira de Antropologia e Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), da

Universidade do Brasil, não estivesse à frente do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, no período de agosto a outubro de 1949.¹³

As Ciências Sociais vivem no Brasil um momento emblemático, não só pelo processo de sua expansão, mas também pela consolidação do projeto de universidade, que requeria uma área de ciências humanas forte. Dentro desse parâmetro, as Ciências Sociais também se colocam novos desafios teórico-metodológicos para a compreensão da realidade social. A pesquisa da UNESCO é parte deste desafio.

O trabalho da UNESCO representou um novo patamar no padrão de pesquisa existente à época [...]. Até então, o trabalho sociológico era realizado com ausência de apoio financeiro, apenas com o ‘tempo que dispusesse do próprio lazer e de algumas sobras do próprio salário. Raramente caía do céu uma oportunidade promissora, como aconteceu com a pesquisa entre negros e brancos, suscitada pelo UNESCO’. (FERNANDES, 1976, p. 66).

Os anos 1950 também são demarcados pela realização de outras pesquisas e de um debate mais intenso sobre o tema que não se encontra restrito apenas aos meios acadêmicos. Pode ser citada a realização, no Rio de Janeiro de 26 de agosto a 4 de setembro, do 1º Congresso do Negro Brasileiro, sob o patrocínio do Teatro Experimental do Negro – TEN. O evento tem como objetivo aproximar o movimento negro dos intelectuais para que fosse possível traçar estratégias de superação da situação vivenciada pelos negros no Brasil. Comparecem ao evento Roger Bastide, Darcy Ribeiro, Charles Wasley, Edison Carneiro, Guerreiro Ramos, dentre outros¹⁴ (MAIO, 1998).

Artur Ramos, pertencente ao mesmo ambiente intelectual da época, acredita que o Brasil é um “laboratório de civilização”, por ter oferecido a “solução mais científica e mais humana para o problema, tão agudo entre os povos, da mistura de raças e de culturas.” (RAMOS, 1943, p. 179). Por outro lado, reconhece que existiam preconceito de cor e desigualdades sociais entre brancos e negros e que as Ciências Sociais de “intervenção” poderiam colaborar para a integração de negros e índios na moderna sociedade brasileira.

Todas essas questões vão permear a pesquisa que para cada localidade tem uma equipe independente que poderia adotar seu próprio paradigma teórico. Essa perspectiva faz com que

¹³ Fica evidente também que o convite para chefiar o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO só ocorre em função do “modelo” de convivência racial descrito pelos intelectuais como harmonioso; inicialmente o convite é feito a Gilberto Freyre que não aceita. O tempo de permanência reduzido de Artur Ramos à frente do Departamento deve-se à sua morte em 31 de outubro de 1949.

¹⁴ Parte desses intelectuais integrará o grupo de pesquisa da UNESCO.

muitos pesquisadores enxerguem um enorme potencial de avanço na compreensão dos impasses teóricos e políticos das relações raciais no país.

No entanto, a sociabilidade positiva que caracterizava os retratos do Brasil naquele momento não impediu que cientistas sociais visualizassem no projeto UNESCO a oportunidade de desvelar os impasses existentes na sociedade brasileira e de indicar alguns possíveis caminhos a serem trilhados. De outro modo, o objetivo político da UNESCO, procurando apresentar o Brasil como modelo para o mundo, não trouxe qualquer tipo de limitação ao trabalho conjunto entre cientistas sociais nacionais e estrangeiros. (MAIO, 1998, p. 18).

Inicia-se a pesquisa, e várias equipes são organizadas com pesquisadores de diferentes orientações teórico-metodológicas. Em cada localidade deu-se ênfase para aspectos diversos da presença do negro e mulato. Essa diversidade trouxe uma dinâmica própria ao conjunto dos resultados, já que também são diversas as análises anteriormente desenvolvidas.

Na Bahia, por influência de outros trabalhos, a ênfase recai sobre o lugar que ocupa na sociedade de classes¹⁵ os grupos de “cor” e sobre quais mecanismos foram utilizados para ascensão social. Essa temática é inaugurada por Donald Pierson em pesquisa pioneira sobre relações raciais em Salvador nos anos 30. Os resultados da pesquisa se consubstanciam no livro “*Branços e pretos na Bahia*”.

Compreende-se que não apenas o pertencimento racial é demarcado pelos traços fenotípicos, como também os fatores da vida social, tais como status social e econômico, em complementaridade ao grau de escolaridade que se possui. Todas essas variáveis são fundamentais para compreender como essas pesquisas vêem a existência de brancos, negros e mestiços em todos os estratos sócio-econômicos da sociedade Baiana. Por essa perspectiva, não apenas a Bahia, mas todo o Brasil é entendido como uma sociedade multirracial de classes, não só pela ausência de segregação de convivência entre os diferentes grupos, mas também pelo estímulo à convivência entre eles, gerando a miscigenação.

As conclusões dessas reflexões levam Pierson a afirmar que o preconceito de cor não existia no Brasil, pois as discriminações sofridas pelo “grupo de cor” devem ser

¹⁵ O conceito de classe social vai permear parte dos trabalhos desenvolvidos nesse período, por diferentes razões. Primeiro, que a temática é discutida no âmbito da sociologia, por isso os referenciais são outros. Segundo, porque a realidade brasileira já expressa uma nova sociedade, com traços marcados pela modernidade. Cabe, contudo, explicitar que o conceito será utilizado pelos diversos autores a partir de diferentes concepções teóricas que serão respeitadas no momento de cada citação.

compreendidas como de classe. Assim, se reforça a existência do mito de democracia delimitado a partir das obras de Gilberto Freyre.

É possível [...] que ao descrever as relações sociais no Brasil, o próprio termo ‘raça’ deva ser posto de parte. [...] Se do ponto de vista sociológico, não há no Brasil grupos estritamente raciais, também não há sequer grupos de cor, ao menos no sentido científico do termo ‘grupo’; ou se houver, serão ajustamentos de configuração amorfa e instável. (PIERSON, 1971, p. 38-39).

A visão esboçada acima reforçará a compreensão do mito da democracia racial no sentido antropológico, enquanto expressão simbólica de um ideário que organiza o cotidiano das pessoas, bem como sua forma de representação desse cotidiano. Essa tradição de análise será mais bem desenvolvida por Costa e Werle (1997), Yvonne Maggie (1999, 2005, 2004) e Peter Fry (2000, 2004, 2005).

O legado de Pierson é resgatado pelos estudos de Thales de Azevedo que desenvolve, entre 1951 e 1952, depois de quase duas décadas, um novo levantamento empírico sobre as relações raciais na Bahia, que resulta na publicação, em 1953, do livro “*As elites de cor*”.

Para Thales (1955), a origem racial tem papel decisivo no lugar que ocupam negros e mulatos na estrutura social e econômica da sociedade baiana. Mesmo conseguindo identificar uma elite de cor na sociedade, o autor considera a existência de obstáculos para este grupo, que, segundo ele, são muito mais obstáculos de classe que de raça.¹⁶

O grupo de São Paulo, coordenado por Roger Bastide, e com destaque para seu assistente, Florestan Fernandes, conta também com a participação de outros jovens pesquisadores, que despontam no meio intelectual paulista, em torno da Escola de Sociologia e Política e da USP.

Roger Bastide integra o grupo de estrangeiros, sobretudo franceses, que vêm ao Brasil para a internalização da pesquisa nas recém formadas universidades brasileiras. Ele desenvolve suas atividades junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a partir de 1938. Tem uma enorme identidade com o país e se dedica a compreender sua realidade. Um dos temas que estuda e pesquisa é o das relações raciais.

A equipe se preocupa em perceber como os mecanismos de racismo operacionalizavam a exclusão do negro na sociedade de classes. “Todos estão inspirados na

¹⁶ Thales de Azevedo revê essas conclusões em trabalhos posteriores, quando finalmente percebe o peso da discriminação racial no processo de ascensão social do grupo negro e mulato e constrói uma nova interposição entre estrutura de classes sociais, status, prestígio e relações de poder, articulados ao pertencimento racial.

mesma preocupação de compreender as desigualdades sociais que se escondem nas diversidades raciais.” (IANNI, 1987, p. 8). Enfatiza-se, como preocupação teórico-metodológica, o binômio raça/classe, categoria central de uma visão sociológica da sociedade.

A pesquisa é realizada a partir de uma coleta de dados ampla no município de São Paulo sobre preconceito de cor, suas origens, as manifestações e efeitos sociais, e sobre a nova sociedade urbana que estava se constituindo naquele momento. Os resultados da pesquisa são publicados no livro “*Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*”, em 1955, em conjunto com Florestan Fernandes.

A pesquisa revela situações contraditórias entre negros e brancos, sobre a existência do racismo e também certa idealização da chamada democracia racial, e conclui que o racismo no Brasil não se manifesta de forma explícita e sim de forma velada:

Em todos os níveis, o preconceito racial não se apresenta explicitamente, mas na ausência de um sistema de reciprocidade nas relações entre brancos e negros. O negro é tratado afetuosamente, mas basta que um estranho chegue à casa para que logo surja outro tom entre o patrão e o visitante. (BASTIDE; FERNANDES, 1955, p. 126).

Na convivência do dia a dia, o clima amistoso acoberta o preconceito racial, e também nas relações de trabalho ele aparece quando se observa a ausência dos negros em determinados postos de trabalho. É “um preconceito que nem sempre ousa dizer seu nome”. (BASTIDE; FERNANDES, 1955, p. 159). Além disso, segundo os autores, muitas vezes o preconceito de cor tem uma grande proximidade com o preconceito de classe, o que dificulta sua percepção.

Enfim, o conjunto das reflexões feitas durante o desenvolvimento dessa pesquisa não apenas alicerça o caminho das Ciências Sociais na compreensão das relações raciais no Brasil, como também provoca a continuidade das pesquisas pelos jovens pesquisadores que fazem parte do grupo.¹⁷ A mais importante delas é a de Florestan Fernandes, em sua tese de doutoramento, “*A integração do negro na sociedade de classes*”, que dá continuidade à pesquisa anterior e a amplia com novos dados e importantes reflexões.

¹⁷ Os jovens pesquisadores dão continuidade à pesquisa sempre com a preocupação de perceber como o legado da escravidão se refletiu na origem e desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira. Fernando Henrique Cardoso escreve o livro *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* e Octavio Ianni, *As metamorfoses do escravo*.

Nesse trabalho, Fernandes (1965) analisa a situação dos negros na passagem da sociedade tradicional para a sociedade de classes, explicitando os mecanismos utilizados nas diferentes formas de integração em contraposição às formas sociais de exclusão.

Para ele, a nova ordem social, política e de produção engendra novos comportamentos, inclusive nos procedimentos de trabalho, e o negro, ex-escravo, fica na condição de marginalizado, já que não compartilha desses novos valores. O ex-escravo “surgia como uma figura deslocada e aberrante no cenário tumultuoso que se forjava graças à febre do café.” (FERNANDES, 1965, v. I, p. 5). O autor enxerga na velocidade das transformações que assolam a cidade de São Paulo, no final do século XIX e início do XX, o grande obstáculo para a integração do negro na sociedade urbana e industrial, pois ele não está preparado para as grandes metamorfoses que essa nova realidade exige.

Primeiro havia o dilema da absorção da ‘população de cor’ às formas de vida social organizadas imperantes na ordem social competitiva ... Segundo, havia o dilema do ‘preconceito de cor’ ou seja, no que isso significa na sociedade brasileira, da perduração da velha associação entre cor e posição social ínfima a qual excluía o ‘negro’, de modo parcial ou total (conforme os comportamentos e os direitos sociais considerados) da condição de gente. (FERNANDES, 1965, v. II, p. 1, grifos do autor).

O processo de competitividade da sociedade industrial faz com que o ex-escravo aumente sua condição de marginalizado ao se deparar com novos agentes sociais, particularmente, o imigrante branco, que, por ter passado pelo processo de expropriação capitalista, consegue operacionalizar modos de vida compatíveis com a sociedade de classes.

[Os negros] viveram dentro da cidade, mas não progrediram com ela e através dela. Constituíam uma congêrie social, dispersa pelos bairros, e só partilham em comum uma existência árdua, obscura e muitas vezes deletéria. Nessa situação, agravou-se, em lugar de corrigir-se, o estado de anomia social transplantado do cativo. (FERNANDES, 1965, v. I, p. 71, grifos do autor).

Para Florestan Fernandes (1965), as condições de vida do negro são retratos desse processo de “desajustamento estrutural” e da “desorganização social” que explicita um modo de vida inserido ainda no antigo regime, que não desaparece por completo mesmo após a abolição. Sendo assim, se produz a vivência de estados de anomia e heteronomia por parte dos marginalizados — negros e mulatos.

[A convivência] indica que a ordem social e a ordem racial da sociedade inclusiva se transformavam com intensidades bem desiguais ... Como se o modelo da organização das castas ainda imperasse, o setor constituído pelo

estoque racial ‘branco’ engrenava-se nos fluxos das transformações históricas da ordem social, enquanto o estoque racial ‘negro’ permanecia estagnado e as interrelações dos dois continuavam a ser reguladas pelos velhos padrões. Proscrito da história e da participação das pugnas sociais que decidiam do seu curso, o ‘homem de cor’ estava bloqueado em uma zona estagnada e estática da sociedade. Por isso, em contraste com a alteração tumultuosa do cenário histórico-social, a ordem racial tendia a manter-se em estado estacionário. (FERNANDES, 1965, v. I, p. 206).

Com tudo isso, as pesquisas põem em xeque o mito de democracia racial, caracterizada, neste trabalho, como o elemento mais importante da ideologia racial brasileira, que está diretamente vinculada à hegemonia de classe social. Entende-se, assim, a democracia racial como expressão de dominação de classe que mantém seus privilégios, ao mesmo tempo em que aumenta a distância entre os grupos sociais, e faz parecer que a ordem competitiva da sociedade capitalista realmente existe e ocorre dentro de parâmetros democráticos.

Na visão de Fernandes (1965) a manutenção das formas das relações raciais do passado não permite que a ordem social competitiva domine e reorganize as formas de ajustamento racial estabelecendo formas de restrições para que aconteça plenamente a absorção da nova moralidade, transformando-a em “autêntico e fechado mundo dos brancos.” (FERNANDES, 1965, v. II, p. 389).

Fernandes (1965) ainda conclui que a sociedade capitalista brasileira, desse ponto de vista, não completa plenamente a sua trajetória de sociedade burguesa, pois mantém dentro dessa nova ordem as relações de dominação do escravismo. O autor destaca, também, outro aspecto desse processo: a percepção, construída no bojo do mito da democracia racial, de que não existe preconceito racial na sociedade brasileira, retomando, com isso, uma das teses centrais apresentadas na pesquisa anterior (BASTIDE; FERNANDES, 1955) que constata que o preconceito de cor se manifesta no Brasil de forma velada e sutil, dando a impressão de que não existe.

Além disso, Florestan Fernandes (1965), ao mapear as formas encontradas pelos negros, a partir de suas entidades políticas, para superar as barreiras do preconceito racial, constata que as organizações negras, embora não fossem fortes para reverter as condições de desigualdade racial e social, apontavam para uma nova perspectiva histórica de inclusão e de participação plena na ordem social capitalista.

Por pouco que isso pareça, em termos sociológicos estamos diante de uma tendência bem definida. À medida que ela se concretiza, o ‘negro’ supera, graças ao seu esforço, a antiga situação de pauperismo e de anomia social, deixando de ser um marginal (em relação ao regime de trabalho) e um dependente (em face do sistema de classificação social). (FERNANDES, 1965, v. II, p. 134).

Em síntese, as pesquisas desenvolvidas por Florestan Fernandes, Roger Bastide e outros pesquisadores inauguram uma nova fase das Ciências Sociais no Brasil na compreensão das relações étnico-raciais e sua abrangência nas condições de vida das populações brancas, negras e mulatas. Uma nova forma de fazer pesquisa e explicar a realidade brasileira se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento das universidades brasileiras e seus intelectuais. Novas posturas teóricas também se farão presentes, como a de Costa Pinto.

A pesquisa de Costa Pinto teve como *lócus* de análise a cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil da época, palco da expressão do desenvolvimento econômico e social brasileiro. Fez parte, também, da “pesquisa da UNESCO”.

Luiz de Aguiar Costa Pinto¹⁸ trabalhou com Artur Ramos na Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi (professor do Departamento de Ciências Sociais) e fez parte da constituição da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia. Da pesquisa resultou o livro *O negro no Rio de Janeiro* publicado em 1953.

A pesquisa contou também com a participação de Edison Carneiro,¹⁹ etnólogo e jornalista de descendência negra, também originário da Bahia. Tinha envolvimento político com o movimento negro e pesquisava sobre história e cultura do negro no Brasil.

A análise de Costa Pinto tem como ponto de partida a crítica à pesquisa etnográfica da fase “afro-brasileira” (final do século XIX até a década de 40) e instaura o debate sobre a situação racial brasileira a partir de uma sociedade em pleno desenvolvimento industrial. Costa Pinto considera que os problemas do negro no Brasil eram determinados pela estrutura da sociedade capitalista, fazendo disso o seu ponto de partida.

O autor considera que as mudanças sociais ocorridas a partir do final do século XIX — com o fim da escravidão, fundação da República e vigência das instituições liberais — acrescidas do desenvolvimento da industrialização e da urbanização levam à proletarização de amplas parcelas de negros.

¹⁸ Costa Pinto nasceu em Salvador de família proprietária de engenho no Recôncavo baiano, seu avô foi senador da República e o pai médico e trabalhou com Nina Rodrigues, sendo, também, professor de Artur Ramos. A importância dessa trajetória é perceber que ele sempre esteve inserido nas discussões sobre raça e os destinos da sociedade brasileira.

¹⁹ Edison Carneiro foi importante na coleta de dados sobre as instituições do movimento negro, por ter uma ligação forte com lideranças negras importantes daquela época. Organizou em conjunto com Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos a Conferência Nacional do Negro e do 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1949 e 1950, respectivamente.

[...] depois da abolição do sistema escravista ocorreu a transformação em massa da antiga massa escrava no ponto de partida do trabalho livre e assalariado neste País, já que o negro, o escravo de antes, foi o núcleo original de proletariado brasileiro, o seu germe histórico. (COSTA PINTO, 1998, p. 275).

Da condição de escravo à de proletário, eis o caminho trilhado pela população “de cor”. Dessa forma, haveria um processo de alinhamento, de identificação da população de cor com as reivindicações do proletariado, que constituiria a grande maioria da população urbana do Brasil (COSTA PINTO, 1998, p. 99-111).

Na estrutura escravista, as posições sociais entre brancos e negros na estrutura socioeconômica eram tão solidamente desiguais, que tornava dispensável a utilização de mecanismos discriminatórios.

Com o avanço do processo de desenvolvimento capitalista, que gera situações de competição e de mobilidade social, assiste-se ao surgimento de atitudes reativas, com base no preconceito racial, por parte dos setores sociais dominantes, ameaçados de perder suas posições sociais. Por mais paradoxal que seja, o autor atribui, então, ao processo de ascensão do negro na sociedade as atitudes discriminatórias que tem sofrido.

[...] o preconceito e a discriminação atuam fundamentalmente no sentido de reconduzir *ao seu lugar* o negro que historicamente sai desse lugar, o lugar que tradicionalmente ocupava no sistema de relações sociais, lugar que a ideologia do grupo socialmente dirigente e etnicamente diferenciado considera *próprio, natural*, biologicamente justificado, tão próprio, natural e biologicamente justificado quanto o seu lugar de grupo dominante. (COSTA PINTO, 1998, p. 277).

Costa Pinto conclui que o negro só pode se relacionar com o branco na condição de subalternidade, pois do contrário se deparará com barreiras discriminatórias na sua convivência cotidiana, gerando, conseqüentemente, uma tensão racial. Assim, descreve um conjunto de situações onde essas barreiras estão presentes: impossibilidade de alunos negros frequentarem determinados colégios e obras sociais, empresas e estabelecimentos comerciais que não aceitam empregados negros, hotéis que não permitem hóspedes negros, clubes sociais e associações que negros não podem entrar, profissões em que a cor é obstáculo, dentre outros muitos exemplos (COSTA PINTO, 1998).

Por outro lado, o autor ressalta que mesmo com todas essas evidências, se prefere acreditar que não existe racismo no Brasil, mas o problema é outro. “[...] nunca foi precisamente a ausência de preconceito, mas, depois da Abolição da Escravatura, a ausência de *violência* na discriminação *racial* imposta ao negro, que se fazia, por assim dizer,

desnecessária em face de distâncias sociais tão extremas.” (COSTA PINTO, 1998, p. 285, grifos do autor). Com essa explicação o autor já estabelece uma nova maneira de compreender as formas de reprodução do racismo nas relações sociais e de dominação nas novas bases da sociedade de classe brasileira, em que “[...] a negação sistemática e puramente sentimental da existência do preconceito no Brasil é apenas mais uma forma de ele se mascarar.” (COSTA PINTO, 1998, p. 285).

Em síntese, no conjunto das pesquisas desenvolvidas sob as diretrizes da UNESCO, pode-se constatar a existência da discriminação racial no Brasil por meio de um trabalho científico sério e ancorado em procedimentos metodológicos rigorosos, pondo um fim à crença da existência, do ponto de vista teórico, do mito da democracia racial. O racismo, como já referido anteriormente, continua reproduzindo significados sociais nas relações de poder, de opressão e de exploração, reforçando a tese de que as diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais, morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas às construções socioculturais e a condicionantes ambientais [sócio-políticas] (GUIMARÃES, 1996).

Essa é a fase em que a visão da sociologia vai demarcar um campo muito próprio de análise, em que a visão macro de sociedade e suas implicações no processo de exclusão vão se contrapor à visão mais antropológica. Irão se constituir em paradigmas diferenciados de explicação das relações étnico-raciais no Brasil, bem como propiciarão aos militantes do movimento negro diferentes encaminhamentos para a luta política pela superação das diferenças produzidas pela discriminação racial.

Após as pesquisas da UNESCO, diferentes autores de diversas instituições desenvolvem importantes pesquisas sobre as características e as formas de discriminação racial na sociedade brasileira. Porém, a referência de onde partem esses autores continua sendo os resultados das pesquisas dos anos 50 e 60, quando se ampliam as análises para além das perspectivas meramente antropológicas, sendo, portanto, análises inseridas na estrutura econômico-social e política da sociedade de classes.

Os anos 70 foram marcados por uma série de novas pesquisas que incorporaram os dados estatísticos do IBGE e de outros institutos em suas análises. Os dados dessas pesquisas foram importantes para demonstrar a pertinência das conclusões anteriores acerca da persistência das desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira, que, mesmo passando por profundas transformações socioeconômicas e políticas, tendo muitas das suas

estruturas modernizadas, manteve os fatores de discriminação. Isso explicita que a modernização da sociedade *per se* não significa a inclusão dos “restos da escravidão”. Evidencia sim que, “[...] o racismo e a discriminação racial não são exclusivos de nenhum sistema econômico-social e podem conviver com várias formas de organização da sociedade, antiga ou moderna, de qualquer país do mundo.” (TEIXEIRA, 2006, p. 262).

Juntam-se a essas pesquisas as contribuições das ONGs e entidades do movimento negro que passaram a produzir material analítico como forma de denúncia ao mito da democracia racial. Os militantes foram se qualificar academicamente nas melhores universidades brasileiras sendo interlocutores e parceiros de importantes intelectuais.

A influência de toda essa produção acadêmica e intelectual apresentará novos desafios e criará controvérsias importantes para velhas questões.

2.4 Novos debates e velhas questões

Pode-se considerar, como ponto de partida dessa nova fase, o trabalho de Carlos Hasenbalg (1979) que permite, com ênfase nos dados estatísticos e no seu uso por meio de nova metodologia, eliminar os efeitos das classes sociais na reprodução das desigualdades étnico-raciais, inaugurando assim um novo paradigma, que se contrapõe aos trabalhos elaborados a partir da pesquisa da Unesco que havia colocado a questão de raça-classe no centro do debate.

No trabalho de Hasenbalg (1979), a discriminação racial é considerada um importante fator de estratificação social na sociedade brasileira, mesmo com o advento do processo de industrialização que possibilitou a expansão das condições econômicas para uma parcela maior da população. Assim, a desigualdade de oportunidades de mobilidade social entre brancos e não-brancos (pretos e pardos) é, para ele, independente da origem de classe.

Nesse sentido, a desigualdade não seria explicada pelo fato da pessoa ser pobre, mas a sua condição de ser pobre já é determinada por ser negra, existindo, portanto, para o autor, uma forte ligação entre raça e pobreza. E, ainda, conclui que essa desigualdade não pode ser considerada apenas como uma herança da escravidão, mas devida ao preconceito e à discriminação que incide sobre as pessoas “de cor” de forma suave, em graus e esferas diferentes, levando o grupo dos negros a ocuparem lugares menos privilegiados da sociedade brasileira.

As pesquisas posteriores, particularmente dos demógrafos, vão constatando as enormes diferenças entre os dois grupos. Outras pesquisas sociológicas também vão explicitando essa realidade, em especial as da área jurídica, com ênfase para aquelas realizadas pelo Núcleo de Estudos da Violência da USP, coordenadas por Sérgio Adorno (1995).

Ainda com base em dados estatísticos, procurou-se nominar e buscar caracterizar como o racismo no Brasil continua operacionalizando as marcas de exclusão social e, ao mesmo tempo, cristalizando a visão que vivemos em uma democracia racial. Os trabalhos produzidos²⁰, sobretudo com a utilização de dados dos indicadores socioeconômicos, têm demonstrado como essa exclusão vai ocorrendo de forma sutil e permanente em diversas esferas com diferentes combinações.

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a *raça* tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e as características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país [...] (GOMES, 2005, p. 48).

Portanto, os referidos dados evidenciam uma ampla desigualdade entre a população negra e branca, permitindo que se confirme a existência da discriminação racial. O grupo branco ocupa os melhores postos de trabalho e percebe melhores salários. As mulheres brancas ganham mais que os homens negros e as mulheres negras estão nas piores faixas salariais, desenvolvendo atividades que exigem baixa qualificação profissional. Proporcionalmente, os negros apresentam alta taxa de analfabetismo, bem como maior índice de mortalidade infantil, além de morarem nos piores lugares, ocasionando articuladamente um alto índice de mortalidade de jovens negros (CASTRO; GUIMARÃES, 1996; HASENBALG; SILVA, 1990; PAIXÃO; CARVANA, 2008).

Neste sentido, mesmo considerando a inexistência da democracia racial como forma exclusiva de organização das relações sociais, o racismo assume, no imaginário da população, a aparência de uma igualdade prevista apenas na teoria, mas que se materializa na realidade concreta do dia a dia como um processo de hierarquização em que o branco assume uma posição de superioridade político-social e econômica. Desse ponto de vista, o racismo só pode

²⁰ Ver os trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (1990), Nadya Castro e Sérgio Guimarães (1996), Marcelo Paixão e Luiz Carvana (2008), dentre outros.

ser entendido como uma ideologia que possibilita conciliar as desigualdades e, ao mesmo tempo, dificultar a elaboração de um plano de transformação dessa realidade.

Sendo assim, a democracia racial também pode ser considerada um mito e não apenas uma ideologia. Na discussão sobre mito pode ser entendida como uma fábula ou expressão simbólica de um conjunto de idéias.

No sentido de uma fábula, pode ser desmascarada por meio dos dados estatísticos, mas ao mesmo tempo pode reproduzir as diferentes desigualdades combinadamente sem ter uma hostilidade explícita, entendendo-se mito como elaborado por Carlos Hasenbalg (1996), que o considera como um dogma muito bem construído e que estrutura a vida social de uma comunidade:

A noção de mito para qualificar a ‘democracia racial’ é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e a sua negação no plano discursivo. Esta noção não corresponde, portanto, ao conceito de mito usado pela antropologia [...] (HASENBALG, 1996, p. 237).

Em seu sentido antropológico, o mito da democracia racial é compreendido como elemento de reprodução do racismo no Brasil, por disseminar a idéia da existência de uma convivência cordial entre negros, mulatos e brancos. Essa cordialidade se consubstancia na existência do mestiço, do sincretismo religioso do candomblé e até na elaboração das letras de sambas. Esses símbolos, ao serem apropriados como expressão de brasilidade, empregam ao mito o sentido antropológico, passando a ser ideário de nação brasileira, não representando “falsa ideologia”; mas significando “[...] a expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de uma certa comunidade.” (GUIMARÃES, 2002, p. 57). E sua propagação é de certa forma a negação quanto às tensões raciais existentes no Brasil.

Nesse sentido o mito assume a função de elemento fundante daquilo que é especificamente brasileiro e propicia fazer crer que é melhor a cordialidade em detrimento da hostilidade e do confronto. Assim, ele se torna “[...] uma afirmação ritualizada de princípios considerados fundamentais à constituição da ordem social.” (FRY, 2005, p. 164).

Dentro desse parâmetro é possível considerar que o racismo no Brasil se reproduz de uma forma mais amena que em outros países, onde impera a hostilidade. Essa visão também empresta ao racismo uma existência natural, em que até mesmo a manutenção das desigualdades produzidas por ele já faz parte da “maneira de ser” da sociedade brasileira, e a boa convivência entre as pessoas é que deve ser valorizada.

Outro elemento que se agrega a esse debate é considerar que o fato do Brasil não ter institucionalizado a discriminação racial, por meio de leis proibitivas ou mesmo restritivas, como o *apartheid* na África do Sul e a segregação nos Estados Unidos, possibilitou ter o silêncio do racismo na esfera pública, e a sua reprodução no âmbito da intimidade como uma manifestação escamoteada e com certo grau de violência.

O preconceito que ocorre na intimidade tende a ser mais silencioso e insidioso, se (re)produzindo por meio de frases, atitudes de conteúdos racistas, mas que, por aparecerem em meio a brincadeiras, vão, aparentemente, adquirindo certo caráter inofensivo.

O emaranhado desse debate fica mais complexo quando se consideram os símbolos da brasilidade, como a miscigenação, de perspectiva biológica, como sendo da esfera cultural. Como já foi referido acima, a miscigenação não ocorreu sem violência e tampouco sua materialidade pode ser expressão de cordialidade.

O emprego da mestiçagem como símbolo de nacionalidade possibilitou operar um processo de embranquecimento do negro e de desculpabilização das mazelas daí decorrentes. À medida que suas práticas culturais — feijoada, capoeira e, até a malandragem — são incorporadas como símbolos da brasilidade, ocorre a mesma situação: se, na esfera pública, são motivos de orgulho, na intimidade, quase sempre, são consideradas como expressão cultural de baixa qualidade.

O lugar que a pessoa ocupa na sociedade, do ponto de vista social e econômico, também influencia a percepção da cor e das formas de discriminação. Percebe-se, como uma decorrência, que as pessoas brancas são associadas à riqueza e as pessoas negras à pobreza. Essa dinâmica permite uma situação, permeada por uma noção de classe, em que ascender socialmente significa embranquecer e, portanto, negar todos os valores de seu pertencimento étnico-racial negro. A linha da cor é tênue e possibilita negociações que apenas a existência do mito da democracia racial pode ajudar a explicar, pois este nega o racismo e o preconceito contra o negro, na esfera pública e legal, e o afirma com certa violência na intimidade. Isso cria, em si, um paradoxo difícil de ser desvendado. Nas palavras de Schwarcz:

‘Raça social’ é a expressão encontrada por Valle e Silva para explicar esse uso travesso da cor e para entender ‘o efeito do branqueamento’ existente no Brasil. Isto é, as discrepâncias entre cor atribuída e cor autopercebida estariam relacionadas diretamente com a própria situação socioeconômica dos indivíduos. No país dos tons e dos vários critérios fluidos a cor é quase um critério de denominação, variando de acordo com o local, a hora e a circunstância. (SCHWARCZ, 1998, p. 51).

Essa percepção do desdobramento do mito da democracia racial e mesmo o seu significado já não são compartilhados por Peter Fry (2002, 2005); Peter Fry e Yvonne Maggie (2004); Yvonne Maggie e Peter Fry (2002) e Yvonne Maggie (2005), por exemplo. Esses autores advogam que o mito da democracia racial é manifestação de uma forma muito peculiar de convivência, que denominam de identidade nacional moderna. Portanto, são contra qualquer forma de racialização e denominação do ser negro ou branco na sociedade brasileira, alegando que isso nunca fez parte do ideário de sociedade, construído historicamente no Brasil. Acrescentam que essa denominação bipolarizada nunca existiu a não ser na cabeça dos pesquisadores ou nas posições ideológicas dos militantes do movimento negro que se espelham na categoria nativa norte americana.

Então, se a incorporação de ‘coisas’ supostamente de origem africana na hagiografia brasileira não esconde nada, o que é que revela? Revela, penso eu, que o Brasil vive uma tensão constante entre os ideais da mistura e do não-racialismo (ou seja, a recusa em reconhecer ‘raça’ como categoria de significação na distribuição de juízos morais ou de bens e privilégios) por um lado, e as velhas hierarquias raciais que datam do século XIX do outro. O primeiro ideal, frequentemente chamado de ‘democracia racial’, é considerado politicamente correto (ninguém quer ser chamado de racista). [...] para a maior parte do movimento negro e para grande parte dos intelectuais interessados no tema das relações raciais [...] continuam pensando que os arranjos brasileiros de ‘mistura’ e democracia racial apenas escondem uma ‘realidade’ que fica muito próxima da realidade racial dos Estados Unidos. (FRY, 2005, p. 164).

Guimarães (2002), então, complementa a discussão tecendo considerações às análises teóricas desenvolvidas pelos dois antropólogos:

Autores como Maggie e Fry tendem a ver a ‘democracia racial’ como parte constituinte da formação social brasileira, como uma matriz cultural periodicamente atualizada por políticas, discursos e crenças. Daí porque a recusa à democracia racial, pelo menos da maneira radical como o movimento negro a fez, foi interpretada como resultado da aplicação de um discurso externo a essa matriz nativa. (GUIMARÃES, 2002, p. 55)

O próprio Guimarães (2002) explicita, no mesmo texto, sua posição contrária:

Eu tendo, ao contrário, a analisar a ‘democracia racial’ brasileira como uma ideologia historicamente datada, materializada em práticas sociais, em políticas estatais e em discursos literários e artísticos. Tal ideologia reinou sem grande contestação, grosso modo, dos anos 1930 aos 1970, e apenas a partir daí passou a ser crescentemente afrontada, submetendo-se a reformas que a descaracterizam.

O respaldo científico de que precisam os militantes anti-racistas brasileiros, portanto, não está em ressuscitar a idéia de ‘raça’ biológica ou uma

raciologia ultrapassada, invertendo os termos do racismo científico do século passado. O respaldo de que precisam resultará da reelaboração sociológica do conceito de raça. Conceito este que deverá, ao mesmo tempo: 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das 'classes sociais' brasileiras. (GUIMARÃES, 2002, p. 55-56).

Cabe, ainda, ressaltar que o conceito de raça também tem suscitado controvérsias quanto a sua utilização ou não para explicar as desigualdades entre negros e brancos no Brasil, sendo utilizados argumentos semelhantes e complementares da discussão sobre o mito da democracia racial.

Tal debate tem como ponto central a divergência sobre a pertinência ou não de continuar usando o conceito raça como categoria analítica, tendo em vista que raças humanas não existem do ponto de vista biológico. Mais uma vez os intelectuais e os militantes se dividem e justificam a compreensão e a preocupação de como se desdobra um debate teórico na vida cotidiana da população brasileira e se esse tem força para alterar a vida das pessoas.

Um dos lados desse embate, representando um ponto de vista antropológico, que considera a constituição da brasilidade sem existência de conflitos raciais, imprime ao conceito de raça uma exterioridade por ter sido introduzido no pensamento social e mesmo no senso comum como um debate que não faz parte da história brasileira, por isso se fala na importação de idéias que estão ancoradas em outra realidade, neste caso a do conflito.

No âmbito internacional, esse debate também se faz presente e tem, na posição de Paul Gilroy²¹ (1998, 2000), a expressão mais contundente pelo não uso do termo raça, que em sua opinião não tem nenhuma utilidade prática e tampouco teórica, pelo contrário, confunde e não permite usufruir dos avanços que a contestação do conceito trouxe do ponto de vista científico. As razões que apresenta podem ser assim resumidas, por Guimarães, quando tece considerações sobre o posicionamento teórico de Gilroy:

1) no tocante à espécie humana, não existem "raças" biológicas, ou seja, não há no mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como 'raça'; 2) o conceito de 'raça' é parte de um discurso científico errôneo e de um discurso político racista, autoritário, antiigualitário e antidemocrático; 3) o uso do termo 'raça' apenas reifica uma categoria política abusiva. (GUIMARÃES, 2002, p. 49).

²¹ Paul Gilroy é importante intelectual negro, norte americano, ativista na luta anti-racista.

O presente trabalho concorda com Guimarães (1999, 2002) e outros autores que defendem que, se a contestação à raça foi bem sucedida, o mesmo não se pode afirmar em relação às diferenças que demarcam as condições sócio-econômicas dos grupos negro e branco nas várias partes do mundo. O que se advoga é que o conceito de raça se reproduziu enquanto categoria social, e mais, essa construção tem se diferenciado de lugar para lugar. Por isso, a dificuldade de construir categorias universalizadas para explicá-las, mas mesmo com todas essas dificuldades não se pode considerar que a construção da brasilidade seja sinônimo de ausência de racismo ou mesmo que um ideário seja transformado em realidade concreta.

Repito aqui a posição que tenho adotado: 'raça' é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de 'cor' enseja são efetivamente raciais e não apenas de 'classe'. (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Dentro desse debate as posições se acirram, e o mundo intelectual tem ficado muito permeado por disputas de projetos que resvalam no reconhecimento ou não da existência do racismo no Brasil e de quais seriam os caminhos para superá-lo. A discussão sobre a implementação de políticas de ações afirmativas tem sido acaloradas e com posições demarcadas por essas divergências.

Com base em tudo que já foi analisado, é possível afirmar a existência do racismo brasileiro, compreendendo-se o mito da democracia racial como uma ideologia que esconde e mascara a reprodução das desigualdades na vida real das pessoas e pode ser nominado como um “fetiche da igualdade”

Por sua vez, cabe indagar: a realidade social tem existência sem o mundo das ideias? O mundo das ideias existe descolado da realidade social? Ou as duas dimensões são determinadas e determinantes de um mesmo processo? Considera-se que a relação entre o mundo das ideias e a realidade concreta só pode ser compreendida na perspectiva dialética. Portanto, o racismo existe e se materializa nas condições concretas dos indivíduos, mesmo que aparentemente esteja-se em uma democracia racial, pois as idéias nada mais são que “o material transposto e traduzido na cabeça do homem.” (MARX, 1985, p. 20), não tem existência própria, “[...] não é de nenhum modo o produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da instituição e da representação [...]” (MARX, 2008, p. 259). Pois, se assim fosse, a transformação das relações racistas não poderia ser tarefa dos homens já que as idéias são reificadas e estão no mundo do idealismo.

Para finalizar, pondera-se que o debate contemporâneo sobre o racismo brasileiro tem possibilitado a retomada de velhas questões, porém elas precisam potencializar formas de superação para que as barreiras da discriminação racial deixem de operacionalizar lugares cristalizados para grupos de pertencimento distintos ao transformar diferenças em desigualdades. Essas barreiras são mais visivelmente ancoradas em três dimensões sociais: local de moradia e vivência, desvantagem educacional e emprego/salário. Por isso a importância do desenvolvimento de pesquisas que possam revisitar as velhas questões, mas com novas proposições.

2.5 Negro e o Processo de Exclusão Educacional

Considerando a reprodução do racismo em todas as esferas da vida social, percebe-se que nas escolas este processo tem sua materialidade expressa nas relações cotidianas. Podem ser percebidas nos xingamentos que as crianças negras recebem dos colegas e dos adultos, nos comentários preconceituosos, na permanência de índices desfavoráveis no desempenho escolar destas crianças e, sobretudo, pelo silêncio que impera no trabalho teórico-metodológico desenvolvido em cada unidade escolar em relação às discriminações raciais.

No plano das discriminações, instituições, como escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas. (CASTRO; ABROMOVAY, 2006, p. 22).

Essas condições representam a manifestação de um processo profundo e arraigado nas estruturas da sociedade brasileira: a exclusão. O quadro de exclusão do negro na educação formal é evidente desde o período pré-abolição, quando a sociedade brasileira se preparava para ingressar no mundo capitalista, o que formalmente vai ocorrer com a abolição da escravatura e a Proclamação da República. Naquele momento, muitas crianças escravas não podiam estudar em várias cidades brasileiras; em 1847, na cidade do Rio de Janeiro, havia essa proibição não apenas para escravos como também para pretos africanos, fossem libertos ou livres e as brancas pobres. Porém, na cidade de São Paulo, em 1855, não se proibiam crianças negras de frequentarem as escolas, desde que tivessem comprovantes de sua

liberdade, o que se colocava também como empecilho, já que a lei do ventre livre só foi promulgada em 1871.

Concomitante a essas dificuldades, o ideário de construção de uma nação “civilizada” aos moldes das nações desenvolvidas do Séc. XIX coloca a educação como projeto articulador dessa nova ordem social. Era necessária a disciplinarização de corpos e mentes com o intuito de manter o controle sobre a massa de negros alforriados que não teria mais os castigos físicos como forma de coação.

[...] emancipar e instruir é a fórmula dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de oferecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo da instrução. O que reservais para sustentar as forças productoras esmorecidas pela emancipação. O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das machinas de trabalho. (TAVARES BASTOS, 1870 apud SCHELBAUER, 1998, p. 49).

Contraditoriamente, mesmo tendo na escola o projeto disciplinador, a permanência dos negros era dificultada nas mais diferentes formas, pois não possuíam vestimentas adequadas; não tinham, muitas vezes, um adulto responsável para realizar a matrícula; apresentavam dificuldades para compra do material escolar e merenda e, por fim, o constrangimento moral expresso nos constantes xingamentos que recebiam dos colegas e professores. Nos inúmeros relatórios e ofícios da Instrução Pública de São Paulo, há registros de professores e inspetores que se referem aos alunos negros como: vadios, portadores das “piores práticas”, “falta de aceio (sic)” e cuja convivência com os alunos brancos poderia criar uma situação de contaminação:

[...] ‘da-se um facto que mais reverte em prejuízo dos bons que em proveito dos maus’. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e a maioria de seus alunos: certos ‘negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não freqüentam a escola com assiduidade’, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar ‘nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem’. [...] A solução sugerida para os indesejados: ‘Para estes devião haver escolas aparte’. (BARROS, 2005, p. 85).

A comunidade negra, diante de todas as dificuldades impostas pela elite dominante, vai implementando ações para superar as barreiras de ingresso e permanência na escola, dentre as quais se podem destacar: valorização da instrução formal e busca por melhores condições para as suas crianças; elaboração de projetos específicos com a contratação de professores pelas entidades como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira; fundação do

Colégio Perseverança ou Cesarino, em Campinas em 1860, voltado para educação feminina e dirigido por um casal de negros que distribuía bolsas para alunas negras.

Todas as ações desenvolvidas não foram suficientes para superar o conjunto de barreiras existentes no interior do espaço escolar. O quadro de exclusão se perpetua até os dias atuais, só que com formas mais sutis, particularmente, quando se constata um número acentuado de crianças negras em que sua trajetória educacional é sinuosa se expressando numa ausência significativa desse segmento nos níveis mais elevados de escolaridade.

Em trabalhos desenvolvidos nos anos 90, por dois pesquisadores importantes — Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva —, já se constata que os estudantes pretos e pardos (negros) “[...] obtêm níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos dos brancos de mesma origem social.” (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 74). Eles, ainda, constatam que as referidas diferenças são conseqüências das desvantagens que esses alunos enfrentam ao longo de todo o percurso escolar, o que acaba por acentuar as diferenças nos últimos anos de escolarização. Esse padrão de discriminação continua constante, e os dados de 2003 evidenciam as mesmas determinantes.

No Saeb de 2003, não apenas os alunos brancos alcançaram uma proficiência média maior que a dos alunos negros em todas as séries pesquisadas, como também essas diferenças entre as médias de brancos e negros aumentam à medida que os alunos avançam no sistema educacional. Ou seja, as menores diferenças entre as proficiências médias de alunos brancos e negros são encontradas na 4ª série do ensino fundamental, havendo um aumento tanto na 8ª série do ensino fundamental quanto na 3ª série do ensino médio. (CASTRO; ABROMOVAY, 2006, p. 106).

Outro fato que chama a atenção nas pesquisas mais recentes é a percepção de que mesmo em condições socioeconômicas familiares superiores (CASTRO; ABROMOVAY, 2006), o quesito raça/cor continua influenciando o desempenho escolar dos alunos negros em relação aos alunos brancos, demonstrando uma complexidade que ultrapassa as desigualdades de classe social no âmbito das diversas formas de manutenção das estruturas excludentes da sociedade capitalista.

Quadro que já questiona que situações objetivas de igualdade, ou de igualdade formal, se restritas a alguns indicadores, como renda familiar, não são suficientes para garantir igualdade econômico-político-cultural entre brancos e negros e que raça tem um efeito sobre desempenho que atravessa, é condicionado, mas não superado pela condição econômica familiar. (CASTRO; ABROMOVAY, 2006, p. 27).

Outra discussão importante, que se agrega às análises qualitativas e quantitativas de manifestação do racismo no Brasil é a que classifica diferentes tipos de discriminação racial. A mais comum é a que identifica dois tipos de discriminação, a direta e a indireta. A discriminação direta refere-se aos obstáculos enfrentados pelos negros que resultam de atos concretos de discriminação em que a pessoa negra é impedida de realizar as coisas ou entrar em determinados lugares em função da sua cor. A discriminação indireta é a que resulta de um ato não concreto, mas que está expresso em práticas administrativas, empresariais, em políticas públicas com teor de neutralidade, mas com grande potencial discriminatório. (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

A forma indireta de discriminação é a que prevalece na cordialidade das relações sociais no Brasil, portanto de uma maior perversidade, já que carrega consigo a aparência de não existência do racismo. A sua manifestação se alimenta dos estereótipos enraizados e considerados legítimos que se têm sobre o negro, suas atitudes e comportamentos e se consubstancia na neutralidade dos procedimentos administrativos e institucionais, quando considera que a prática do racismo não existe e que o problema está na não aceitação que o próprio negro tem de si.

Esse tipo de discriminação de caráter dissimulado, também chamado de discriminação 'invisível', torna-se expresso nitidamente por meio de indicadores de desigualdade entre grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo etnicamente definido em face dos resultados médios da população. Um exemplo dessa forma de discriminação poderia ser dado pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse sistema. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 40).

Dentro da forma de discriminação indireta, ainda é possível nominar a discriminação institucional. “É considerada discriminação institucional toda prática institucional que distribui benefícios ou recursos de forma desigual entre distintos grupos raciais.” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p.40).

Entende-se que essa forma de discriminação institucional indireta prevalece no interior das unidades escolares e se explicita nos indicadores de acesso e permanência da população

negra à educação. (Gráfico 1)²². É evidente que esses dados serão co-responsáveis por inúmeros resultados que se refletem na qualidade de vida e de acesso aos bens materiais.

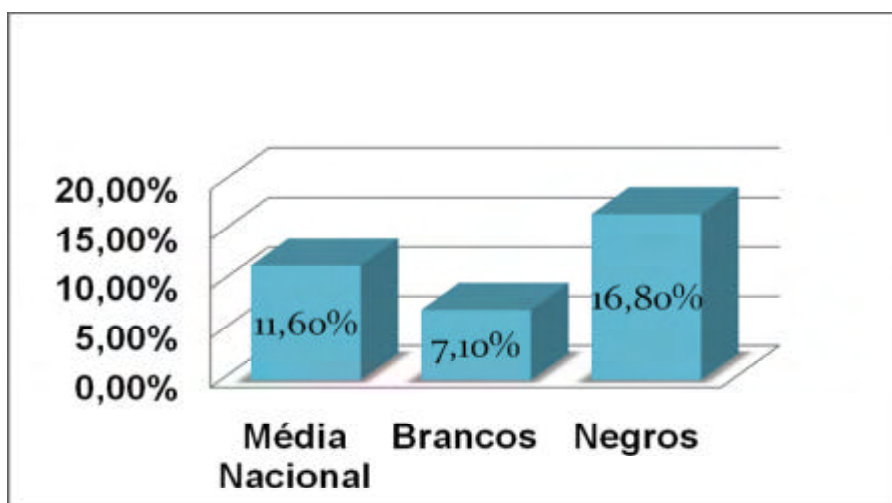


Gráfico 1: Taxa de analfabetismo no Brasil para maiores de 15 anos

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

As taxas de analfabetismo constituem apenas uma parte dos dados que evidenciam o processo histórico de exclusão da população negra dos bancos escolares. Isso pode ser também constatado pela quantidade de anos de escolaridade de cada grupo. Enquanto o grupo branco tem em média 8 anos de escolaridade, o grupo negro tem 6,2 anos (PAIXÃO; CARVANA, 2008), diferença esta que depois será percebida no tipo de emprego e no valor dos salários para aqueles que estão no último grupo citado. O grupo negro, tomando-se por base a média de escolaridade, não consegue sequer terminar a escolaridade obrigatória do ensino fundamental.

Os dados relativos aos anos de escolaridade são históricos,²³ pois são relativamente constantes desde os primeiros censos demográficos, realizados no século XIX. Essa inalteração não pode ser atribuída apenas às condições socioeconômicas, sem que se considere a incidência da discriminação racial.

²² Os dados utilizados na elaboração dos gráficos foram retirados do Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil, 2007 – 2008, elaborado pelo Laboratório de Análises Estatísticas, Sociais e Econômicas das Relações Raciais – LAESER. In: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

²³ Os dados de anos de escolaridade para o grupo branco avançou, entre 1995 e 2006, de 6,4 anos para 8,0 anos e do grupo negro avançou, no mesmo período, de 4,3 anos para 6,2 anos (PAIXÃO; CARVANA, 2008). O patamar de escolaridade dos negros em 2006 chega, portanto, ao mesmo patamar de escolaridade do grupo branco em 1995. Por isso se pode afirmar que há uma persistência no padrão de exclusão.

Os dados do analfabetismo são alarmantes para os dois grupos, mas o índice de analfabetos negros — 16,80% — é mais que o dobro que o de analfabetos brancos — 7,10%. É evidente que se deve considerar que o nível de pobreza igualmente interfere no resultado, porém o negro também constitui maioria no grupo daqueles definidos como pobres, representando 50% e o branco 25% do total. (PAIXÃO; CARVANA, 2008).

Os dados mais recentes sobre a frequência escolar têm confirmado a tentativa governamental de universalizar o acesso à escolaridade obrigatória, aumentando, com isso, o número de crianças de diferentes pertencimentos raciais, bem como de condições socioeconômicas diferentes. Todavia, quando se analisam as condições efetivas das crianças negras se percebe que apenas as políticas universalistas não são suficientes para a reversão do quadro de exclusão educacional.

Dessa forma, vê-se que, para fazer frente às desigualdades raciais, devem ser implementadas políticas públicas de diferentes escopos que visem ao enfrentamento de diferentes fenômenos. Em termos gerais, as políticas de cunho universal continuam a deter forte poder no que se refere à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor. Assim, tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra.

Contudo, sabemos que as políticas universais não são suficientes para enfrentar a desigualdade e a discriminação racial. No campo da educação [...] a universalização do ensino fundamental não foi suficiente para garantir oportunidades iguais para brancos e negros. Além dos conteúdos curriculares e dos livros didáticos, alguns autores destacam o problema das representações dos professores com relação aos alunos negros. 'Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto-realizam'. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 43).

A situação da permanência na escola é expressão da forma sutil de exclusão e, ao mesmo tempo, de demonstração de que apenas as políticas universais não serão suficientes. Quando se compara a trajetória educacional entre alunos brancos e negros, percebe-se que o fluxo das crianças no interior desses dois grupos não ocorre igualmente, resultando em repetências e, portanto, criando um contingente de alunos que ficam defasados na relação idade/série. (Gráficos 2 e 3).

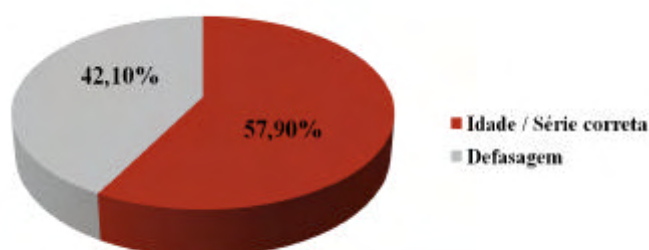


Gráfico 2: Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros - 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Conforme mostram os dados do Gráfico 2, a parcela de alunos do grupo de negros — 57,90% — matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental (nível nacional) na idade/série correta supera a de alunos matriculados com defasagem — 42,10%, porém essa defasagem é comparativamente superior àquela própria do grupo de alunos brancos, como nos mostra o gráfico a seguir.

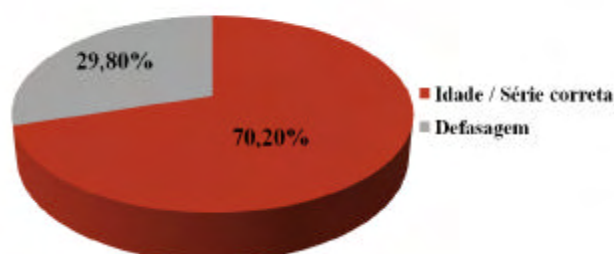


Gráfico 3: Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de brancos - 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Os dados do Gráfico 3 mostram uma defasagem escolar de 29,80% para o grupo de alunos brancos, contra 42,10% registrada para o grupo de negros (Gráfico 2), uma diferença de 12,30% entre os grupos.

Vê-se, ainda, por outro lado, que no Ensino Fundamental de 1º Ciclo e no universo dos alunos brancos, 70,20% dos alunos o estão cursando na idade apropriada para a série, enquanto que no universo dos alunos negros essa porcentagem diminui para 57,90%.

Como se pode concluir, pelos dados dos Gráficos 2 e 3, a defasagem idade/série não ocorre igualmente para os dois grupos — negro e branco —, caracterizando uma discriminação indireta que se expressa por um processo sutil de exclusão.

O mesmo processo de exclusão ocorre no 2º. Ciclo do Ensino Fundamental, como se pode observar nos Gráficos 4 e 5.

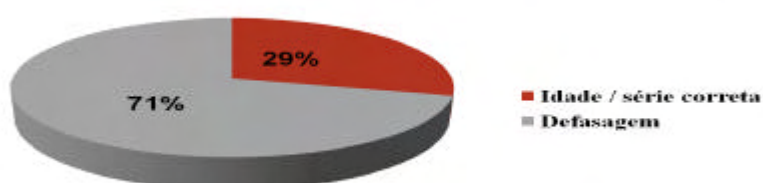


Gráfico 4: Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros - 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Para o grupo de negros, a defasagem de idade/série no 2º Ciclo do Ensino Fundamental aumenta quando se compara o mesmo grupo no 1º Ciclo (Gráfico 2): enquanto neste último Ciclo a defasagem idade/série é de 42,10%, no 2º Ciclo ela passa para 71%, computando um aumento de 27,90%.

O mesmo fenômeno ocorre com o grupo de brancos, porém com uma diferença: a defasagem idade/série continua menor que a constatada para o grupo de negros (Gráfico 5).

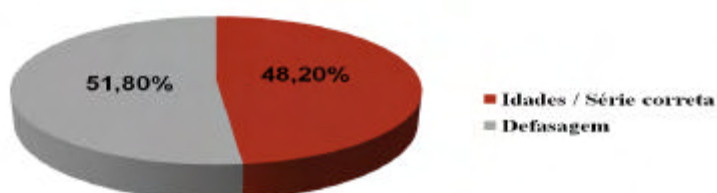


Gráfico 5: Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de brancos - 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Pode-se observar, pelos dados do Gráfico 5 que, no Ensino Fundamental de 2º Ciclo e no universo dos alunos brancos, 48,20% dos alunos estão cursando a idade apropriada para a série e 51,80% dos alunos encontram-se em situação de defasagem idade/série, enquanto que, para os alunos negros esse índice sobe, como já foi apontado, para 71%, caracterizando uma defasagem 19,20% maior que a do grupo branco (Gráfico 4).

No Ensino Médio, os índices de defasagem idade/série aumentam (Gráficos 6 e 7), evidenciando que, à medida que os alunos vão passando para os níveis mais elevados de escolaridade, mais sujeitos estão aos mecanismos de exclusão próprios do sistema escolar: repetência e evasão, seguida, esta, muitas vezes do retorno do aluno à escola. Muito embora isso ocorra para ambos os grupos, a defasagem para o grupo de negros é maior que a defasagem para o grupo de alunos brancos (Gráfico 6).

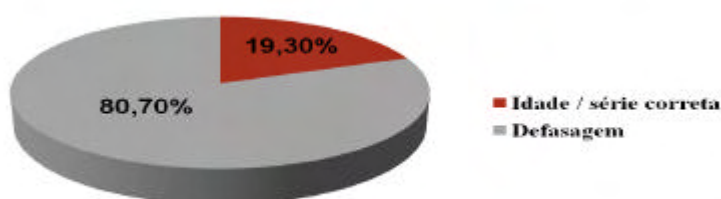


Gráfico 6: Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de negros - ENSINO MÉDIO (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Os dados do Gráfico 6 mostram que, no Ensino Médio, a defasagem para o grupo de alunos negros — 80,70% — é 9,70% maior que a defasagem desse mesmo grupo no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, que é de 71% (Gráfico 4).

Esse mesmo fenômeno ocorre com o grupo de alunos brancos (Gráfico 7), porém, para esse grupo, a defasagem idade/série é menor que para o grupo de alunos negros.

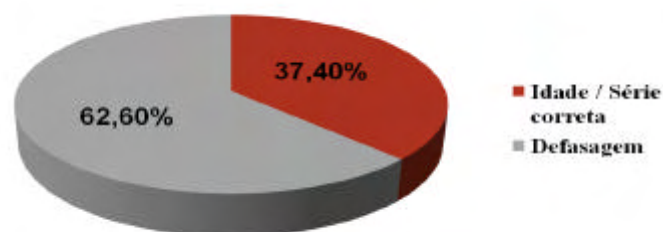


Gráfico 7: Distribuição dos alunos pela relação idade/série para o grupo de brancos - ENSINO MÉDIO (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Observa-se, pelos dados acima, que no Ensino Médio, considerando-se o universo dos alunos brancos, 37,40% deles estão cursando na idade apropriada para a série, enquanto que no universo dos alunos negros essa porcentagem diminui para 19,30%, indicando com isso que 62,60% dos alunos brancos encontram-se em situação de defasagem idade/série, enquanto que para os alunos negros esse índice sobe para 80,70%, caracterizando, para estes últimos, uma defasagem idade/série 18,10% maior.

Comparando-se apenas os dados relativos à proporção de alunos de todo o Ensino Básico que se encontram em idade defasada para a série que frequentam, percebe-se que a defasagem existe para ambos os grupos analisados, com maior intensidade para o grupo de negros (Gráfico 8): considerando-se os grupos de brancos e negros, respectivamente, os índices de defasagem idade/série assim se apresentam: no 1º Ciclo, 29,80% e 42,10%; no 2º Ciclo, 51,80% e 71%; e no Ensino Médio, 62,60% e 80,7%.

Pode-se, então, perceber, no conjunto dos dados e também no Gráfico 8, que o nível de defasagem vai aumentando à medida que o grau de escolaridade sobe, acentuando-se a tal ponto que, no ensino médio, a taxa de alunos que cursaram a escolaridade sem uma trajetória sinuosa é muito pequena.

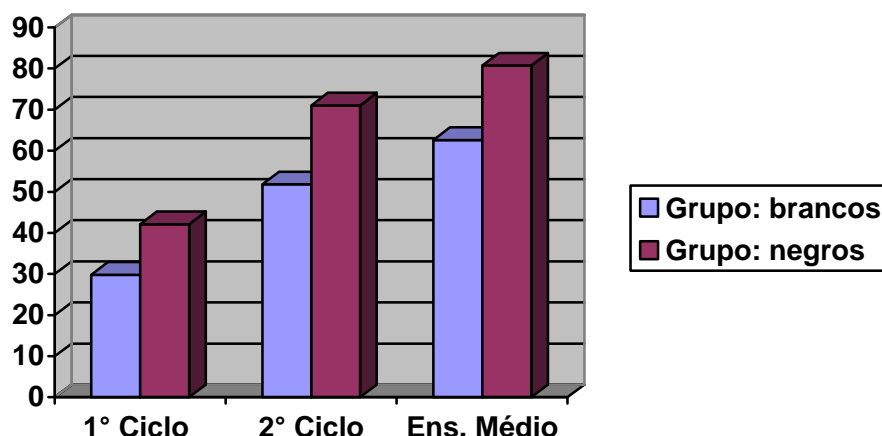


Gráfico 8: Síntese dos indicadores da defasagem idade/série dos alunos brancos e negros no Ensino Básico (nível nacional)

Fonte: PAIXÃO; CARVANA, 2008.

Tais dados, aliados aos anos de escolaridade, corroboram o processo de exclusão dos alunos, em particular os do grupo negro, que estão em desvantagem já no ponto de partida. Esses dados se avolumam ainda mais quando se considera a matrícula de negros no ensino superior: 93,7% deles ainda não conseguiram adentrar nas universidades (PAIXÃO; CARVANA; 2008).

A complexidade da reprodução do racismo na escola aponta para a necessidade de aglutinar um conjunto de medidas que possa apontar para uma superação paulatina dessa situação. As propostas se apresentam em duas direções: as que visam a organizar o espaço educacional na perspectiva de retomar o princípio da igualdade, mesmo que para isso tenham que reafirmar as diferenças, e aquelas que se referem às políticas de cunho compensatório, também denominadas de políticas de ações afirmativas, que na educação superior se evidenciam pelas cotas — reservas de vagas para alunos negros.

Na direção da primeira proposição, a aprovação da Lei 10639/03, que altera a LDB ao colocar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, possibilita um avanço nessa direção.

Ela objetiva superar as formas distorcidas de apresentar a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira ao incluir no currículo o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e

política pertinentes à História do Brasil”. (BRASIL, 2004, p. 35). Assim, aposta-se na formação de crianças, brancas e negras, com novos olhares sobre as diferenças entre os homens, que serão capazes de respeitar o outro sem considerá-lo inferior ou superior pelo pertencimento étnico-racial.

Em acréscimo, pode-se afirmar que a formação dos professores deve ser tão importante quanto a alteração curricular, porque deve garantir uma orientação na ação pedagógica que privilegie a formação de crianças que possam respeitar as diferenças e não transformá-las em desigualdades.

Daí decorre a importância da conscientização dos atuais e dos futuros professores com relação à situação do negro e dos mecanismos sutis de discriminação racial que ocorrem nos diferentes espaços da sociedade e também na escola, mas que necessitam, para seu questionamento, de uma outra postura do conjunto dos educadores.

Para finalizar, destaca-se que, ao longo da história do pensamento social brasileiro, com enfoque nas relações étnico-raciais, pode-se verificar uma reorganização do racismo na estrutura das relações sociais, que permite a articulação de diferentes mecanismos de dominação e de manutenção das desigualdades. A realização de pesquisas sobre essa reprodução em um espaço educacional específico que se mantém sob a égide de políticas públicas que aparentemente deveriam favorecer a permanência dos alunos negros na escola revela novas formas de exclusão, mas com aparência de inclusão, denominado “fetiche da igualdade” que, portanto, devem ser mais bem desveladas, desafio que se coloca para os próximos capítulos deste trabalho.

3 EDUCAÇÃO, POLÍTICA PÚBLICA E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

3.1 Educação e o Fetiche da Igualdade

Um dos grandes desafios do início do século XXI para a sociedade brasileira é entender qual o papel que a escola ocupa no processo de democratização do país. Cooperar para esse fim a compreensão das políticas educacionais forjadas no âmbito do neoliberalismo cujas características centrais são a privatização e diversificação das fontes de financiamento dos serviços públicos, a parceria público-privada, diminuindo a presença do Estado como regulador do mercado.

As premissas da reestruturação econômica predominantes no capitalismo avançado ou as premissas do ajuste estrutural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Estas implicam redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência na competição, onde as atividades no setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como tal um desperdício social, enquanto que o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno [...] (TORRES, 1998, p. 115-116).

Dentro desse contexto, um elemento novo que se apresenta ao debate é a transformação da educação em mercadoria, diretriz com grande impacto nas políticas educacionais, que passam a se expressar pela diversificação da oferta de cursos de formação - porque não é possível, dentro dessa lógica, o oferecimento de um único modelo de formação escolar de qualidade para todos -, formação aligeirada, acompanhada de expansão de vagas e avaliação do sistema para o controle de todo o processo.

A proposição de uma escola pública de qualidade está presente em documentos governamentais que estruturam o sistema educacional; entretanto, as ações dos órgãos oficiais estão caracterizadas por um enxugamento dos gastos do Estado com serviços essenciais, os

quais, segundo o governo, entre outros objetivos, estariam destinados a promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

A lógica neoliberal do Estado Mínimo e gestor do bem público tem permeado as estratégias governamentais com a idéia de que nem tudo que é público deve ser gratuito, colocando esses diretos para serem “financiados” pela iniciativa privada que repassará o custo em forma de contribuição aos seus usuários. Isso é particularmente importante para o entendimento das políticas públicas voltadas para a oferta educacional, pois, com o neoliberalismo, a educação nas quais se realiza os processos de ensino e de aprendizagem, tendem a ser transformados em mercadorias.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2005, p. 16).

Assim, a luta pela igualdade social ao acesso à educação pública — *dever do Estado e direito do cidadão* — se caracterizaria como obstáculo concreto ao projeto do capital. Por esse motivo, coloca-se como uma necessidade a realização de mudanças nas políticas educacionais, que venham, ao mesmo tempo, manter a ilusão de igualdade e de compromisso com a educação pública de qualidade para todos e viabilizar o processo de mercantilização da educação, pautado nas diretrizes dos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI.

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública*. (GENTILI, 1995, p. 230).

A mercantilização da educação se verifica, sobretudo, de duas maneiras: pela disseminação da empresa privada que vende seus serviços educacionais e por meio da terceirização do serviço educacional que se encontra sob controle do Estado.

A disseminação da escola privada, que cobra seu serviço dos alunos, contribui para a desigualdade social pelo óbvio fato de que só as famílias possuidoras de recursos financeiros

adequados poderão contratar seus serviços, fenômeno que por si mesmo engendra segmentação social.

Na contraposição, esse processo se manifesta nas atividades-meio do sistema, infiltrando novas práticas que começam a ser naturalizadas no espaço público, inserindo, paulatinamente, a lógica privatista no cotidiano escolar, como, por exemplo, na contratação de empresas de assessoria para cursos de formação continuada para professores da rede básica oficial de ensino, no gerenciamento da merenda escolar, na produção de material didático, etc. Ações antes de responsabilidade do Estado vão sendo transferidas ao setor privado, em outras palavras, ao mercado, em nome de uma maior eficiência deste frente ao poder público.

Contudo, em ambos os casos, o controle ou gestão da educação passa diretamente para o gestor capitalista, com consequências que geram, entre outras coisas, o não compromisso do Estado para com o preceito constitucional que garante o direito de todo cidadão brasileiro à educação de qualidade.

A igualdade — a que todos teriam na escola pública — parece ser apenas uma igualdade de oportunidades para parte dos brasileiros, já que somente o ensino fundamental é obrigatório. E mesmo dentre esses atendidos pela escola pública, como apontam as avaliações oficiais, muitos não conseguem objetivar devidamente a apropriação do saber escolar, uma função clássica da escola na sociedade capitalista e tida como direito de todos.

Tal fato indica o esvaziamento da escola pública em sua essência — a socialização do saber —, o que não é uma questão menor, ao contrário, esse esvaziamento se torna fundamental, tendo em vista a necessidade do capital de ajustar o setor público às suas estratégias que incluem, dentre outras, a privatização e a mercantilização da educação, se materializando de modo cada vez mais presente na realização de ações anteriormente sob a responsabilidade do poder público.

Nesse sentido, a igualdade que deveria ser real passa a ser meramente formal, constituindo-se como um elemento de desigualdade e originando um processo de inclusão que exclui.

Nessa direção, Edmundo Fernandes Dias formula o conceito de “igualdade fetichizada” no âmbito mais amplo da sociedade capitalista.

[...] *A gestão do processo produtivo é a forma condensada da política dos dominantes.* Condensada porque impõe a desigualdade real no processo de trabalho e a impossibilidade da cidadania na esfera do privado. Mais ainda:

cria/amplia as condições da desigualdade real no todo social. Desigualdade que aparece como *igualdade fetichizada*. (DIAS, 2006, p. 40, grifo do autor).

Assim, pode-se considerar que a proposta de progressão continuada implementada pelo governo do estado de São Paulo, a partir de 1998²⁴, na rede pública escolar está dentro deste contexto.

A escola pública torna-se um espaço onde os alunos não recebem o mínimo necessário para sua formação; nos casos mais gritantes é possível eles passarem por toda a escolarização sem superar as lacunas da aprendizagem, acabando por receber certificação de conclusão da escolaridade sem que saibam ler e escrever adequadamente. Isso, na verdade, configura, como afirmado anteriormente, uma inclusão que exclui, pois se cria a ilusão de que o aluno passou pela escola, e, portanto, tem domínio de parte do conhecimento produzido no seu interior, mas não o tem.

[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais — que praticam e agravam o *apartheid* social —, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (JINKINGS, 2005, p. 11).

O atual projeto educacional parece até mesmo questionar aquele que é clássico da burguesia de garantir um mínimo de educação, particularmente aos filhos dos trabalhadores, como forma de reproduzir ampliadamente uma mão de obra qualificada do ponto de vista técnico e ideológico. Hoje, nem todos os alunos conseguem obter esse mínimo de instrução dentro da escola pública.

Contraditoriamente, a escola pública, que deveria ser a instância efetivamente formadora de crianças e jovens, acaba por ser destruída como condição necessária para que a

²⁴ O conjunto das reformas se iniciou em 1995, embora a progressão continuada tenha sido implantada efetivamente na Rede Estadual de Ensino a partir de 1998.

educação se torne uma mercadoria e, dessa forma, sirva aos interesses da sociedade capitalista.

O projeto educacional da burguesia, entretanto, nem sempre foi esse. Historicamente, já defendeu e implementou uma concepção de educação que valorizava o conhecimento enciclopédico, e que, embora voltado para formação da elite, acabava sendo usufruído por quem estivesse no interior da escola pública, mesmo não pertencendo a esse segmento. Por esse motivo, podia-se atribuir um caráter democrático para esta proposta, mesmo sob a bandeira da igualdade liberal.

A própria burguesia, que entende o direito à educação como fundamental na luta pelo poder político e econômico, vai reconsiderá-la como propulsora do desenvolvimento econômico e da conformação dos homens à lógica do novo regime que fortalece a desigualdade. A definição de Durkheim (1969) para educação, que indica que grandes mudanças na educação viriam a ocorrer sob o domínio da burguesia, pode ser considerada um bom exemplo deste pensamento.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1969, p. 42).

A concepção de educação presente nessa definição possibilita inferir que a sociedade capitalista necessita de novos homens, prontos a perpetuar cultural e tecnicamente o progresso reinante, portanto a educação já não pode mais ser igual para todos. O próprio Durkheim (1969, p. 35) vai defender uma educação diferenciada, porque “nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”. Esta frase, de certo modo, vislumbra uma característica fundamental da organização capitalista do trabalho, ou seja, a separação entre o fazer e o pensar, entre o trabalho intelectual e manual e, portanto, um dos eixos da desigualdade na ordem produtiva.

A educação de qualidade e altamente especializada, mesmo sob a moldura ideológica explícita da igualdade formal, passa a ser vista como privilégio de poucos e alavanca do desenvolvimento técnico e tecnológico da concorrência entre os mercados econômicos e na manutenção da diferenciação entre as atividades humanas.

Ainda na perspectiva burguesa, a análise do desenvolvimento da sociedade capitalista ganha, na visão weberiana, um novo fetiche, ou seja, a lógica da racionalidade comanda o cumprimento das tarefas burocráticas do Estado. Essa lógica é disseminada e incorporada na educação que objetiva formar homens bem treinados no desempenho de suas respectivas tarefas. Este novo sistema converge para uma nova concepção de educação. “Ela passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, historicamente, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de prebendas, de poder e de dinheiro.” (RODRIGUES, 2000, p. 78).

Weber, em seu texto *Burocracia* (1971), analisa, de forma pessimista, o resultado da educação na sociedade capitalista que abdica da formação geral do homem para requerer um especialista habilitado ao desempenho das tarefas parciais reclamadas pela sociedade que busca, cada vez mais, riqueza material e *status*. A longa citação apresentada abaixo se faz necessária para se perceber a complexidade desta abordagem.

O desenvolvimento do diploma universitário das escolas de comércio e engenharia, e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada nos escritórios e repartições. Esses certificados apóiam as pretensões de seus portadores de intermatrimônios com famílias notáveis (nos escritórios comerciais as pessoas esperam naturalmente a preferência em relação à filha do chefe), as pretensões de serem admitidos em círculos que seguem “códigos de honra”, pretensões de remuneração “respeitável” em vez de remuneração pelo trabalho realizado, pretensões de progresso garantido e de pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e economicamente vantajosos. Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão para isso é, decerto, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas proposições e de sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais. Como a educação necessária à aquisição do título exige despesas consideráveis e um período de espera de remuneração plena, essa luta significa um recuo para o talento (carisma) em favor da riqueza, pois os custos “intelectuais” dos certificados de educação são sempre baixos, e com o crescente volume desses certificados os custos intelectuais não aumentam, mas decrescem.

[...] Por trás de todas as discussões atuais sobre as bases do sistema educacional, se oculta em algum aspecto mais decisivo a luta dos “especialistas” contra o tipo mais antigo de “homem culto”. Essa luta é determinada pela expansão irresistível da burocratização de todas as relações públicas e privadas de autoridade e pela crescente importância dos peritos e do conhecimento especializado. Essa luta está presente em todas as questões culturais íntimas. (WEBER, 1971, p. 279-281).

A sociedade capitalista, descrita por Weber e por outros pensadores, tem primado por estabelecer a diferenciação entre os homens como forma de reprodução e manutenção da sua lógica de acumulação.

Nesse contexto, a desigualdade, não está posta de forma explícita, mas a partir de um conjunto de valores cotidianamente transmitido como se fosse verdade naturalmente construída pela própria sociedade, ou seja, em forma de fetiche, como discute Marx.

Na luta política construída dentro dos antagonismos da sociedade capitalista e a partir dos movimentos socialistas do século XIX são constituídos os chamados direitos sociais, dentre os quais tem destaque a educação. Fica claro que, nas reivindicações feitas por essa via, o acesso à educação é condição importante para a existência de uma real democracia social e não de uma democracia política formal.

Contrariamente à idéia de racionalidade burocrática, Marx considera que há na sociedade capitalista uma desumanização dos homens determinada pelas relações sociais de produção que separam, a partir do processo de trabalho, o *Homo faber* do *Homo sapiens*. A alienação, que contrapõe e separa o homem do fruto do seu trabalho, faz o trabalhador percebê-lo como algo fora de si mesmo e pertencente ao outro, isto é, produz o estranhamento.

Examinamos o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com [o] *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal — pois o que é vida senão atividade — como atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele [...] (MARX, 2004, p. 83, grifo do autor).

Esse processo de estranhamento se faz presente no interior da escola, explicitando as contradições das relações sociais capitalistas de maneira intensa nesse espaço institucional. Por um lado, o estranhamento do professor — em não se reconhecer em seu processo de trabalho, ou seja, no processo de formação de seus alunos — ,vai ganhando contornos mais profundos. Por outro, os alunos enfrentam dificuldades em participarem de modo significativo nas relações próprias da escola, ou seja, nas relações de ensino/aprendizagem, não

conseguindo atribuir sentido a esse processo, embora conheçam a função histórica da escola moderna, ao vê-la, também, como espaço do aprender. O abandono paulatino do papel histórico da escola não se faz pela sua negação por seus sujeitos diretos (alunos/professores), mas pela ausência concreta de condições de efetivar seus objetivos mais consensuais, isto é, socializar conhecimentos. A situação mais constrangedora da escola atual talvez seja ter em sua trajetória elementos de seu próprio conflito como obstáculos reais à materialização de sua função na sociedade capitalista. A falta de sentido para cada sujeito social presente na escola compromete o significado social e histórico da instituição.

Como já foi afirmado anteriormente, está se produzindo um enorme contingente de alunos analfabetos, que convivem nos mesmos espaços com alunos alfabetizados: aparentemente estão todos nas mesmas condições, caracterizando o que se denomina fetichização da igualdade. “Os que ‘fracassam’ são culpados pelo seu próprio fracasso: não há desempregados, por exemplo, há *inempregáveis*.” (DIAS, 2006, p. 43, grifo do autor).

Mas serão as contradições geradas no interior da própria sociedade que permitirão rearticular um novo sentido para a educação. Para Marx, a educação é a possibilidade de reconstruir no homem o fazer e o pensar como atividades intrínsecas e inseparáveis da natureza humana. O homem, como um sujeito social, se diferencia dos outros animais quando interfere na natureza através do trabalho. “Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).” (SAVIANI, 1995, p. 19). Da mesma forma, para Mello (2004),

O homem, desde o princípio da história humana, não parou de modificar suas condições de vida e a si próprio. Ao mesmo tempo, todo o conhecimento e todos os objetos que foi criando não pararam de ser transmitidos de uma geração para outra, o que possibilitou a história humana. Essa transmissão de uma geração para outra dos conhecimentos, aptidões, habilidades que foram sendo criadas ao longo da história só se tornou possível devido a uma forma de atividade absolutamente própria dos homens: a criação de objetos externos da cultura — os instrumentos de trabalho, as máquinas, a arte. Esses objetos não existiam no início da história humana e se tornaram possíveis pela atividade criadora e produtiva específica do homem: o trabalho. (MELLO, 2004, p. 137-138).

A educação, então, tem a função de reconstruir em cada ser humano a natureza humana. “Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens.” (SAVIANI, 1995, p. 21). Desse ponto de

vista, existe um conflito constante entre a natureza humana construída sócio-históricoculturalmente e as relações trabalhistas da sociedade capitalista que vai obrigando o homem a abandonar aquilo que o diferencia dos outros animais: a capacidade de refletir sobre suas ações.

O homem entendido como sujeito histórico constrói a sociedade e, ao mesmo tempo, se constrói, numa relação de autodeterminação e transformação constante de si próprio e de seu meio. Neste processo há um conjunto de conhecimentos que vai sendo historicamente produzido, acumulado, sistematizado e apropriado pelas novas gerações, assegurando, assim a continuidade da história. “O homem é um ser social não porque ele viva ou goste de viver em grupo, mas porque sem a sociedade, sem os outros com que aprende a ser um ser humano, o homem não se torna humano com inteligência, personalidade e consciência.” (MELLO, 2004 p. 139). Além do mais, essa apropriação não ocorre de forma espontânea, é necessário ter instituições e pessoas que intencionalmente desempenhem essa tarefa.

Podemos, pois, dizer que natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 21).

A essência do desenvolvimento cultural do ser humano encontra-se, segundo Vigotski, “na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais da conduta, que a criança vai conhecendo, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento”. (VYGOTSKI, 1995, p. 142). Em outras palavras, esse desenvolvimento resulta “de um choque real entre o organismo e o meio, o resultado da ativa adaptação ao meio.” (p. 143).

Nesse processo de desenvolvimento, as crianças assimilam as formas sociais da conduta pela via das interações que mantêm com as outras pessoas de seu entorno, transferindo-as a si próprias em um processo de internalização do conteúdo cultural em jogo nessas relações.

Nos processos relacionais estabelecidos entre os seres humanos, tem papel fundamental a linguagem: é por meio dos signos que se estabelece a comunicação entre as pessoas. No processo educativo, isso tem uma relevância muito grande, pois as diferentes

formas de comunicação verbal entre adultos e crianças transformam-se posteriormente em funções psíquicas:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intersíquica. [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Consoante com essa discussão, Mészáros (2005) afirma a possibilidade de se traçar um caminho diferente para a educação que permita reconstruir a humanização do homem que foi quebrada pelo capital pelo qual prevalece o individualismo, o lucro e a competição em detrimento da valorização do homem.

De fato, o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores. Pois, como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação. Ele insistia que ‘ser cultos es el único modo de ser libres’. E resumia de uma bela maneira a *razão de ser da própria educação*: ‘Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive....’ Isto é quase impossível dentro dos estreitos limites da educação formal, tal como ela está constituída em nossa época, sob todo tipo de severas restrições. (MÉSZÁROS, 2005, p. 58).

Sendo assim, e resgatando Gramsci, educar é colocar um ponto final na separação entre o *Homo faber* e *Homo sapiens*, e, para retomar o sentido criativo e emancipador da educação, é necessário que o deslocamento do processo de exclusão educacional não ocorra apenas na questão do acesso à escola. É fundamental perceber os meandros internos dessa exclusão que está produzindo “novos analfabetismos” — que é até mesmo capaz de “certificar” sem que haja a contrapartida da aquisição de conhecimento.

Todavia, concordando com Gramsci, é fundamental considerar que a escola para além do capital dever ser construída a partir da escola real, pois ela é resultado das amplas lutas sociais e da intervenção no velho que poderá produzir o novo.

Não precisamos de projetos mirabolantes dedicados a fundar uma escola toda nova, como se a que existisse fosse pura inutilidade e não pudesse ser transformada. Mas é evidente que não basta simplesmente querer outra

escola, como se ela estivesse ao alcance das mãos, independentemente de condições concretas e projetos bem-fundamentados. A reforma da escola não é algo simples, passível de ser equacionado tecnocraticamente, à base de ajustes orçamentários, reformulações técnicas ou mudanças administrativas. Como se a intervenção num terreno tão vital e tão colado à realidade viva das massas pudesse ser experimentada sem política ou com uma política distante da democracia. (NOGUEIRA, 2000, p. 18).

Entender a escola com seus sujeitos reais, heterogêneos e singulares é primordial. E essa escola real é aquela que abriga uma multiplicidade de problemas, dentre eles a questão da discriminação racial, ponto central de análise neste trabalho.

No Brasil, os índices socioeconômicos explicitam a desigualdade racial, que muitas vezes é velada, mas presente no cotidiano dos brasileiros e revelada nos mais estreitos espaços da convivência social, política e econômica.

O mito da democracia racial, presente nesses espaços sociais, não consegue ser questionado dentro da escola, como deveria acontecer. Em vez disso, as pesquisas têm constatado uma reprodução, com muita frequência, das estruturas do racismo. O modelo da sociedade brasileira vem favorecendo a construção de uma forma muito peculiar de olhar as desigualdades, tornando-as elementos intrínsecos e naturais das condições de vida.

As pesquisas têm confirmado um grande despreparo da comunidade escolar para enfrentar o racismo. Isso se evidencia na postura dos adultos e das crianças, pois enxergam o racismo como fenômeno natural das relações sociais. Via de regra, os profissionais da educação não disponibilizam às crianças um conjunto de conhecimentos que lhes permitam estabelecer um diálogo diferenciado com o senso comum, inclusive na percepção de serem, muitas vezes, vítimas do racismo e, em outras, os próprios algozes.

Quando as crianças negras sofrem opressão racial, mesmo que de forma velada, é possível que disso resultem dificuldades de auto-aceitação, baixa auto-estima, problemas no relacionamento entre os atores do processo educativo na escola e, conseqüentemente, problemas em seu envolvimento nas atividades próprias do processo ensino e aprendizagem, cuja manifestação mais evidente é o seu baixo desempenho escolar.

Nos últimos anos, alguns estudos têm mostrado que o acesso e permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação

escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. (GOMES, 2001a, p. 85).

Os debates, mais recentes, sobre a problemática racial têm sido pontuados por questões importantes, tendo destaque o melhor entendimento das políticas segregacionistas em curso na sociedade brasileira contemporânea. Alguns autores chegam a classificar esta nova fase de neo-racismo, pelo que está sendo possível rearticular sofisticadamente, e com a marca da democracia, as bases da exclusão e da dominação.

A sofisticação pode ser percebida pela readequação de dois elementos: “(1) a manutenção dos privilégios dos segmentos brancos com uma profunda exclusão dos afro-brasileiros²⁵, fundada na crença da inexistência do racismo e da desigualdade racial e (2) a consolidação externa da imagem de um paraíso racial democrático e estável.” (ALBERTO, 2000, p. 123). Esses dois elementos, a cada tempo histórico, têm sido revisitados e reorganizados na consolidação e manutenção dos mecanismos de dominação.

O racismo, enquanto fenômeno social, passa por adaptações teóricas e políticas a fim de cumprir a sua função de instrumento de dominação e exclusão. Atualmente, pode-se afirmar que há o ascenso de um ‘neo-racismo’, que conserva as bases teóricas da supremacia branca formulada por teorias dos séculos XVII e XVIII, recriando-as em discurso e estratégias de exclusão étnico-racial na perspectiva de adaptá-lo às demandas de uma sociedade globalizada como a atual. Este ‘neo-racismo’ se expressa no recrudescimento das discriminações contra os estrangeiros na França, Alemanha, Espanha, na reorganização dos neonazistas na Europa na década de 1990, nas lutas de povos por reconhecimento étnico e autonomia cultural e por território: palestinos, curdos, dos tuaregs na África, o povo do Timor Leste, os chiapas no México, os remanescentes de quilombos e índios no Brasil. O neo-racismo está expresso nos protestos dos negros americanos em Los Angeles de 1994, no crescimento das discriminações contra os latinos nos EUA, na reorganização da direita branca sul-africana, na exclusão dos afro-brasileiros da igualdade de oportunidade à educação, à saúde, ao emprego e na reorganização produtiva mundial (na qual os desempregados, no caso do Brasil, a maioria não-branca — pretos e pardos —, passam a ser estrangeiros em seu próprio país). (ALBERTO, 2000, p. 123).

²⁵Os termos afro-brasileiro e afro-descendente têm sido utilizados pelos diferentes intelectuais brasileiros e estrangeiros para designar a população brasileira de origem racial negra. As citações colocadas nos textos ficaram com os termos originalmente utilizados pelos pesquisadores, porém, neste trabalho, utiliza-se o termo negro para designar o mesmo conjunto da população. Entende-se não ser o momento oportuno para substituir o termo, tendo em vista a construção político-ideológica que permeou sua elaboração e a falta de discussão que tem envolvido essa substituição.

Percebe-se daí que o desenvolvimento global da sociedade capitalista tem dois grandes desafios: ao mesmo tempo em que sofisticada seu controle sobre as manifestações do racismo, vem contraditoriamente desorganizando este mesmo controle, a partir do aumento dos conflitos em nível local.

A dimensão dos conflitos locais também está presente no espaço da escola. É preciso que o preconceito racial seja enfrentado como forma de quebrar uma das pilastras de ampliação do processo de exclusão, pois o racismo brasileiro faz a combinação de negar sua existência e reproduzir, ao mesmo tempo, de forma velada, as desigualdades raciais como se fossem naturais e pertencentes apenas às estruturas das classes sociais. Como se não fossem articuladas as diferentes dimensões das desigualdades.

Portanto, uma pedagogia que pretende reelaborar o sentido do aprender para alunos de escola pública tem de considerar a reprodução do racismo como um dos obstáculos a ser superado de forma articulada às outras esferas dos processos de ensino e de aprendizagem.

As propostas de progressão continuada e ciclos escolares, do ponto de vista do capitalismo e caracterizando uma das facetas do fetiche da igualdade, pretendem dar uma resposta ao processo de exclusão educacional, ampliando o tempo de permanência do aluno no interior da escola. No entanto, os resultados dessas experiências não são suficientes para reverter a situação do baixo nível de aprendizagem dos alunos, nem para resolver questões complexas como a da discriminação racial. Essas propostas podem resolver o problema da inclusão do ponto de vista do acesso, da quantidade tão somente, pois valoriza muito mais a função social da escola do que a função específica da escola.

As experiências mais importantes de progressão continuada e ciclos escolares implementadas no Brasil e particularmente no Estado de São Paulo serão discutidas a seguir.

3.2 Inclusão e Política Educacional: progressão continuada e ciclos escolares

A democratização do ensino pode ser entendida como uma forma específica de o poder público responder à exclusão das crianças na escola ou às pressões que são exercidas pelas camadas sociais pouco favorecidas economicamente que reivindicam o acesso à escola.

A dinâmica de funcionamento da sociedade atual tem no preceito da desigualdade um de seus fundamentos e não no da igualdade, mito do liberalismo burguês. A discussão sobre exclusão dentro desse marco faz-se, então, necessária, pois perceber as artimanhas desse

processo possibilita compreender a complexidade e a contraditoriedade dessa dinâmica, que, muitas vezes, se transforma aparentemente no seu oposto, na inclusão.

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatido como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2002, p. 9).

Os meandros da sociedade e suas formas específicas de articular o processo de exclusão em suas diferentes dimensões podem redesenhar, dentro dos marcos do próprio sistema, possibilidades concretas de avançar na melhoria da qualidade de vida para todos.

Na tentativa de alcançar este feito, o Estado atingiu a meta de dar oportunidade de acesso ao ensino fundamental à quase toda população em idade escolar. Em 2003, 97% das crianças estava na escola, e isso foi considerado pelo governo federal da época, Fernando Henrique Cardoso, um marco, pois o país jamais atingira índices tão elevados. Este número vinha se ampliando desde a década de 1930 e, a partir dos anos 1990, ordenado à tentativa, inclusive, de cumprir a meta assinada na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida, em Jomtien, Tailândia, em 1990, de erradicar o analfabetismo e ampliar o acesso das crianças na educação básica.

É evidente que, nos últimos 15 anos, o empenho do governo federal, a partir de compromissos internacionais assumidos com a assinatura da ‘Declaração Mundial da Educação para Todos’, em 1990, concentrou esforços para superar o ‘fosso’ estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que — para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional — significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento. (ARELARO, 2005, p. 1048).

Os números, no entanto, escamoteiam a ineficiência da educação brasileira, que não ocorre por falta de vagas ou por pouco tempo de permanência dos alunos na escola, mas pela alta taxa de repetência: “[...] os estudantes brasileiros entram na escola na idade correta, permanecem, em média, mais de oito anos na escola de 1º grau e aí, e somente aí, deixam a

escola com o número de séries completadas que as escolas permitem que eles atinjam.” (RIBEIRO, 1993, p. 67). Embora o artigo em questão tenha sido publicado no início da década de 1990, ele registra uma situação que permanece até os dias de hoje se comparada à de outros países, apesar de uma acentuada queda nos percentuais, em nível interno.

Em 26 de abril de 2006, uma manchete do Jornal a Folha de S. Paulo afirma: “País tem repetência maior do que do Camboja”, e explicita: “considerada um dos principais indicadores na educação, a taxa de repetência de primeira a quarta série no Brasil é pior do que do Camboja e equivalente aos países como Moçambique e Eritréia.” (FSP, 2006, Caderno Cotidiano). Esses são os dados divulgados pela pesquisa realizada pela Unesco, que registra taxa de repetência, de ordem de 21%. Posteriormente, a ênfase passa a ser os baixos resultados obtidos pelos estudantes nos diferentes processos avaliativos a que são submetidos. Mesmo depois de muitas estratégias não se consegue reverter o quadro de ineficiência, o que coloca os resultados da educação brasileira como um dos piores do mundo.

Historicamente, o debate sobre acesso e permanência na escola tem oportunizado discutir o problema da repetência e evasão escolar e possibilitado a apresentação de propostas educacionais pretensamente preocupadas em apresentar alternativas para solucionar esses problemas. A implantação da progressão continuada e/ou dos ciclos escolares tem sido uma dessas alternativas, tendo ao longo da história diferentes embasamentos teóricos e, conseqüentemente, resultados também diversos.

Essa preocupação, presente desde 1918, é apresentada pelos dirigentes do ensino do estado de São Paulo como solução para resolver o problema do fracasso escolar, a falta de vagas para todos e o fim das altas taxas de repetência, então denominada de “promoção em massa”. A reforma Sampaio Dória prevê o acesso na escola primária a todas as crianças que pudessem frequentá-la.

Estes dirigentes — Sampaio Dória (1918) e Oscar Thompson (1921) — enfatizam que seria melhor “dar um pouco de educação a muitos do que reservar muita educação a poucos” e, assim, propõem a redução do ensino primário para dois anos. Desde esse período já se acentua a distribuição de pouco para muitos, o que impede a existência de educação de igual nível para todos. A proposição, nesse caso, parece sempre desfavorável à ampliação da educação como direito de todos.

Na reforma apresentada por Sampaio Dória, em 1920, figura, também, a expansão de vagas para atender à demanda crescente por escolarização, que se faz presente naquele

momento de desenvolvimento industrial. Após intenso debate e muitas críticas, permanecem os quatro anos da escola primária na zona urbana e se reduz para três na zona rural.

Sabe-se que sem igualdade, não há justiça. A desigualdade com que o Estado, em matéria de ensino elementar, tem tratado aos seus filhos, é uma injustiça. E como, sem justiça, não há democracia digna, a sustentação do systema actual seria antidemocrática. (DÓRIA, 1923, p. 91, grifo do autor).

A visão predominante nesse período ainda é motivada pela necessidade de resolver o problema de retenção dos alunos na 1ª série, que desorganizava o fluxo escolar das séries subsequentes. Sampaio Dória chega a propor a proibição de matrícula nas escolas aos repetentes, denominando-os de “vadios” ou “anormais”.

Ao que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a “promoção em massa”. E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no “Anuário do Ensino” de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: “Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Semelhante medida equivale não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano.” (ALMEIDA Jr., 1957, p. 9).

Fica evidente que, ao tratar os repetentes como “vadios” e “anormais”, Sampaio Dória está desconsiderando as condições da educação e do processo de aprendizagem e transferindo para o aluno a responsabilidade por sua repetência. E não se pode negar que, de certa forma, essa visão ainda persiste.

A sociedade brasileira que, naquele momento, busca firmar-se como capitalista, republicana e urbana, vislumbra um patamar de desenvolvimento educacional para uma parcela maior da sociedade, saindo do âmbito da elite; coloca-se a educação como condição necessária e fundamental de construção da nova ordem. Isso implicaria situar a educação como alavanca de desenvolvimento econômico, com trabalhadores mais qualificados para impulsionar o setor industrial, sem necessariamente garantir educação para todos.

O setor industrial na Primeira República é exíguo. Mas há os serviços do Estado, urbanos, e dos transportes. Não é à toa que a emergência dos Grupos Escolares, indicadores da modernidade educacional, brota primordialmente seguindo o eixo do percurso do café, do interior do Estado para Santos (isto em São Paulo).

Os dados sobre o aumento de matrícula do período de 1920 a 1958, no estado de São Paulo, indicam que houve um avanço, porém os índices de repetência se mantinham altos. A porcentagem da população que ingressava na escola tinha saltado de 26% para 67%; no entanto, a cada 100 alunos apenas 38 se matriculavam na 4ª série. (STEINVASCHER, 2003, p. 26).

O problema da repetência persiste e, na década de 1950, surge, pela primeira vez, a expressão “promoção automática”, como alternativa às constatações dos educadores que verificavam que a repetência não exercia nenhum efeito positivo nos educandos, resultando, muitas vezes, em abandono da escola e expulsão pura e simples do processo formal de aprendizado. Por outro lado, percebe-se que não bastava apenas eliminar a repetência; era necessário, também, implementar uma série de mudanças na organização escolar, no significado de avaliação, no material didático e, principalmente, na concepção e papel da escola no processo formativo dos alunos.

Nesse debate, destacam-se Almeida Júnior e Dante Moreira Leite. Almeida Júnior, com a preocupação de entender esse fenômeno, analisa outras realidades educacionais que haviam enfrentado o problema da repetência. O caso inglês chama atenção: uma lei de 1944 previa que todas as crianças de 11 anos deveriam cursar a escola média, correspondente ao ensino fundamental de 5ª a 8ª séries no Brasil. A promoção por idade cronológica se estabelece, então, a partir de um conjunto de medidas implementadas e aperfeiçoadas paulatinamente. Os ingleses implementam a promoção continuada após uma longa experiência em que os conteúdos curriculares eram adaptados às demandas de cada grupo de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem sem haver repetências e com promoção de todos. Assim, a progressão continuada significa o coroamento de uma experiência.

Essa experiência também é vivenciada nos Estados de Michigan e Kentucky, nos Estados Unidos. Nesses dois estados, as séries são organizadas por idade, pois se vislumbra que “a repetência não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança”, ao contrário, “uma reprovação pode exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente.” (ALMEIDA Jr., 1957, p. 11).

A realização da Conferência Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, ocorrida em Lima, em 1956, promovida pela Unesco, empresta à discussão uma notoriedade internacional. O próprio Almeida Júnior, representando o Brasil, tece considerações sobre o assunto, afirmando que deveríamos “resolver o problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educacionais

a considerável contingente em idade escolar.” (ALMEIDA Jr., 1957, p. 3). E, para transformar a escola em uma instituição eficiente, duas medidas precisariam ser encaminhadas: a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, e o estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola (ALMEIDA Jr., 1957).

A preocupação do autor não se resume apenas às sugestões relativas à resolução dos problemas de retenção e evasão, mas também às que diziam respeito às mudanças pedagógicas que seriam necessárias para sua efetivação. Ele sugere: o aumento da escolaridade primária; o cumprimento efetivo da obrigação escolar; o aperfeiçoamento do professor; a modificação da vigente concepção do ensino primário e a revisão dos programas e critérios de promoção.

Almeida Jr. conclui sua intervenção tendo clareza da realidade educacional brasileira, particularmente da paulista, e das dificuldades que as mudanças provocariam sem que, antes, várias outras medidas fossem tomadas. A promoção em massa seria apenas o coroamento de um processo de melhoria da situação educacional:

[...] aproveitamos a lição alheia, não porém, tão só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição. (ALMEIDA Jr., 1957, p. 14).

O estudo de que resulta a apresentação dessas propostas revela que, no Brasil, em 1943, a taxa de reprovação é de 57,4% para a primeira série e de 20,9% para a quarta. Os dados variam muito de um Estado para outro: enquanto em São Paulo o índice de reprovação para o ensino primário (até a quarta série) é de 27%, em Alagoas atinge a marca de 65%. Esta variação também é sentida na comparação entre os sexos, com maior índice entre os meninos, na zona rural e urbana e entre ensino particular e público.

Embora esses dados permitissem fazer uma aproximação entre os fenômenos da evasão e da repetência, não era possível daí aferir que a repetência fosse a única responsável

pela evasão. Os pesquisadores tinham essa clareza, mas também não podiam desconsiderar a sua influência. Em 1954, a cada grupo de 100 crianças matriculadas na 1ª série apenas 16 concluem a 4ª série.

Dante Moreira Leite, professor de psicologia escolar da USP, considera que os alunos reprovados tinham mais propensão de abandonar a escola para evitar as humilhações a que seriam submetidos entre os colegas da escola. Ele defende que, se as condições fossem outras, provavelmente os alunos reprovados não abandonariam a escola.

O professor Leite enfatiza, ainda, a importância dos aspectos psicopedagógicos, sobretudo nas séries iniciais do primário (na época). Discute os aspectos negativos que as crianças sentiriam com a reprovação, tais como perda de auto-estima e sentimento de incapacidade, fatores que contribuiriam, também, para que os repetentes abandonassem a escola.

A interrupção do fluxo escolar, provocado pela repetência, particularmente nas séries iniciais, é entendida como inoportuna ao sistema educacional, já que impedia a utilização das vagas pelos alunos ingressantes e aumentava os custos financeiros. A partir de todos esses argumentos, fortalece a proposta de implantação da progressão automática, afirmando que a escola teria que se preparar para essa nova proposta, pois

[...] a introdução da promoção automática implica uma transformação radical da escola, na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, vez que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações. Está claro que não podemos saber, antecipadamente, quais os problemas que essa nova estruturação irá apresentar; podemos, entretanto, delimitar as suas características mais gerais. (LEITE, 1959, p. 29).

Ao estabelecer a proposição acima, Dante Moreira Leite o faz com a convicção de que medidas concretas deveriam ser adotadas, e que apenas a promoção automática, sem as mudanças na concepção dos professores quanto aos métodos de ensino, conceito de avaliação e aprendizagem, não transformaria a escola em uma instituição eficiente e interessada no bom desempenho dos seus alunos de forma ampla.

Em primeiro lugar, as classes apresentarão um desnível entre os alunos, maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (frequentemente são até muito heterogêneas), ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo programa para todos os alunos, dá-lhes tarefas idênticas. [...] Quando se instala a promoção automática, esse princípio deixa de ser válido, e os vários

grupos, dentro de uma classe, devem receber diferentes tarefas e buscar diferentes níveis de realização. [...] é fácil concluir, então, que a aprendizagem será, neste caso, muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, ‘pondo na cabeça do aluno’), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar. (LEITE, 1959, p. 29-30).

Desse modo, segundo o autor, os alunos teriam vários estímulos para aprender e os professores muitas outras coisas para descobrir e despertar nos seus aprendizes. Caberia ao professor adequar o ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos e perceber também que cada ser humano tem sua subjetividade e formas específicas de vivenciar as situações que lhe permitem aprender em determinados contextos.

Deduz-se da proposta de Leite (1959) a sua defesa do que chamava de *aprendizagem ativa*, em contraposição ao *método tradicional*, uma abordagem que, segundo ele, poderia permitir que o aluno progredisse na seriação escolar e, ao mesmo tempo, tivesse garantida a sua aprendizagem:

A grande dificuldade da aprendizagem ativa é que, nesta, os alunos aprendem menos que no ensino tradicional. [...] Há, entretanto, uma diferença básica entre os resultados dos dois métodos, num caso, a aprendizagem de grande quantidade de material é muito rápida, mas o esquecimento é também rápido; no outro, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz. (LEITE, 1959, p. 32).

Essa discussão concebe um currículo com menos conteúdo e adaptado às necessidades de grupos de educandos como base para o processo de progressão automática, que requer, por sua vez, um professor com uma nova postura no ensinar para alunos despertados para um aprender também diferente. Subjaz a essa proposta a compreensão de que quantidade menor de conteúdos não significa aprender com menos qualidade e, vice-versa, aprender com mais conteúdo não é sinônimo de aprender melhor.

Outra situação que salta aos olhos nesse período é a seletividade da escolaridade primária no estado de São Paulo. Os pobres, via de regra, estão fora da escola, e estudam os que têm poder aquisitivo melhor. Os anos de escolaridade continuam poucos — quatro anos na zona urbana e três anos na zona rural —, e a educação não é obrigatória. A obrigatoriedade é outra medida sugerida pelos estudiosos antes da implementação da promoção automática.

O pano de fundo que norteia as propostas apresentadas acima conta, também, além dos dados do desempenho dos alunos, com a participação intensa dos educadores na elaboração

de artigos de grande circulação acadêmica e de explicitação de opiniões políticas. A maioria é favorável à implantação da promoção automática e defende a alteração nos critérios de aprovação, supressão dos exames finais e a sua substituição por formas contínuas de avaliação e adoção de novas metodologias de ensino. Torna-se consenso entre os dirigentes de ensino que qualquer mudança deveria ser feita de forma paulatina e com caráter experimental.

As vozes discordantes também se expressam, e o Jornal O Estado de S. Paulo torna-se seu porta-voz, publicando artigos no período de 1958 a 1960. Os artigos explicitam o temor pelo agravamento dos problemas educacionais, particularmente, do ponto de vista pedagógico. Renato Jardim Moreira afirma:

[...] não se indaga dos efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor, que nas condições atuais, leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para a atividade docente. (MOREIRA, 1960, p. 227).

Para além da reorganização escolar que tal medida provocaria, os gastos financeiros com a reprovação também são levados em consideração na defesa da implementação da promoção em massa. Os cálculos da UNESCO explicitavam que uma taxa de 15% de reprovação representava um acréscimo de 21% no orçamento. Em 1954, a taxa de reprovação do ensino primário no estado de São Paulo é de 31%, acrescentando gastos na ordem de 40% a mais no orçamento público.

Durante os anos seguintes, o debate em torno dessa questão se intensifica e a promoção automática e os ciclos escolares ganham um novo patamar, tornando-se, articuladamente, alternativas de enfrentamento ao fracasso escolar. Observa-se, a partir daí, que a proposta de ciclos engloba o princípio de progressão na trajetória escolar, pois prevê uma organização do ensino oposta à seriação. Nas várias experiências não houve a adoção de apenas um único modelo, as propostas são adequadas ao contexto educacional de cada época e às concepções pedagógicas em voga.

Essa característica “camaleônica” da progressão continuada lhe empresta um caráter progressista e, ao mesmo tempo, reacionário, pois se, por um lado, permite que se ampliem o acesso e a permanência dos alunos na escola, por outro pode significar que essa permanência implique a não superação da deficiência de aprendizagem.

Os ciclos escolares, por sua vez, considerados em separado da progressão continuada apresentam determinadas características que poderiam superar os problemas apresentados pela seriação. Segundo Barretto e Mitrulis (2001):

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 103).

Assim sendo, o sistema dos ciclos escolares é um regime que prioriza um processo educativo mais abrangente e propício à heterogeneidade dos alunos. Possibilita à escola se tornar mais receptiva à diversidade e à individualidade, assegurando certa equidade no tratamento de todos. A flexibilidade presente nesta forma de organização do processo escolar deve ser entendida como alternativa ao modelo tradicional e rígido da seriação, que muito tem contribuído para os altos índices de evasão e repetência.

Na dimensão pedagógica, o regime de ciclos escolares pressupõe a flexibilização dos currículos, considerando o aluno como ser social em formação: busca, supostamente, o seu pleno desenvolvimento humano. No sistema de seriação há ênfase no conteúdo programático, distribuído rigidamente nos programas das diversas disciplinas e na memorização dos conceitos, o que pode favorecer a fragmentação da aprendizagem. O conteúdo é sempre o mesmo, independente do contexto sócio-econômico e cultural das escolas.

Os ciclos escolares têm uma outra característica importante, que vai para além da ampliação dos tempos de aprendizagem: possibilitam também adequar a temporalidade desse processo para cada um dos alunos, particularmente os que apresentam dificuldades para aprender. A escolarização terá, então, uma concepção que ultrapassa o limite imposto pela seriação, implicando até mesmo, se necessário, a ampliação dos anos de escolarização. Neste sentido, a implementação dos ciclos exige um conjunto de medidas educacionais.

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem

que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. [...] (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 103-104).

Entretanto, a progressão continuada ou promoção automática (como era denominada em 1950), considerada como uma forma de avanço contínuo (sem repetência) dos alunos, em combinação com os ciclos escolares, impossibilita que alunos com dificuldades de aprendizagem sejam retidos dentro do ciclo, porque não alcançaram o desempenho escolar dentro do tempo previsto. Ao aluno é supostamente garantida a recuperação através de outras atividades que lhe permitam aprender. A história tem demonstrado, entretanto, que os mecanismos adotados para a recuperação dos alunos não garantem a sua aprendizagem e, portanto, não recuperam, de fato, as lacunas de conhecimento por eles apresentadas. Por isso, a associação dos dois elementos — ciclos e progressão — tem sido apenas um jogo: mandar para frente as ineficiências do sistema e garantir a “eficácia” dele, mesmo que em contradição com a sua eficiência.

A realidade educacional brasileira não tem se pautado pela organização mais flexível do processo de aprendizagem, pelo contrário, tem primado pela rigidez em transmitir um conjunto de conhecimentos pré-estabelecidos a serem assimilados por todos os alunos simultaneamente. Porém, nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo e da mesma forma. Os resultados desse processo são os altos índices de fracasso escolar, pois nem todos os alunos conseguem atingir as condições preestabelecidas, e os progressos parciais não são levados em consideração. O regime de ciclos, segundo Sandra Zákia Sousa, se coloca como uma alternativa a essa forma seletiva e excludente de organização escolar:

[...] a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, em que o aluno é situado como sujeito da ação, que está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados, a partir de relações dos homens com o mundo entre si. A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se à noção de conhecimento como algo estático, que se traduz em rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e sócio-culturais dos alunos, o que tem resultado historicamente em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam. (SOUSA, 1998, p. 85).

Da mesma forma, a progressão continuada também supõe uma reorganização das atividades no interior da escola. São necessárias mudanças na concepção e prática pedagógica que implicam a alteração dos programas das disciplinas, os critérios de avaliação e os parâmetros de promoção. Dentre as mudanças, a que provoca maior apreensão no corpo docente é a alteração na avaliação que não pode mais punir e premiar, deixando de ser uma arma de controle disciplinar.

Tudo isso se coloca como um conjunto de preceitos necessários para se garantir, de fato, um processo de aprendizagem do aluno que o considere na sua singularidade, com ritmos, processos, percepções, e modos de ação singulares, resultantes de sua própria trajetória de vida, e que terão reflexos no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, verifica-se que, nas experiências vivenciadas historicamente pela educação brasileira, nos seus diversos momentos, não houve uma proposta que tivesse articulado todos esses fatores.

Aos poucos, essa discussão extrapolou o debate teórico e se expressou tanto na legislação como nas experiências vivenciadas em diferentes momentos históricos. Poucas dessas experiências foram exitosas e, em diferentes graus, conseguiram a eliminação ou diminuição dos índices de reprovação nas séries iniciais, elevação progressiva do rendimento escolar e mudança no caráter seletivo da escola. Assim, o desafio permanece até os dias de hoje e “reafirma a urgência de passar da universalização de oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 103).

Do ponto de vista da legislação, essas discussões se apresentam desde a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961, quando, no artigo 104, previa-se a possibilidade de “organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”.

A primeira experiência é implementada no estado do Rio Grande do Sul, em 1958, com a criação de um modelo específico de promoção continuada a partir da abertura de classes de recuperação voltadas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos, quando não precisassem mais da classe de recuperação, poderiam optar por retornar à sua turma regular ou permanecer na sala de recuperação, em que teriam a chance de estabelecer um ritmo próprio de aprendizagem.

No estado de São Paulo, a primeira experiência ocorre de forma experimental no ano de 1959, no Grupo Escolar Experimental da Lapa. A proposta é feita com base no *Sistema de Rendimento Efetivo*, denominação utilizada em substituição ao termo promoção automática,

“acreditando que este [último] pudesse sugerir a idéia de um regime desmoralizado e desacreditado, servindo inclusive, a fins outros que não os interesses das crianças.” (STEINVASCHER, 2003, p. 37). Os alunos deveriam permanecer na escola por pelo menos quatro anos, e haveria turmas adequadas para cada estágio de desenvolvimento dos educandos.

O caráter experimental almeja comprovar a eficiência dessa proposta para depois ser implementada em outras escolas do estado. Apesar da positividade da experiência e da sua aprovação pelos dirigentes de ensino, no ano de 1963, ela não se estende às outras escolas. Uma hipótese para a não implementação da proposta pode ser encontrada nas mudanças ocorridas no país depois do golpe militar de 1964 que não admitiam nenhuma iniciativa que fugisse ao controle oficial, embora se possa argumentar que tal proposta pudesse ter sido adotada, caso os dirigentes de então o quisessem, o que não aconteceu.

A partir do final da década de 60, os governos estaduais de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Santa Catarina, estimulados pela nova legislação — Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 —, adotam a flexibilização do currículo escolar proposta para a escola primária, objetivando a regularização dos fluxos de alunos no período de escolarização e a superação ou limitação da repetência.

No estado de São Paulo, em 1968, no governo de Abreu Sodré, implanta-se o primário de quatro anos, subdividido em dois níveis: o primeiro, denominado “Nível I”, correspondente às duas primeiras séries, e o “Nível II” equivalente aos terceiro e quarto anos. Os alunos passam a ser retidos apenas nos últimos anos de cada nível. As notas dos alunos servem para estabelecer um parâmetro de organização das turmas nos anos subsequentes a serem como classificadas como “boas” ou “lentas”. No entanto, a promoção de um nível para outro ocorre em função de uma quantidade pré-estabelecida de domínio de conteúdo alcançada pelos alunos individualmente, e os alunos retidos são encaminhados para classes de aceleração.

Os professores passam a receber subsídios curriculares para sua atuação em sala de aula e parâmetros gerais de conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, tendo, entretanto, liberdade para adotar metodologias diversas e acrescentar conteúdos de acordo com as demandas específicas de cada turma.

A dificuldade enfrentada pelos professores é a não definição de um modelo único de ciclo: fica a cargo deles, a partir de acertos e erros, o delineamento do melhor caminho para atingir os objetivos de democratizar o ensino e estruturar novas propostas de ensino e

aprendizagem. As reações negativas não demoram e, em 1972, a proposta é revogada, sem ter sido efetivamente implementada.

No estado de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora, é estabelecida uma proposta de progressão contínua dos alunos, em caráter experimental e gradativo. A experiência dura apenas três anos e, ao seu final, em 1973, os índices de repetência, evasão e desempenho registram melhora, mas não são suficientes para a manutenção das mudanças.

A experiência do estado de Pernambuco é implementada em 1968, com a organização do ensino primário por níveis. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de alguns avançarem dentro da mesma turma, em qualquer época do ano. A proposta tem como embasamento teórico-metodológico os princípios do *core curriculum*, de viés mais psicologizante, pelo qual os alunos deveriam ser respeitados em suas individualidades e os professores desenvolver as atividades em pequenos grupos. (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Em Santa Catarina, a experiência da progressão continuada, denominada *avanços progressivos*, é implementada em 1969, após a promulgação da constituição de 1967, que regulamentava o ensino obrigatório para oito anos de escolaridade. O Plano Estadual, então, institui oito anos de escolaridade obrigatória e contínua para as escolas da rede oficial desse estado. A partir de 1970, todas as escolas estaduais adotam o sistema de progressão contínua, não havendo reprovação durante as quatro primeiras séries e também nas quatro últimas, uma vez que se prevê a existência de turmas de aceleração para os alunos com baixo rendimento escolar ao final da 4ª e 8ª séries. São previstos, ainda, aportes pedagógicos para auxiliar os professores nas suas atividades, com cursos de capacitação e presença permanente do supervisor e orientador pedagógico em cada unidade escolar.

Esta experiência tem uma durabilidade longa e se extingue em meados dos anos 80, após críticas contundentes dos setores educacionais, tendo como foco os argumentos de que tinha deixado um legado de aligeiramento na formação educacional para a camada sócio-econômica mais baixa, propiciando uma enorme dívida social. Tais críticas apontam como responsáveis por essa situação: a formação dos professores — inicial e continuada — inadequada para a proposta, classes numerosas, falta de aporte pedagógico e, por fim, insegurança dos professores pela ausência de uma referência mais precisa de qual era o “mínimo” exigido em cada etapa de aprendizagem dos alunos.

Após essas experiências, uma nova onda de flexibilização da organização curricular se instaura nas regiões sul e sudeste. Elas se tornam bandeiras políticas de governadores

oposicionistas no final do regime militar, que entendiam que o padrão de desenvolvimento econômico adotado até então tinha sido excludente e que a parcela da população proveniente da camada sócio econômica baixa precisaria ter acesso à educação pública de qualidade.

Por outro lado, a realidade educacional insiste em apresentar dados de estrangulamento de matrículas nas séries iniciais do primeiro grau. Sendo assim, propostas são apresentadas para estas séries e denominadas “Ciclo Básico” ou “Bloco Único”, nos estados de Minas Gerais (1985), São Paulo (1984), Paraná e Goiás (1988). Tais propostas são instituídas com os objetivos de diminuir os índices de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental e assegurar a permanência das crianças na escola. Elas são influenciadas, nesse momento, por novas diretrizes de aprendizagem que justificam, não apenas politicamente, a adoção dessa nova organização para as séries iniciais de alfabetização:

[...] educadores e pesquisadores começaram a defender, baseados nos estudos que as áreas de lingüística, sociolingüística e psicologia do desenvolvimento infantil desenvolviam, que os processos de alfabetização e de aprendizagem se iniciam muito antes do que os estudos tradicionais indicavam. A admissão de que a criança aprende desde que nasce obrigava a uma reestruturação de todo o ensino básico, em especial da educação infantil e do ensino fundamental, no que se refere aos procedimentos escolares referentes à ‘preparação para a alfabetização’. (ARELARO, 2005, p. 1048).

Em São Paulo, a experiência é encaminhada por um grupo de professores que defendia a alfabetização com base nas propostas apresentadas por Emília Ferreiro. Esse grupo estava à frente da Secretaria de Educação e contava com o apoio do governador Franco Montoro, tendo como objetivos enfrentar o problema da alfabetização e da democratização da escola a partir das séries iniciais.

Diretamente relacionado com a temática curricular, o governador Franco Montoro, atendendo às solicitações do secretário Paulo de Tarso Santos, editou o Decreto Estadual nº 21.833, datado de 28 de dezembro de 1983, cuja proposta era ‘integrar num *continuum* de dois anos o processo de ensino e aprendizagem correspondente às duas primeiras séries do ensino fundamental’. Como principal objetivo, o decreto assinalava que o CB visava ‘diminuir a grande distância existente no desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, criando-se condições para que todos e, em especial, a clientela desfavorecida, tenham possibilidades de escolarização.’ (PALMA, 2003, p. 22-23).

Essa iniciativa elimina a avaliação para efeito de aprovação da 1ª para a 2ª série e prevê uma maior flexibilização no conteúdo ministrado para os alunos na fase da alfabetização, em consonância com o grau de desenvolvimento de cada turma e até de cada aluno, por compreender que existe uma diversidade cultural, social e econômica presente na clientela escolar. No entanto, não se prevê a redução do conteúdo curricular, mas modificações no processo de ensino e aprendizagem e de avaliação, e a constituição de mecanismos que pudessem auxiliar os alunos com dificuldades. Os professores destinados às duas primeiras séries são escolhidos pelo critério da experiência com alfabetização.

Na época, houve muitas discussões, apoios e críticas ao CB, tanto nas escolas e delegacias de ensino quanto no âmbito da sociedade. Os seus desdobramentos ao longo da década, nas diferentes etapas de implantação do CB, significaram momentos de construção, de crítica, de reconstrução, de deslocamento de foco, de avanços e retrocessos. (DURAN, 2003, p. 59).

A proposta do CB permanece até início dos anos 1990, mas de fato ela já tinha sofrido resistência dos agentes sociais no interior das unidades de ensino, o que lhe empresta uma trajetória sinuosa.

Juntamente com a implementação do CB há a proposta de alteração dos conteúdos curriculares²⁶, provocando reações intensas, particularmente através da imprensa escrita: os professores e os escalões intermediários da administração da rede estadual não aceitavam as mudanças, já que esses novos conteúdos questionavam uma visão tradicional e positivista de ciência. Toda esta situação culmina, em 1987, com um grande debate público que envolve a participação de intelectuais, deputados estaduais, associações de classe, extrapolando, inclusive, o âmbito estadual. A proposta é adotada como referência pela rede pública estadual, mas não altera, de fato, os conteúdos ministrados na sala de aula.

O governo Montoro, ao final do mandato, dando continuidade ao projeto inicial, apresenta a extensão do sistema de ciclos para as outras séries do 1º Grau²⁷, mas já sem a mesma força política do início da gestão, não consegue a sua implementação:

²⁶ Essa reforma curricular é elaborada pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas — CENP, coordenada à época por Teresa Roserley Neubauer da Silva e traz uma visão progressista de ciência e da metodologia de ensino.

²⁷ O governo tinha planejado inicialmente a organização do CB2 e demais séries do 1º Grau em ciclos escolares, apresentando inicialmente a reformulação do CB e implantando, posteriormente, o restante.

Ainda no governo Montoro, em 1986, propôs-se a ampliação da organização em ciclos para todo o ensino de 1º Grau. Esta proposta, apresentada para apreciação da rede através do documento *Proposta de Regimento Comum das Escolas Estaduais de São Paulo*, sugeria a organização do ensino em três ciclos: o ciclo básico de dois anos e depois mais dois ciclos de três anos cada um. Um dos argumentos para esta organização era necessidade de integração da escola de oito anos, rompendo com a dicotomia entre o ensino primário e o ginásio, o que era observado pelos índices de evasão e repetência na 5ª série. No entanto, com a mudança de governo em 1987, a discussão desta proposta não teve continuidade. (STEINVASCHER, 2003, p. 42).

A rede pública municipal da cidade de São Paulo também vivencia, no período de 1989-1992, mudanças significativas em sua organização escolar e concepção pedagógica. Nesse período, a progressão continuada se encaixa em outra forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem: a sua concepção pedagógica é ancorada no construtivismo, e as etapas de trabalho fundamentam-se nas especificidades de cada turma e na interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados pelos professores.

Nessa nova estrutura, as escolas de ensino fundamental passam a ter três ciclos: o primeiro destinado para as três séries iniciais, o intermediário às três subsequentes e o último destinado para as 7ª e 8ª séries. “[...] As séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o ensino fundamental em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.” (BARRETTO; MITRULIS, 2001 p. 116).

Entretanto, as escolas passam a enfrentar problemas como o excesso de faltas às aulas, registradas pelos alunos mais velhos, acostumados a um regime punitivo e controlador, praticado anteriormente — quando se viram “livres” não conseguiam avaliar a importância de aprender para sua formação ou apenas para passar de ano.

A Secretaria Municipal de Educação faz uma preparação das escolas para as mudanças, porém a troca de governo interrompe esse processo. Há também resistência do corpo docente, peça fundamental para o bom desempenho da proposta, que compromete as mudanças, uma vez que a dinâmica interna do trabalho pedagógico requer uma participação coletiva e interdisciplinar na elaboração de currículos diferenciados para cada realidade educacional, buscando uma forma de interação com a turma sem os mecanismos habituais de controle, como a avaliação punitiva.

Dessa forma, a proposta dos ciclos permanece com dinâmicas diferenciadas em cada local, ficando na dependência da forma como os agentes sociais haviam apreendido as mudanças e decidido a sua implantação. Posteriormente, quando o governo do estado institui

os dois ciclos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª), as escolas municipais passam a adotar, também, apenas os dois ciclos o que descaracteriza, ainda mais, a proposta inicial.

Na década de 1990, outras experiências são implantadas. Entre elas se destaca o Projeto da Escola Plural desenvolvido em Belo Horizonte, em 1994, que antecipa o início da escolarização, passando a aceitar alunos com seis anos de idade. A proposta curricular desmonta a lógica de organização por disciplina para ser ordenada por princípios norteadores com base nas experiências sócio-culturais dos alunos, almejando a construção de uma escola de expressão popular e democrática. O objetivo do processo de ensino e aprendizagem passa a ser o resgate da auto-estima e da construção da identidade dos alunos num processo amplo de socialização e de percepção mais global da escola.

A organização dos ciclos pretende ser adequada aos estágios de desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes, em três etapas de aprendizagem e de forma contínua: a primeira fase abrangendo a etapa da infância, com crianças na faixa etária de 6 a 8 anos; a segunda, na fase da pré-adolescência, com alunos entre 9 e 11 anos, e a última fase, correspondendo à adolescência com jovens na faixa etária de 12 a 14 anos.

O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguisse o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, mas em princípio, não deveria distanciar-se de seus pares. Sobre esta questão a “Escola Plural” apontou claros limites à possibilidade de reprovar indefinidamente o aluno, avançando em relação às experiências em que a retenção tendia a acumular no final do ciclo, o que dava margem à multi-repetência. Naqueles casos, o represamento de um considerável número de alunos no último ano do ciclo possibilitava a afirmação de que a repetência não era solucionada, apenas postergada na organização por ciclos. (BARRETTO; MUTRULIS, 2001, p. 117-118).

No Rio de Janeiro, é instituída, no período de 1993 a 1995, uma reorganização curricular denominada “Bloco Único”²⁸, inserida na proposta de Multieducação, com escolas funcionando em tempo integral, objetivando estabelecer um diálogo com os elementos culturais dos alunos. O currículo prevê um processo amplo de formação com o resgate da educação popular: “Trabalhava com uma concepção menos estruturada de escolaridade

²⁸ A primeira experiência de implantação do Bloco Único na rede estadual do Rio de Janeiro ocorre no período de 1979 a 1984.

fundamental e tentava vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagem de cada criança.” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 114).

Fica prevista uma etapa única para o ensino fundamental de 5 anos ininterruptos, abrangendo a faixa etária dos 6 aos 12 anos. Nessa proposta, a alfabetização ocorria com as crianças de 6 anos, acrescida das posteriores quatro séries iniciais, compondo um conjunto com progressão da 1ª a 5ª séries. Subsequentemente, os alunos concluíam a formação do ensino fundamental da 6ª a 9ª séries.

O processo avaliativo não é utilizado para retenção dos alunos, mas para acompanhamento do nível de aprendizagem de cada um. A retenção é permitida apenas ao final do primeiro ciclo, quando aqueles que não haviam alcançado os parâmetros estabelecidos fariam um ano de estudo complementar. Esta experiência conta novamente com certa resistência dos professores, que não se adaptam à longa periodicidade dos ciclos e à falta de referência para elaborar atividades para uma mesma turma sucessivamente.

As dificuldades apresentadas pelo conjunto dos professores parecem ser uma constante. Por outro lado, como sabemos acontecer hoje, não há uma política de implementação das propostas oficiais; as escolas são instadas a se adaptar de forma atabalhoada, e os professores de escolas quase sempre ficam sozinhos, com seus problemas, suas dúvidas e sem condições de tratar adequadamente das novas tarefas. Há ainda a questão da formação de professores que é muito deficiente e o descaso dos governantes. É necessário, portanto, considerar todos esses elementos, pelo menos como possíveis fatores que influenciam no desenvolvimento de propostas de mudança.

Outras experiências, durante os anos de 1990, são desenvolvidas por municípios administrados por grupos políticos identificados com propostas educacionais de cunho progressista, que pretendem enfrentar o problema da exclusão escolar com a organização curricular em ciclos. Podemos citar, entre outras: a experiência da prefeitura de Belém do Pará, em 1997; Porto Alegre em 1997 com a “Escola Cidadã” e a “Escola Sem Fronteiras” de Blumenau em 1997.

Atualmente, a LDB – Lei 9394/96, ao tratar dos ciclos, possibilita diferentes maneiras de organização da educação básica, podendo ser em ciclos ou outras formas alternativas:

A educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar. (BRASIL, 1998, art. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a organização curricular em ciclos como a mais adequada para a distribuição dos conteúdos em consonância à lógica do processo de aprendizagem, perspectiva defendida também pelo debate acadêmico.

A discussão sobre os problemas educacionais e, particularmente, o enfrentamento ao fracasso escolar, também apontam as propostas de progressão continuada e ciclos escolares como alternativas. “O problema do fracasso — que se centra notadamente na prática indiscriminada da repetência, é de longe conhecido. Não obstante, permanece, à revelia de diferentes governos e políticas públicas, quase que inalterado desde a década de 40.” (SILVA; DAVIS, 1993, p. 9). Os desdobramentos dessas iniciativas trazem novos desafios para as velhas questões.

Essa medida[progressão continuada] trazia implícita, também, a necessidade de reformulação radical dos conceitos de avaliação da aprendizagem, uma vez que as ciências pedagógicas mostravam que esse processo não obedecia a um ‘somatório’ simples de conhecimentos, mas, ao contrário, pressupunha uma aquisição complexa, que incorporava idas e vindas das dúvidas, das reflexões criativas e das próprias aquisições, sugerindo-se a partir daí, que não se impedissem as crianças de seguir adiante nos seus estudos escolares, mesmo sem o eventual domínio de parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Esses autores propunham que se excluísse a ‘reprovação anual’, adotada, com alta frequência, pelos sistemas públicos de ensino, preparando-se melhor os professores para trabalhar com esses novos fatos científicos, em vez de ‘punir’ os alunos com a reprovação. No Brasil, a reprovação nas séries iniciais, nos últimos 20 anos, chegava a atingir de 30% a 40% do total de alunos matriculados nessas séries, considerando o conjunto de escolas públicas. (ARELARO, 2005, p. 1049).

Todavia a conjuntura política e os novos objetivos propostos para a escola imprimem um caráter mais quantitativista às referidas propostas, em que o fundamental será equacionar economia de investimento em políticas públicas com aumento do número de matrículas na busca por soluções de melhoria na qualidade da educação básica, mas o significado de qualidade também é alterado. Os propósitos dessas mudanças estão em consonância com o pacote de reforma educativa apresentado pelo Banco Mundial em meados dos anos 1990. “Isso não pressupunha, no entanto, um investimento maior de recursos financeiros na área educacional, uma vez que a tese vigente era a de que ‘a educação conta com recursos suficientes, eles só são malgastos’ [...]” (ARELARO, 2005, p. 1048). O problema, aparentemente, seria de gerenciamento e, portanto, seria possível obter bons resultados sem alterar, ou até diminuir, os gastos com educação.

Um olhar mais aprofundado sobre as reformas educacionais implementadas nos anos de 1990, permite compreender quais são o papel e a função da escola na sociedade neoliberal capitalista.

No âmbito nacional, cuja tônica é a modernização da sociedade, e em que o eixo da educação gira em torno do aumento da competitividade e da cidadania, as justificativas que sustentam as iniciativas de adoção de ciclos escolares mais uma vez recorrem aos conhecidos argumentos marcados por determinantes econômicos e demográficos, que têm forte papel indutor das políticas públicas dirigidas à expansão e melhoria da educação básica no país. (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 121-122).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, usando a mesma alegação, constata que “a repetência constitui um pernicioso ‘ralo’, por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo, correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado, é simplesmente dinheiro perdido.” (SÃO PAULO, 1997b).

A partir de 1998, a Secretaria de Estado da Educação, sob o governo de Mário Covas, implanta a progressão continuada e os ciclos escolares com o propósito de permitir um avanço contínuo dos alunos. A iniciativa constitui-se numa das maiores experiências feitas no país, considerando que abrange todas as escolas da Rede Estadual, que possui quase quatro milhões de alunos, representando 62% do total de matrículas do estado e 10% das matrículas do Brasil.

A Secretaria adota a progressão continuada e ciclos de aprendizagem organizados em dois blocos, um de 1ª a 4ª séries e outro de 5ª a 8ª séries. Tem como objetivo “concentrar todo empenho possível e mobilizar todos os recursos disponíveis para levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo que possa se desenvolver afetiva, social e cognitivamente. Agora é o progresso, e não mais o fracasso, que está na ordem do dia.” (SÃO PAULO, 2000c, p.8). As perspectivas delineadas na proposta e no próprio comentário da Secretária buscavam deixar claro que a política educacional teria novos objetivos.

Quando são instituídos a progressão continuada e os ciclos escolares, as escolas da rede estadual paulista já estavam sob a égide de uma profunda reforma educacional. A partir de 1996, visando a reorganizar toda a rede pública de ensino, a Secretaria implementa um conjunto de medidas, tais como: “enxugamento” do quadro funcional e da estrutura física das escolas; fim da retenção de alunos; constituição de classes de aceleração; salas ambientes, aumento do número de alunos por turma e separação das escolas, de acordo com idade/série;

mecanismos de superação da repetência e evasão, resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos e regularização da defasagem idade/série.

Assim, se institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental, a organização em ciclos e a flexibilização curricular. Junto às grandes propostas são articulados vários mecanismos para possibilitar o sucesso das medidas. No âmbito dessa reorganização, acontece, ainda, a implementação da municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, antes mesmo da institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério — FUNDEF.

Além de todas essas medidas, a Secretaria estabelece diretrizes para a organização curricular dos cursos de Ensino Fundamental e Médio, instituindo-se novos percentuais na composição da grade curricular, para as disciplinas dos períodos diurno e noturno, enquanto as diretrizes estabelecidas na LDB (9394/96) não estivessem regulamentadas. Reforça-se a formação em Português e Matemática, reduzindo-se a carga horária de Biologia, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física. Mesmo depois dos ciclos, mantém-se a grade curricular organizada para as séries.

O Estado de São Paulo, no entanto, com relação aos ciclos, é exemplo, para não ser jamais ‘copiado’, pois, por decisão unilateral do governo, sem nenhuma discussão com os profissionais da rede, nem com os alunos ou com os pais, todas as unidades escolares da rede estadual de ensino foram obrigadas a se organizar, a partir de 1997, em escolas de dois ciclos (do tipo ‘quatro’ mais ‘quatro’), sem reprovação em nenhuma das séries, só podendo o aluno ser retido na passagem do último ano do primeiro ciclo para o primeiro ano do segundo, qualquer que fosse o motivo para a não-evolução pedagógica. (ARELARO, 2005, p. 1049).

Outra iniciativa que ocorre nesse período com grande repercussão é a implantada pelo Estado do Ceará, governado por Tasso Jereissati. A proposta baseia-se em “concepção e justificativas do projeto político-pedagógico da Escola Plural, ao mesmo tempo em que absorve orientações da UNESCO e uma fundamentação vygotskyana.” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 124). O ensino fundamental passa a ter nove anos, absorvendo os alunos a partir de seis anos. As escolas passam a ter quatro ciclos, sendo três anos para o primeiro ciclo, e depois, mais três ciclos de dois anos cada até atingir a 8ª série (ou o 9º ano).

O conteúdo curricular, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deveria ser organizado coletivamente, para permitir que houvesse um revezamento dos professores nas turmas. Instituído por eixos norteadores, definidos por área de conhecimento, buscava

estabelecer uma perspectiva integradora. Os professores são, então, divididos em grupos, cada qual responsável por um ciclo, e a equipe pedagógica passa a contar com a participação dos professores de apoio e dos responsáveis pelas classes de aceleração.

A implementação paulatina da proposta, como havia sido prevista, tanto do ponto de vista das escolas quanto dos ciclos, não ocorre, pois o calendário inicial não é respeitado. Isso traz um descompasso no encaminhamento das diretrizes gerais e nas condições efetivas das escolas para cumprir o que havia sido estabelecido.

Em linhas gerais, percebe-se que as experiências têm em comum a incapacidade de articular questões que são do âmbito da aprendizagem com aspectos político-sociais. Registra-se, via de regra, uma ausência de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho que aponta para uma mudança da cultura escolar. No entanto, são mantidos os valores velhos numa roupagem nova, que tende a camuflar o “fracasso” dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Um debate mais contundente traz à tona a necessidade de superar a discussão de que o ingresso na escola é suficiente para a democratização da educação. Mészáros (2005) afirma ser fundamental ter as crianças nas escolas, mas imprescindível alterar os processos educacionais no interior de cada escola e a política social e econômica como um todo, pois “o primeiro impasse do ensino fundamental público no Brasil diz respeito à necessidade de se criar um novo modelo de referência de ‘qualidade escolar’, em que o ensino para todos possa significar, genuinamente, ‘ensino de qualidade para todos’”. (ARELARO, 2005, p. 1047-1048).

Para Pedro Demo (1998), a introdução pura e simples da progressão continuada, sem as devidas modificações reclamadas pelos educadores desde a década de 50, pode levar a escola pública a se tornar “coisa pobre para os pobres.” (DEMO, 1998, 157). Ele considera que o fato de o aluno aprender sem repetir não pode significar esconder por trás do *continuum* a não aprendizagem para permitir o seu avanço no sistema escolar. “Busca-se argumentar em favor da aprendizagem, já que o aluno tem direito de aprender, devendo ser promovido porque aprende adequadamente. A promoção, tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem [...]” (DEMO, 1998, p. 157) O slogan “é proibido repetir” não pode reforçar, de forma explícita ou velada, o caráter excludente do sistema educacional. Todavia, não se pode considerar a política da repetência como condição de manutenção da boa escola pública, o que prevaleceu por muito tempo no país.

Assim, “a promoção automática pode tanto significar a negação da reprovação, como fruto de uma preocupação efetiva com a democratização, mas também pode se transformar em um mecanismo de descompromisso com o processo educacional.” (ALAVARSE, 2002, p. 240).

As sugestões para superação dessa dicotomia estão colocadas desde a década de 50 e reclamadas com veemência pelos vários setores da sociedade que estão dentro ou fora da escola, sejam eles a favor ou contra os ciclos e a progressão continuada. Particularmente, a experiência vivenciada pela Rede Estadual paulista tem explicitado pelo menos dois grupos: de um lado, o dos dirigentes e *staff* administrativo e, de outro, o dos professores, alunos e comunidade em geral.

De um lado, a Secretaria de Estado da Educação garante que todas as condições para o bom funcionamento das escolas tinham sido encaminhadas: separação das escolas por faixa etária (crianças e adolescentes); aumento da jornada escolar diária; garantia da presença do coordenador pedagógico em cada escola; constituição do HTPC;²⁹ criação de mecanismos compensatórios para garantir a correção do fluxo e auxiliar na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades; maior autonomia para escolas com a descentralização dos recursos financeiros.

De outro, os professores reclamam que todas essas medidas não tinham sido precedidas de um debate suficiente, sentindo-se mais uma vez como meros executores de propostas decididas em gabinetes. Eles pontuam que as condições do dia a dia nas escolas são ruins: salas com muitos alunos, o que impede o acompanhamento individualizado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental; falta de capacitação, falta de apoio técnico, desarticulação dos diferentes encaminhamentos e procedimentos, ausência de diálogo entre os professores das classes regulares e do reforço.

Não é preciso ser pesquisador experiente para prever que tal sistema, se por um lado conseguiria, da forma mais radical e no mais breve prazo, alterar as estatísticas educacionais, não só com relação ao número de alunos ‘sobreviventes no sistema escolar’, como também na redução significativa do número de reprovações e abandono escolares, por outro, colocaria professores e especialistas contra a medida, não só porque não foram convidados a discutir tal opção, mas porque se sentiram desrespeitados e

²⁹ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é um tempo semanal previsto na organização do trabalho docente destinado à formação continuada dos professores, à discussão e ao encaminhamento dos problemas da escola de forma coletiva.

desautorizados com relação à função que consideram ser de sua exclusiva responsabilidade — a avaliação pedagógica e educacional dos seus alunos. (ARELARO, 2005, p. 1049-1050).

A questão do coordenador pedagógico é outro obstáculo, outro nó — o concurso de ingresso na função é aberto para qualquer licenciado, professores de arte, educação física, matemática, etc., que entendem da dinâmica da 5ª a 8ª séries, em vez de terem sido convocados a participar os formados em pedagogia, especializados nas séries iniciais do ensino fundamental. Como resultado, os profissionais licenciados para o exercício profissional das séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio aprovados para a função acabam por ter dificuldades para orientar os professores de 1ª a 4ª séries.

Em síntese, o que se percebe é que as mudanças implementadas tanto pela progressão continuada como pelos ciclos não são suficientes para alterar a lógica de funcionamento da escola e muito menos para superar seus fracassos. Neste sentido, as reflexões de Perrenoud, sobre as experiências dos países europeus, quando da implementação dos ciclos, se assemelham à realidade brasileira.

[...] nenhum desses sistemas educacionais [...] conseguiu implantar em larga escala uma escola sem séries que promova apenas ciclos de aprendizagem. [...] O que se observa por ora é principalmente uma vontade [de] acabar com as barreiras das séries adjacentes, de tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a repetência, de levar os professores a gerir um ciclo de maneira solidária, mediante um trabalho de equipe, se possível, no interior de um projeto da escola. Enfim, [...] os ciclos são por enquanto apenas uma intuição, não somos capazes de concebê-los e de fazê-los funcionar promovendo uma ruptura [...] com a segmentação do curso em anos letivos com programas definidos. (PERRENOUD, 1999, p. 8).

A discussão sobre a qualidade do ensino coloca como desafio articular os objetivos a serem alcançados com a compreensão da função da educação. Portanto, as mudanças de organização da escola não podem representar trocas superficiais, tampouco substituir procedimentos sem alterar concepções e garantir condições adequadas de recursos de pessoal. Os resultados alcançados em cada experiência são diferentes, justamente porque tinham intencionalidades também diversas, mas nenhuma consegue alterar significativamente os resultados de aprendizagem dos alunos.

A pesquisadora Rosa Maria Torres (2000), ao analisar algumas experiências ocorridas na América Latina, apresenta elementos significativos das consequências de se querer superar problemas com estratégias inadequadas.

Estudos e a própria experiência prática revelam os limites — inclusive aos efeitos contrários — de aprovação automática na ausência de medidas complementares e de uma mudança mais sistemática na instituição escolar como um todo. [...] diminuir a repetência, melhorar o ensino e assegurar aprendizagem eficaz não significam a mesma coisa e pode, inclusive, não existir uma relação causal entre um e outro. (TORRES, 2000, p. 14).

As observações acima são pertinentes e adequadas para redimensionar a importância do processo de ensino e aprendizagem para além dos muros da escola, pois permitem compreender que as mudanças estão inseridas em contextos sócio-políticos.

No Brasil, ao longo da sua história, a qualidade do ensino e o balanço do desempenho de seus estudantes, são seguramente insatisfatórios, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional. No caso do estado de São Paulo, que a partir de 1998 implantada a progressão continuada e os ciclos escolares, consegue-se regularizar, artificialmente, o fluxo escolar, pois deixa-se para depois solucionar o problema das crianças que não aprendem. Cabe ressaltar, então, que a etapa do acesso das crianças à escola se coloca como patamar mínimo para superação desta situação, mas não suficiente.

Nessas condições, constitui-se uma reorganização do processo de exclusão, antes demarcado com a reprovação e conseqüente "expulsão" dos alunos dos bancos escolares. Hoje, esse processo apresenta-se mais sofisticado e com novas formas de exclusão que não permitem ao aluno com alguma dificuldade de aprendizagem adquirir o conjunto de conhecimentos historicamente acumulados, mesmo permanecendo na escola e sendo promovido nos níveis escolares. O processo de exclusão é sutil e perverso, pois exclui a partir da "inclusão".

As políticas econômicas atuais, que poderiam chamar-se neoliberais, acabam por provocar, não políticas de exclusão e, sim, políticas de inclusão precária e marginal, ou seja, incluem pessoas, [...] na produção e na circulação de bens e serviços [...] necessários à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. (MARTINS, 1997, p. 20).

Na pesquisa empírica apresentada neste trabalho, além dos problemas específicos de aprendizagem, é possível verificar, a partir dos dados levantados na escola pesquisada, que

nas turmas de alunos com dificuldades de aprendizagem se encontra uma maioria de crianças negras e pobres confrontada com uma nova barreira a ser superada: a nova lógica da exclusão leva em consideração que todos são iguais no espaço escolar, mesmo quando a realidade ressalta as diferenças. “[...] Devido à desigualdade de condições, exigir competição entre desiguais, é ganhar de antemão. Mas essa competitividade entre desiguais acaba por excluir os mais fracos e manter a dominação dos mais fortes.” (GUARESCHI, 2002, p. 154).

A modificação necessária no aspecto pedagógico, como a busca de novas estratégias de aprendizagem aliada a uma formação continuada dos professores, não foi privilegiada. Hoje, parte dos alunos que antes estava fora da escola está dentro e, no entanto, os professores se utilizam, prioritariamente, dos mesmos métodos que sempre utilizaram, sem levar em consideração as mudanças ocorridas com o perfil desses alunos.

A escola carrega dentro de si os elementos que permitem a exclusão, mesmo com aparência de inclusão, pois desloca para a seara da competência situações que são estruturais e intrínsecas à nova lógica de funcionamento do próprio sistema de ensino. O momento atual coloca, para a escola, que o desafio da superação da exclusão se encontra na relação ensino e aprendizagem, passando obrigatoriamente pela aquisição do conhecimento historicamente sistematizado, que será socializado pelos professores nesse processo.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 1995, p. 23).

É possível reforçar esta discussão com as contribuições de Gramsci, que afirma a necessidade de superar as barreiras da separação entre fazer e pensar como condição para a construção de um mundo no qual todos os homens serão preparados como governantes, mesmo hipoteticamente, para serem capazes de ler e compreender a realidade social e a si mesmos. Discutindo a formação no interior das escolas clássicas e profissionais, ele ressalta a necessidade de superação dessa dicotomia.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nesta diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência

democrática. [...] Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. [...] (GRAMSCI, 1982, p. 137).

O autor, acrescenta, ainda, que:

[...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1982, p. 139).

Dentro da perspectiva teórica apontada acima, fica evidente que o acesso ao conhecimento desenvolvido dentro da escola é ferramenta política de emancipação humana. Esse conhecimento sistematizado será fundamental para a superação da desigualdade no mundo globalizado, tão inóspito para o homem comum. Isso não significa que esse homem seja destituído de um saber e de uma leitura de mundo. A escola pode vir a ser um espaço onde a superação da exclusão se torne uma realidade, todavia entende-se que a implementação de políticas públicas tem um peso significativo na organização do cotidiano escolar.

O próximo capítulo analisará como as medidas encaminhadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo junto à Rede estadual trazem mudanças significativas, mas não alteram o processo de exclusão no interior das escolas. Cabe indagar quais são efetivamente os objetivos das alterações.

4 POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1995 – 2002³⁰

4.1 Novos Padrões de Desenvolvimento Educacional

O presente capítulo apresenta o conjunto das medidas implantadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 2002. As experiências de progressão continuada e ciclos escolares se coadunam à concepção mais ampla de Estado e de seu papel como agente articulador e transformador ou mantenedor de uma realidade social.

A proposta educacional apresentada durante o período referido acima deve ser entendida dentro dos marcos mais amplos das reformas educacionais implantadas, particularmente, na América Latina a partir dos anos 90. Em linhas gerais elas contêm aspectos centrais, que podem ser assim resumidos:

[...] referem-se às exigências do mercado de trabalho, como se no centro de debates educacionais devesse ser colocada a questão da qualificação/desqualificação dos trabalhadores pelo uso das novas tecnologias e as ‘novas exigências’ de reestruturação produtiva; de outro lado, surgem também como que ‘atrelada’ a ‘onda’ de reformas, uma discussão sobre a necessidade de redefinição do papel do Estado na promoção de políticas públicas educacionais e do papel do Estado na regulação de uma ‘nova ordem’ política, econômica e social. (OLIVEIRA, 1999, p. 09).

De fato, as mudanças nas políticas educacionais ocorrem no bojo das reformulações econômicas e políticas implantadas, em tempos e escalas diferenciadas, em diversos países, por governos de feição neoliberal. Uma das fortes diretrizes deste processo é expressa pela reformulação do papel do Estado, que deve ser forte para garantir os ganhos do capital, mas mínimo, nos gastos sociais, tanto que define o sentido do público, particularmente nas áreas de saúde e educação, introduzindo o conceito de que nem tudo que é público é gratuito, e, portanto, os serviços oferecidos nessas áreas devem entrar na disputa do mercado.

[...] As atividades públicas na área da saúde e na educação, por exemplo, podem ser privatizadas uma vez que o novo conceito de ‘interesse público’

³⁰ Durante esse período, responde pela Secretaria Teresa Roserley Neubauer da Silva; Gabriel Benedito Isaac Chalita assume interinamente a partir de 09 de abril de 2002 e, posteriormente, na gestão Alckmin, passa a ocupar o cargo definitivamente.

abdica do conceito de ‘atividade estatal’. Ou seja, de ora em diante, interesse público não é mais sinônimo de ‘estatal’, pois nem tudo que é de interesse público necessariamente precisa estar sob a responsabilidade do Estado. (ARELARO, 2005, p. 1054-1055).

Ainda dentro da lógica do mercado, as ações reformistas têm primado por resultados positivos a partir de indicadores econômicos. O alvo prioritário é o desenvolvimento da educação básica porque “*contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad e mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad.*” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Dentro do diagnóstico traçado pelo Banco Mundial, em relação à situação educacional dos países em desenvolvimento, ressalta-se que havia um número muito grande de crianças fora da escola, e os que estavam no interior dela, pouco mais da metade, completava a primeira etapa da escolarização (até a 4ª série); havia um grande número de analfabetos; crescimento da demanda por ensino médio e superior, sem que os países tivessem capacidade para atendê-lo, e aumento acentuado da distância educacional entre os países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e os países em desenvolvimento. Para superar este quadro propõe:

Prioridade na educação primária; melhoria na eficiência da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar e a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 15).

Neste conjunto de proposições, o Banco Mundial estrategicamente indica mudanças profundas na forma de conceber a função da educação e, sobretudo, na sua forma de gestão: a palavra de ordem é buscar eficiência com baixo investimento financeiro e ainda garantir qualidade e acessibilidade de todos à escola.

Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade implica em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com a educação é frequentemente ineficiente e injusta. A cada dia, as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que expande o número de matrículas no setor público. Da mesma forma, a maior parte dos sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como

negociações salariais dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares. Este tipo de gestão centralizada deixa pouco tempo para a tomada de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo na sala de aula. (BANCO MUNDIAL, 1995, apud TORRES, 1998, p. 130).

Fica claro que o arcabouço geral da reforma educacional levada a efeito no decorrer do período focalizado é moldado dentro dos parâmetros apresentados acima. A partir dessas referências, é possível começar a traçar um entendimento da enorme mudança provocada pelas medidas anunciadas e implementadas pela equipe educacional da época e perceber que existiam muitos determinantes subjacentes às simples propostas vistas isoladamente e que assumem uma nova perspectiva entendida no conjunto desta reforma.

Na proposta *Um Governo para São Paulo — diretrizes políticas de uma candidatura*, apresentada pelo candidato Mário Covas ao governo do Estado em 1994 e, em particular, no documento *O Programa de Educação para o Estado de São Paulo*, já se explicitavam as linhas mestras da política educacional a ser implantada posteriormente.

Este último documento está organizado em cinco partes: Introdução, Diagnóstico da Educação Básica em São Paulo, Condicionantes, Diretrizes Principais e Metas e Custos. “Assinam o documento, como comissão coordenadora, a Prof^a Teresa Roserley Neubauer da Silva (futura Secretária da Educação do governo Covas), Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres (futuro Secretário Adjunto da Educação).” (ADRIÃO, 2001, p. 79). De acordo com Reseana Cortina (2000), esse documento

[...] apontou a existência de um aparato educador gigantesco, centralizado e ineficiente, anunciando a necessidade de uma nova divisão de tarefas, novos métodos de gestão e novos critérios de uso de recursos, como forma de elevar os salários dos professores, o aproveitamento dos alunos e os padrões de ensino. Mencionou, ainda, a participação dos setores interessados, a descentralização administrativa e transferências de verbas e profissionais para perto dos usuários.

A melhoria do ensino público seria conseguida por meio de uma tríplice revolução: na administração do sistema, na luta por uma divisão do trabalho entre as diversas esferas de governo e nos critérios de aplicação de recursos, para fazer frente àqueles que eram considerados os três maiores problemas do setor: os aviltantes salários pagos aos professores, os índices intoleráveis de evasão e repetência nas escolas de primeiro grau e a baixa qualidade do ensino. (CORTINA, 2000, p. 32-33).

Na análise das teses de Roseana Cortina (2000) e Theresa Adrião (2001), fica evidente que, apesar da aparência de certa originalidade, existe uma grande influência no Programa de Covas das diretrizes das agências internacionais. No entanto, o que se pretende é estabelecer uma ruptura com tudo que tinha sido realizado anteriormente.

Esse documento não será tomado como objeto de estudo, tendo em vista que as autoras referidas acima fazem dele uma minuciosa análise, permitindo perceber a coerência no programa de governo com a implantação das políticas governamentais e os propósitos gerais dessa gestão no período de 1995 a 1998. O referido documento, mesmo tendo como marco temporal o primeiro governo de Mário Covas, servirá de parâmetro para os próximos quatro anos, tendo em vista a reeleição do governador e a manutenção da Secretária da Educação, que é substituída apenas no final da segunda gestão.

Assim, serão analisados apenas os documentos oficiais que nortearam a área educacional, tentando, sempre que possível, estabelecer um diálogo crítico com os mesmos.

4.2 Diretrizes Educacionais

Em um comunicado de 22 de março de 1995, a “Secretaria de Estado da Educação torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 95 a 31 de dezembro de 98.” (SÃO PAULO, 1995a, p. 297).

Nesse documento, já é possível antever o conjunto de propostas que seria imposto à educação pública estadual por um longo período, com vistas a assegurar continuidade, solidez e articulação política e administrativa.

O comunicado apresentado pela Secretária no início de sua gestão é claramente a oficialização de uma proposta que possuía várias partes, muito bem articuladas. É nesse documento que a comunidade escolar toma ciência de suas propostas e diretrizes. Ou seja, na visão da administração, não cabia aos integrantes dessa comunidade discutir ou discordar, já que as eleições legitimavam os atos a serem implantados, sem qualquer possibilidade de contestação.

Inicialmente, o documento apresenta uma análise minuciosa da situação educacional e econômica no estado de São Paulo como pano de fundo para justificar as decisões que seriam tomadas, ressaltando as características que distinguiam esse estado do resto do país. Por esse parecer, o estágio de desenvolvimento econômico e tecnológico não condizia com a precariedade dos serviços básicos oferecidos à população, isto é, o quadro educacional do estado é de total deterioração e completamente incoerente com o seu grau de desenvolvimento econômico e com a modernidade.

As últimas administrações não demonstraram sensibilidade aos problemas

que São Paulo teria de enfrentar. Para atender adequadamente às demandas de um Estado com perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, as últimas administrações deveriam ter investido maciçamente num sistema de prestação de serviços públicos moderno, racional, bem equipado, eficiente e bem remunerado, de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere àqueles do setor educacional.

Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada.

[...]

Situação mais grave reside na incapacidade revelada pelo governo de, nos últimos 20 anos, pensar a educação no Estado de São Paulo como um todo, restringindo-se ao papel de mero gestor da rede estadual.

[...] (SÃO PAULO, 1995a, p. 297-298).

Críticas às administrações anteriores delineiam, segundo a ótica desse documento, a necessidade de se tomar medidas que sejam radicalmente opostas às que tinham sido implementadas nos anos anteriores. Assim, um novo papel para o Estado é redesenhado, visto, a partir de então, como articulador e integrador de um projeto de educação para São Paulo, deixando de ser mero gestor de uma máquina administrativa gigantesca e inoperante.

À Secretaria da Educação cabe, nesse processo, um papel de liderança: deverá formular uma política de educação que integre os mais diferentes aspectos aí envolvidos, desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado, em sua função de formar de maneira adequada a geração de amanhã. (SÃO PAULO, 1995a, p. 298-299).

O diagnóstico traçado evidencia a má situação da educação no âmbito estadual, ao mesmo tempo em que postula aos novos gestores o papel de reverterem este quadro por meio da eficiência técnica:

Por essas razões, considera-se que a área da Educação em São Paulo, diante de seus enormes problemas e dos gigantescos desafios que se apresentam, demanda por ações atrevidas, ousadas e radicalmente opostas às que vêm sendo tomadas nos últimos oito anos. É preciso dar um basta às alterações simplesmente casuísticas e parciais de que é vítima o setor. (SÃO PAULO, 1995a, p. 298-299).

Pelos dados estatísticos, o estado possuía uma população de 33 milhões de habitantes, dos quais um terço com idade entre quatro e dezenove anos, na faixa etária de frequentar a escolaridade básica, totalizando cerca de 11 milhões de crianças e jovens. Desse total, considerando os dados de 1993, estavam matriculados oito milhões e setecentos mil alunos, atendendo em torno de 80% da população nessa faixa de escolaridade. A distribuição entre as

redes é muito desigual, ficando a rede estadual com 79% dessas matrículas, a municipal com 19% e a particular com 2%, com a agravante de que, do percentual da rede municipal, boa parte é preenchida pela educação infantil. Essa desigualdade de responsabilidades é veementemente apontada pelo documento como sendo uma das causas da baixa qualidade do ensino público, dos baixos salários dos professores e das más condições materiais das escolas.

A partir desse amplo quadro, são apresentados os principais entraves ao desenvolvimento da educação básica no estado de São Paulo³¹: ineficácia e ineficiência do sistema.³²

A ineficácia do sistema é traduzida pelos índices de desempenho que indicam as perdas por evasão e repetência. Essas perdas representam em torno de 25% do total de alunos matriculados na rede estadual. Esses índices são traduzidos em aumento de recursos financeiros gastos com os que repetem ou se evadem.

Os índices de desempenho do sistema mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média US\$ 220 para o Estado, o número acima representa um desperdício da ordem de US\$ 324.720.000. (SÃO PAULO, 1995a, p. 301).

A análise prossegue, em determinados momentos em tom de sentimentalismo, pois se considera que as perdas também são de ordem psicológica para os alunos e suas famílias. No elenco dos elementos que permitem qualificar o grau de ineficiência do sistema de ensino paulista, e que não se manifesta apenas nos números de repetência e evasão, se agrega também a questão de qualidade do ensino oferecido aos alunos, que é considerada péssima. No entanto, não são apresentadas as fontes que subsidiam essa consideração e tampouco as condições efetivas de funcionamento das escolas.

Há, ainda, certa confusão no sentido atribuído aos conceitos de ineficácia e ineficiência.

Mas a ineficiência do sistema não se manifesta, apenas, nas elevadas taxas de repetência e evasão. Há de se considerar, ainda, a precária qualidade do

³¹ A Secretária de Estado considerou que o fato da rede estadual ser responsável por 80% das matrículas do ensino fundamental e médio lhe conferia o direito de traçar um diagnóstico tendo como referência a rede estadual, mas que servia para a educação básica do Estado como um todo.

³² “Mesmo que o senso comum tenda a empregar indiscriminadamente um e outro, o conceito de **eficácia** refere-se ao grau com que dado procedimento alcança resultados esperados e aprovados pelo ‘ambiente’, como, por exemplo, metas pré-determinadas. Já o conceito de **eficiência** relaciona-se à capacidade de se alcançar objetivos com economia de custo e tempo, à otimização dos processos, geralmente, em termos comparativos e a partir de um padrão estabelecido. (SILVA, 1986).

ensino recebido por aqueles que conseguem permanecer no sistema de ensino público.

[...]

A conclusão inevitável é só uma: o sistema educacional no Brasil — e inclusive o de São Paulo — é um fracasso em termos de qualidade, mesmo para as crianças e jovens que, de acordo com as escolas, alcançaram patamares desejáveis de desempenho. (SÃO PAULO, 1995a, p. 301).

Por outro lado, a ineficiência é abordada, na sequência do documento, como ineficácia traduzida no cumprimento de uma carga horária insuficiente para proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem adequado aos alunos. Isso se explicava pelo fato de muitas escolas da rede possuírem quatro turnos diferentes de aula, não atingindo mais de 3 horas de jornada efetiva e, portanto, insuficiente para possibilitar que alguém aprendesse em tão pouco tempo.

Não é sempre que tal confusão acontece. Quando o documento discute o tamanho da máquina administrativa, faz uso devido dos termos. “[...] Podemos afirmar que prevalece uma extrema ineficiência, notadamente pelo gigantismo da máquina burocrática e pela ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino.” (SÃO PAULO, 1995a, p. 301).

Ademais,

hoje, a Secretaria da Educação possui uma estrutura afastada dos problemas de ensino, mostrando-se incapaz de prestar os serviços de que necessita. Revela-se, também, como uma fonte permanente de orientações contraditórias e de exigências inúteis. O modelo de atendimento emprega uma estratégia pouco eficiente, que contribui para a subutilização de recursos humanos, físicos e materiais, conduzindo ao uso inadequado das verbas-recursos financeiros, além de dificultar qualquer alternativa de parceria e cooperação entre os poderes públicos e outros setores da sociedade civil.

Além de gigantesca, morosa e centralizadora, a estrutura também é composta por compartimentos relativamente estanques e superpostos, sem uma política clara capaz de unificar ações nas suas diferentes instâncias e dimensões. A Secretaria da Educação do Estado não conta, adicionalmente, com mecanismos de avaliação e controle do serviço prestado. (SÃO PAULO, 1995a, p. 302).

Com se vê, ao discutir esses dois conceitos, o documento o faz confundindo ou, no mínimo, atribuindo conteúdos semelhantes a ambos. Entretanto, na administração pública os dois conceitos são utilizados para se referirem a coisas diferentes: a eficiência está relacionada à obtenção de resultados com mais agilidade e no menor tempo — numa relação adequada entre *inputs e outputs* —, e a eficácia refere-se à adequação entre as metas e os resultados alcançados. Sendo assim, é possível considerar que “medidas ou políticas podem ser eficazes sem que, no entanto, sejam eficientes. Os dois conceitos, além de diferentes, não são,

necessariamente, interdependentes”. (ADRIÃO, 2001, p. 102).

Em seguida ao diagnóstico, são apresentados os problemas a serem enfrentados na área administrativa: jornada de trabalho docente diferenciada, horários diferentes de hora-aula, quadro de pessoal técnico-administrativo incompleto e distribuído a partir de critérios pouco precisos, política de remuneração inadequada e injusta. Diante dessas constatações, são sugeridas modificações na concepção de gestão da política pública em educação, em consonância às diretrizes apresentadas para a reforma do estado, pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, Luiz Carlos Bresser-Pereira, que defendia dentro outras coisas uma gestão estatal empresarial e eficiente:

[...] uma reforma radical dos padrões de gestão, aumento criterioso dos recursos acompanhado de racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado, coerente e realista, fundado em prioridades que permitam, a curto prazo, a solução dos problemas mais graves e a criação de condições de aperfeiçoamento contínuo de todo o sistema, a médio e longo prazo. (SÃO PAULO, 1995a, p. 304).

Após essas considerações, o documento explicita que a grande diretriz consiste em proporcionar uma revolução na produtividade dos recursos públicos, visando, em última instância, à melhoria da qualidade do ensino. Para tal, é imprescindível rever o papel do Estado na área educacional. O Estado terá que se tornar um agente formulador, articulador e ainda liderar os diferentes setores responsáveis pela educação. “Para cumprir o papel de planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços, o governo reafirmará e fortalecerá o caráter redistributivo da atuação estatal, em busca de maior equidade no serviço prestado.” (SÃO PAULO, 1995a, p. 304).

Dentro dessa nova configuração atribuída ao Estado percebe-se que o seu papel se aproxima ao de um grande administrador, gerenciando demandas e conflitos em torno de um bem a ser ofertado. Outro termo importante nessa nova função será o de garantir a equidade educacional e não mais igualdade. “[...] Neste discurso, a *igualdade social* é substituída pela *equidade*. Enquanto a primeira tem como perspectiva a superação das desigualdades sociais, a segunda defende a igualdade de oportunidades, limitando-se a minimizar as desigualdades.” (STEINVASCHER, 2003, p. 63).

Para o cumprimento da meta de redefinição do papel do Estado, são apresentadas duas diretrizes complementares e fundamentais: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão.

Na reforma e racionalização da estrutura administrativa, se objetiva instituir um

sistema de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências. Todo esse empenho seria para constituir na “Secretaria uma máquina leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional.” (SÃO PAULO, 1995a, p. 304).

A informatização dos dados educacionais possibilitaria desenvolver uma racionalidade administrativa para construir um novo patamar quantitativo e de controle sobre o conjunto das escolas da rede pública e, para tal, várias iniciativas deveriam ser encaminhadas:

- o controle e acompanhamento da clientela do ensino básico;
- racionalização do uso dos equipamentos escolares, revendo a forma de ocupação dos mesmos, inclusive considerando diferentes modalidades de distribuição da clientela;
- a construção de uma base sólida para a tomada de decisão quanto à implantação de novos investimentos. (SÃO PAULO, 1995a, p. 304).

A Secretaria ainda conclui que há um enorme desperdício de recursos financeiros e humanos na operacionalização de uma máquina tão grande e totalmente inadequada às finalidades a que se destina: “A falta de controle (informatizado das estatísticas educacionais) tem gerado situações absolutamente caóticas para uma administração interessada na produtividade dos recursos humanos.” (SÃO PAULO, 1995a, p. 304).

Nessa proposta de informatização de dados, a pretexto de uma mera questão administrativa, é apresentada também a organização das escolas em prédios diferentes, a partir do grau de escolaridade e da faixa etária. A coexistência de alunos de diferentes idades — crianças e adolescentes — no mesmo prédio é considerada completamente inadequada e anti-pedagógica. Está anunciado um dos argumentos para a separação das escolas por idade/série e, conseqüentemente, para a municipalização.

No que tange à municipalização, outra alegação fundamental é a redistribuição das responsabilidades na prestação dos serviços educacionais. Nessa mesma linha, é ainda explicitada uma crítica à multiplicação das escolas para atendimento de demandas localizadas, o que vinha acarretando, segundo a visão da Secretaria, má utilização dos recursos materiais. Nessa parte do texto, estão colocados todos os motivos na tentativa de justificar o enorme enxugamento da rede estadual de ensino, posteriormente implantado.

[...] A reorganização e racionalização dos equipamentos escolares visará, portanto, a fixação do corpo docente na escola, a composição adequada da jornada de trabalho, a concentração de recursos materiais, didáticos e financeiros, bem como a instalação de salas-ambientes diferenciadas, indispensáveis a um projeto de melhoria da qualidade do ensino. A implementação de novos investimentos, sejam eles destinados à ampliação

da rede física ou à aquisição de materiais didático-pedagógicos, passará, assim, por uma avaliação que se pautará em um pagamento cuidadoso de todos os equipamentos escolares do Estado, sejam eles públicos ou privados, bem como no cadastramento dos alunos da educação básica paulista. (SÃO PAULO, 1995a, p. 304).

É possível perceber que a proposta de reestruturação administrativa, que tinha como um dos seus eixos a informatização dos dados educacionais, é muito mais abrangente e impõe ao Estado, efetivamente, uma nova visão na área educacional. Outro ponto importante a ser observado é que dentre as necessidades elencadas não se menciona a necessidade de bibliotecas, laboratórios, ou outros espaços fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino.

Para efetivar a formatação da máquina administrativa da Secretaria, além da informatização dos dados, tornam-se necessárias, também, a desconcentração e descentralização de recursos e competências. Isso não significa a redução das funções articuladoras do Estado, nem a privatização dos serviços educacionais oferecidos à população. É, sobretudo,

[...] a democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura de aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários. A atual administração tem consciência de que esse processo deverá ser atacado em duas frentes: na organização da estrutura atual da Secretaria de Educação e na busca de novas parcerias para prestação dos serviços educacionais. (SÃO PAULO, 1995a, p. 305).

A reorganização da estrutura administrativa visa à eliminação dos escalões intermediários de acesso à escola (Delegacias de Ensino, DREs, CENP³³), eliminação de execução de tarefas semelhantes por órgãos diferentes e de superposição de competência entre os órgãos centrais. Essas medidas — com cunho, sobretudo, administrativo — pretendem dar ares de democracia e autonomia para as escolas, mas no fundo transferem para os órgãos centrais um controle ainda maior de toda a rede, repassando para as escolas a responsabilidade pelos fracassos e sucessos dos seus alunos.

No que se refere à busca de parceiros, a Secretaria tem como interlocutores privilegiados os municípios, mas elenca também outras instâncias da sociedade civil: empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc. Pelos dados apresentados, o estado de São Paulo dispunha de um dos mais baixos percentuais de participação dos

³³ DREs – Divisões Regionais de Ensino e CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas.

municípios no ensino fundamental. O percentual era em torno de 9,7% no Estado como um todo. O município da capital tinha uma participação maior, de 27%, mas se constituía em uma exceção, como algumas outras poucas cidades.

Deverá ser oferecido um leque diversificado de formas de parceria, que vá desde a construção ou simples manutenção das escolas, até a elaboração de normas mais complexas, como o gerenciamento de toda uma rede de ensino (municípios). Formas cooperativas e de terceirização, com associações sem fins lucrativos (pais, professores, por exemplo) também serão consideradas. Após avaliar e selecionar as modalidades mais adequadas de parceria, serão acionados os mecanismos necessários para viabilização efetiva das mesmas. (SÃO PAULO, 1995a, p. 308).

Essas são as medidas apresentadas para atingir a meta de racionalização da estrutura administrativa da rede estadual de ensino que, em conjunto com as propostas de alteração da gestão escolar, formam os pilares da reforma educacional.

Na diretriz de mudança do padrão de gestão, almeja-se a “racionalização do fluxo escolar, instituição de mecanismos de avaliação dos resultados, aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.” (SÃO PAULO, 1995a, p. 308).

Esses mecanismos são apresentados como tendo a tarefa crucial de reversão do quadro de repetência e evasão das escolas. Naquele momento, 80% das crianças e jovens já se encontravam na escola, mas, com as reprovações, muitos permaneciam por um longo período nas séries iniciais, acarretando o aumento do índice de abandono das escolas. O problema mais acentuado dessa situação era claramente visualizado pela defasagem existente entre idade/série. Pelos dados de 1991, cerca de 700 mil jovens, entre 15 e 18 anos, insistiam em permanecer na escola, no entanto, fora da série adequada para as suas idades.

A atual administração considera a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que a cada ano freqüentam a escola estadual de primeiro grau e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico. Assim, várias estratégias serão estimuladas visando a diminuição dos índices de perda do sistema. Estas estratégias estimularão, entre outras ações, a organização das séries em ciclos, a composição das classes basicamente por faixas etárias e a instrumentalização do professor da escola, para trabalhar com grupos heterogêneos.

Entretanto, se essas ações são necessárias, elas não são, em absoluto, suficientes. É preciso que as escolas tenham maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa, que lhe possibilite iniciativa de decisão frente ao seu projeto pedagógico. Caberá às escolas definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino a serem empregados, o uso mais adequado do tempo e do espaço físico, o gerenciamento dos recursos humanos e materiais que receberem para realizar seu próprio projeto. (SÃO PAULO, 1995a, p. 309).

Dentro dessa diretriz, é elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação FDE um projeto para correção do fluxo escolar, denominado Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar ou, ainda, de Classes de Aceleração ou Classes de Apoio Pedagógico (CORTINA, 2000). A discussão em torno dessa diretriz se constituiria na pedra angular do projeto pedagógico da Secretaria.

A Secretaria entende, então, que a autonomia delineada nessa proposta teria de vir acompanhada de um sistema de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos, entendida como contrapartida da responsabilidade e do compromisso que esse novo patamar exigiria das escolas. Defende a transparência e a publicização desses resultados como imprescindíveis para maior produtividade dos serviços públicos.

[...] os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. (SÃO PAULO, 1995a, p. 310).

Na última parte do Comunicado, reconhece-se que os salários percebidos pelos professores na rede estadual de ensino funcionam como um fator preponderante no desempenho desses profissionais. Para superar essa situação, vislumbra-se a possibilidade de captação de recursos financeiros externos para liberar uma parcela maior das verbas orçamentárias para estabelecer uma “política salarial de valorização do pessoal do magistério, eliminando, sempre que possível, as distorções atualmente existentes” (SÃO PAULO, 1995a, p. 310).

Apesar do discurso e do reconhecimento sobre os baixos salários percebidos pelos profissionais da educação, não há durante este período uma política de valorização da carreira do magistério a não ser a institucionalização do bônus de mérito e de gestão.

Reconhece-se que os salários atuais são fortes componentes desestimuladores do desempenho do professor e que a recomposição salarial (com piso inicial de cinco salários mínimos), acoplada ao estabelecimento de uma correlação clara entre o aumento salarial e a melhoria de desempenho, deverá ser ponto de honra de sua administração. Para tanto, entende-se, também, que será necessário estabelecer mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho efetivamente realizado pelo funcionário. De igual modo, faz-se necessário contemplar a uniformização da jornada de trabalho

docente, através da reorganização da rede escolar. (SÃO PAULO, 1995a, p. 310).

Por fim, as palavras da Secretaria têm um alvo certo: estimular o conjunto dos profissionais da educação para se alinhar aos novos tempos que estavam apenas começando. As mudanças vão efetivamente imprimir uma nova proposta de educação, mas observações têm demonstrado que não houve alteração nos resultados qualitativos e o sistema de ensino continua sem estar à altura do padrão de desenvolvimento do estado mais rico do Brasil.

Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado, pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino. Com um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado, não há possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação, capaz de virar a educação paulista pelo avesso e dar a São Paulo um sistema de ensino à altura dos padrões de desenvolvimento do estado mais rico da Federação. (SÃO PAULO, 1995a, p. 310).

Essa primeira proposta deixa explícita a defesa de um novo padrão para o Estado; políticas públicas em educação com objetivos amplos; mas, sobretudo, traça uma outra concepção para a função educacional. As mudanças, consideradas a partir do contexto sócio-político do neoliberalismo, podem ser alinhavadas tendo como marco uma forma de administrar que se assemelha ao método empresarial — administração pública gerencial —, com ênfase no planejamento minucioso, descentralização de responsabilidades, mas com controle de todos os processos, diminuição dos gastos, cobrança de resultados com avaliação de desempenho, enxugamento da máquina que privilegia a agilidade e redefinição de funções. “A qualidade estava interligada à produtividade, este era o sentido da melhoria. O *slogan* era [o Estado] ‘fará melhor o que lhe compete’ e para fazer melhor tinha que fazer menos e com economia de recursos. Essa era a qualidade do serviço público: gastar menos e melhor.” (CORTINA, 2000, p. 39).

Acrescentam-se a toda essa reformulação administrativa as mudanças referentes ao padrão de gestão, como sendo o outro grande pilar de sustentação da política, que consistia em flexibilizar em duas direções: na responsabilidade dos recursos financeiros — por isso, a busca de parceiros, em particular as prefeituras —, e na adoção de soluções alternativas e diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Reforma educacional e suas implicações

A gestão da Secretaria de Estado da Educação tem por objetivo implantar um conjunto de medidas prévia e cuidadosamente elaboradas. Assim sendo, aos poucos, uma nova rede estadual de ensino se efetivaria, isso é o que o governo pretendia com a reforma educacional.

A primeira medida consiste na reorganização da máquina administrativa, mais especificamente na reordenação dos órgãos da estrutura regional, visando a extinguir a duplicidade na execução das tarefas nas instâncias intermediárias.

O governador, através do Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995, e “considerando a necessidade de reorganizar a Secretaria de Educação, objetivando a descentralização da execução das suas ações, buscando agilidade nas decisões, a fim de que possa imprimir uma nova política educacional” (São Paulo, 1995, p. 50), extingue as 18 Divisões Regionais de Ensino e a Divisão Especial de Ensino de Registro, como uma das formas de facilitar a comunicação entre a Secretaria e as escolas.

A rede realmente se constituía numa grande estrutura administrativa, tendo seis mil escolas, 18 Divisões Regionais de Ensino e 150 Delegacias de Ensino, mais todo o *staff* da Secretaria e Coordenadorias localizadas no poder central. A lógica passa a ser enxugar, aos poucos, tudo o que fosse possível.

A Secretaria, em seguida, implementa a reorganização das escolas para agrupar crianças com idades semelhantes e separá-las dos adolescentes. Explica que, com base em estudos técnicos, estava convencida de que o agrupamento em um único prédio de classes de Ciclo Básico à 8ª série, com até as classes de Ensino Médio, não tinha atingido a meta pretendida e havia criado problemas pedagógicos sérios quanto ao atendimento das demandas específicas.

Segundo Steinvascher,

A reorganização da rede física, implantada em 1996, separou em prédios escolares diferentes, o atendimento dos alunos do CB à 4ª séries e alunos da 5ª à 8ª séries. Com esta medida em 1998, 70% das 7062 escolas da rede estadual estavam reorganizadas, havendo 1903 escolas de 1ª à 4ª séries, 501 escolas de 5ª à 8ª séries, 1468 escolas de 5ª à 8ª e Ensino Médio e 167 escolas de Ensino Médio (centro de Informação Educacional apud STEINVASCHER, 2003, p. 67-68).

Do ponto de vista pedagógico, as alegações apresentadas acima não se sustentam e até entram em contradição. A secretaria deveria primar por garantir a integração da formação

obrigatória de oito anos como previsto na legislação brasileira, superando a fragmentação apresentada anteriormente entre primário e ginásio, uma vez que, historicamente, constata-se uma enorme dificuldade dos alunos quando vão para a 5ª série, o que vem se constituindo num verdadeiro gargalo de escolarização. E esta separação poderia aumentar ainda mais essa dificuldade. A justificativa mais plausível é a preparação da rede paulista para a implantação da municipalização, que já tinha sido apresentada no Comunicado SE de 22 de março de 1995, como medida estratégica para diminuir os gastos do Estado e dividir responsabilidades através de parcerias, particularmente com os municípios.

Concomitante e complementarmente, para o início do ano letivo, há a informatização e regularização das matrículas dos alunos, que torna possível dar início à separação das escolas e também ao preenchimento de todas as vagas, permitindo desativar salas, escolas e lotar outras com o remanejamento dos alunos. Essas medidas propiciam o fechamento de escolas e a separação em duas grandes partes do ensino fundamental. As escolas de 1ª a 4ª séries estavam prontas para serem assumidas pelos municípios.

Essas duas medidas geram muita polêmica. O cadastramento ocorre de forma autoritária e mexe com a vida de muitas pessoas, particularmente dos alunos e funcionários. A rede, nesse período, atende a cerca de seis milhões e meio de alunos, que são cadastrados e muitos remanejados para as escolas que tivessem vagas, mesmo que fossem distantes de suas residências. Este processo deixa ainda de atender às crianças que estavam em idade escolar, mas fora das escolas. Os professores e funcionários também são remanejados quando as salas ou as escolas são fechadas.

Outro aspecto importante a ser ressaltado refere-se ao desrespeito à história do lugar e de cada agente social. A racionalidade capitalista empresta às medidas a frieza de encaixar nas “escolas sem alunos” os “alunos sem escola” como se fossem meros números. Os recursos físicos são, então, otimizados e isto era o mais importante. O próprio Secretário adjunto Hubert Alquéres informa que, em 1998, haviam sido fechadas 148 escolas e cerca de 40 mil funcionários ou tinham sido demitidos ou não contratados.

Dentro da proposta educacional que aos poucos ia se conformando, a Secretaria da Educação cria o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo — SARESP, inspirado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB/MEC. Esse sistema pretendia fornecer informações para subsidiar a tomada de decisão quanto à política educacional, com ênfase na capacitação de pessoal, reorientação da proposta pedagógica e do projeto de cada escola, inclusive na correção de fluxo.

O SARESP deveria ajudar na recuperação do padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo a partir de dados avaliativos cientificamente confiáveis, além de informar à comunidade escolar e à sociedade, como um todo, o desempenho do sistema escolar. A avaliação deveria ser aplicada em todas as séries e escolas da educação básica da rede estadual. Era facultativa às escolas da rede municipal e particular a adesão à proposta. A coordenação fica a cargo da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - ATPCE, e à Diretoria de Projetos Especiais da FDE coube o gerenciamento do sistema de avaliação.

O SAEB, coordenado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP —, por seu turno, é concebido como um sistema de monitoramento contínuo, com a finalidade de subsidiar as políticas de ensino em todo o território nacional. Mesmo tendo o SAEB, a Secretaria de Educação opta por implementar um sistema avaliativo próprio.

No decorrer dos anos 90 — acentuadamente no período de 1995 a 2002 — a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino enquanto objeto de regulação federal, cuja viabilidade estaria a exigir o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação

[...]

A configuração inicial do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB) teve lugar nos últimos anos dos 1980, vindo a consolidar-se na segunda metade dos anos 1990, quando foi reestruturado e “modernizado” o sistema de estatísticas e indicadores educacionais. Nesse período, foram ampliados os meios operacionais de centralidade da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

[...]

Sobretudo, destacou-se na iniciativa federal a avaliação padronizada em larga escala que, segundo Locatelli (2002), passou a assumir “papel central na formulação e implementação de políticas públicas”. No caso da avaliação da educação básica, tem como objetivo “monitorar a qualidade” e, como desafio atual, fazer com que diferentes atores incorporem a avaliação externa em seu cotidiano, vendo-a como apoio para melhorar a qualidade do ensino. (JEFFREY; FREITAS, 2002, p. 1).

O SAEB é uma avaliação realizada em larga escala, por amostragem, de alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª séries do ensino médio que, além de quantificar o desempenho escolar, recolhe dados sobre os alunos (condição socioeconômica e cultural, hábitos de estudo), os professores (perfil e prática pedagógica), os diretores (perfil, gestão) e as condições de infra-estrutura de cada escola. Realiza uma verdadeira radiografia do ensino em todo o território nacional (SOUSA, 1998).

No debate acadêmico, o significado da implantação de um sistema nacional de

avaliação tem sido apontado como uma nova expressão organizativa do papel do Estado na definição de políticas públicas. Grosso modo, esse debate converge para as seguintes considerações: possibilidade de compreender e intervir na realidade nacional; necessidade de controle dos resultados pelo Estado; estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas, estímulo à escola e ao aluno por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUSA, 1998).

Na lógica dessa nova configuração do papel do Estado, o SARESP³⁴ tem uma importância fundamental e estratégica na política educacional do período, pois é o instrumento que permite não apenas o gerenciamento externo sobre o processo pedagógico da aprendizagem, diminuindo a autoridade do professor, como possibilita instituir a lógica competitiva, ao publicizar o resultado de cada escola através do desempenho dos alunos nos testes.

A Secretaria cria ainda um sistema de gratificação, através de bônus, com o intuito de premiar individualmente os educadores e coletivamente as escolas. As escolas passam a ser identificadas com uma cor, de acordo com seu desempenho no processo avaliativo, cada cor correspondendo a um montante de dinheiro a ser liberado à escola. Essa denominação também deveria sinalizar para o conjunto da sociedade a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Estava instalado o germe da competição entre as unidades escolares e no interior de cada uma delas. Pelas controvérsias que essa perspectiva traz, a Secretaria revoga o estabelecimento das cores como forma de distribuição de recursos financeiros.

O modelo de avaliação do sistema de ensino implementado pelo Ministério da Educação e por Secretarias Estaduais, vem estimulando uma ênfase nos produtos ou resultados educacionais, medidos por meio da aplicação de testes de rendimento escolar nos alunos, sendo os dados de desempenho escalonados, resultando em classificações.

A avaliação, pautada por tais características, estimula a competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios.

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera

³⁴ O SARESP é implantado no estado de São Paulo em 1996 e deixa de ser aplicado, dentro do período estudado, em 1999. Ocorrem várias modificações em suas características originais. Em 2000, ele avalia as séries finais de cada ciclo e serve de parâmetro para reter alunos na recuperação de ciclos, significando a substituição da avaliação feita pelo docente por exame centralizado e externo.

qualidade. Nesta perspectiva, assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. Ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção, as políticas educacionais incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. (SOUSA; ALAVARSE, 2002, p. 36).

Em síntese, o sistema de avaliação vai, paulatinamente, imprimindo uma nova lógica ao sistema educativo, com ênfase nos resultados e produtos, em que o mérito ainda era uma questão central que possibilitava individualizar o processo educativo e o trabalho pedagógico, recaindo sobre os alunos e professores as maiores responsabilidades. Nessa dimensão, os dados apresentados permitem construir um *ranking* classificatório, predominantemente de cunho quantitativo, que mantinha a aparência de neutralidade porque é realizado por instituições externas desvinculadas do projeto pedagógico da escola. A competição entre as escolas instala um verdadeiro mercado do “capitalismo educacional” que regula ofertas e demandas na distribuição do financiamento.

A Secretaria, dando continuidade ao delineamento da política educacional, estabelece mecanismos de superação da repetência e evasão, resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos e regularização da defasagem idade/série através de um conjunto de medidas bem articuladas, culminando com a implementação da progressão continuada e dos ciclos escolares.

A proposta de reorganização escolar no ensino fundamental, Classes de Aceleração, é encaminhada ao Conselho Estadual de Educação em 22 de novembro de 1995 e aprovada em 24 de abril de 1996, pelo Parecer CEE nº 170/96, sendo implantada na rede através da Resolução SE de 13 de maio de 1996.

O Projeto em tela propõe uma ação específica em escolas com altos índices de defasagem idade/série no Ciclo Básico, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, visando eliminar tal distorção, com a reorganização do percurso escolar, contribuir para reverter o atual quadro de repetência e evasão nas escolas, evitar o desperdício de recursos materiais e humanos e criar condições para que a escola cumpra sua função social de ensinar, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos. (SÃO PAULO, 1996a, p. 180).

A Secretaria prevê a instalação do projeto em 700 escolas, no prazo de três anos, a partir de 1996, com a criação de Classes de Aceleração para os alunos com defasagem entre série e idade regular de matrícula. Eram alunos que haviam ultrapassado em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados e ainda apresentavam dificuldade de aprendizagem. As salas são organizadas em dois ciclos em relação ao

desenvolvimento do conteúdo curricular: Ciclo I e Ciclo II, assim distribuídos:

Classes de Aceleração	Série/origem do aluno	Faixa Etária	Série/Destino do Aluno
Ciclo I	CB	10 anos ou mais	4ª série ou Ciclo II ou 5ª série
Ciclo II	3ª série ou 4ª série	11 anos ou mais	4ª série ou 5ª série

As classes são constituídas com, no mínimo, 20 alunos e, no máximo, 25, carga horária de cinco horas por dia e ano letivo de 180 dias. A avaliação é individualizada, levando em consideração o processo de aprendizagem de cada aluno. Os professores são escolhidos pelos Diretores da escola no momento de atribuição das aulas. Há, ainda, a previsão de capacitação de toda a equipe, em que o alto escalão (supervisores, assistentes pedagógicos e diretores) faria a capacitação de forma centralizada, e os professores e coordenadores pedagógicos de forma descentralizada, sob a coordenação das Delegacias de Ensino.

A proposta, no seu conjunto, diz pretender ter o envolvimento dos alunos e dos pais na definição das atividades e no acompanhamento do progresso na aprendizagem. Pedagogicamente, delinea-se uma alteração de concepções e práticas pedagógicas para garantir um tratamento diferenciado do aluno em sala de aula, com a intenção de levá-lo a avançar no seu processo de aprendizagem. A metodologia teria como eixo articulador o ensino da leitura e da escrita.

Fica previsto, ainda, “total apoio” ao trabalho desenvolvido pelos professores, com capacitação permanente, farto acesso ao material didático-pedagógico e total liberdade para definir, em conjunto com a comunidade escolar, considerado pela administração como o melhor caminho para superar as dificuldades de aprendizagem das crianças. A escolha pela faixa etária presente nas séries iniciais era justificada como o início do caminho na superação da repetência e evasão. Aos poucos, deveria ser realizado um diagnóstico para que todas as séries do ensino fundamental pudessem se integrar paulatinamente à implantação das classes de aceleração ou em um projeto semelhante, para agilização do fluxo de aluno e fim dos congestionamentos.

A secretaria da Educação enfatiza os custos da repetência e evasão precoce. “O desperdício pode também ser verificado através do cálculo da proporção média de matrículas excedentes nos últimos anos: em média, no Brasil, desperdiçam-se 67,7% das matrículas investidas; em São Paulo, este desperdício é de 56,80% (30,77% em virtude de evasão e de 20,3% por motivo de repetência).” (SÃO PAULO, 1996a, p. 184).

O conselho Estadual, após minuciosa análise, aprova a proposta e sugere adequações.

Em seguida, a Secretaria apresenta, através da Resolução SE, de 13 de maio de 1996, o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração dentro das normalizações aprovadas pelo CEE. No mesmo período, em 10 de maio de 1996, a Resolução SE nº 40, institui o “Projeto de Reforço e Recuperação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de 1º e 2º graus”.

A justificativa apresentada pela Secretaria é a de disponibilizar mais um mecanismo para superar a repetência e a evasão nas escolas, alegando oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem, por meio de metodologias e estratégias inovadoras para aqueles que apresentassem defasagem e/ou lacunas claramente diagnosticadas e não superadas através de atividades de recuperação contínua desenvolvidas sistematicamente pelo professor na sala de aula. (SÃO PAULO, 1996a).

Essas atividades deveriam ser organizadas em horário que não compromettesse a frequência dos alunos na classe regular em que estivessem matriculados. Os projetos deveriam ser discutidos e aprovados pelos professores, Conselhos de Classe e Direção da Escola e, finalmente, homologados pelo Delegado de Ensino e submetidos à apreciação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, responsável por seu acompanhamento e avaliação. No entanto, nem todas essas etapas são cumpridas e muitas propostas são apenas encaminhadas burocraticamente.

Por fim, a Secretaria, atendendo à solicitação do Conselho Estadual de Educação, promulga a Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996, para instituir a “Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, através da implantação de Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino.” (SÃO PAULO, 1996b, p. 73).

A regularização do fluxo e a adequação idade/série são, também, as grandes preocupações da Secretaria. A Resolução explicitava:

[...] significativa parcela de alunos de 1º grau se encontra matriculada em séries incompatíveis com sua idade cronológica;
para a correção da trajetória escolar desses alunos, há necessidade de se criar condições didático-pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem específicas dessa clientela;
a implantação de classes de aceleração se constitui numa proposta de trabalho viabilizadora dessas aprendizagens; [por isso] resolve:
[...]
as Classes de Aceleração visam eliminar a distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular. (SÃO PAULO, 1996b, p. 73).

Na Resolução SE nº 165, de 25 de novembro de 1997, a Secretaria dá continuidade à

implantação de alternativas que ampliassem as possibilidades de “sucesso” dos alunos que estudavam na escola pública estadual, oferecendo estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares para permitir-lhes que prosseguissem os estudos na série subsequente. Os alunos do ensino médio e fundamental que não houvessem obtido os padrões mínimos de aprendizagem estabelecidos pela unidade escolar em sua proposta curricular poderiam participar desse programa. A recuperação das férias fica conhecida, na linguagem popular, como “Janeirão”, realizada com a evidente preocupação de melhorar as cifras da promoção escolar.

No encaminhamento dessas três últimas propostas, a Secretaria busca traçar o perfil da nova forma de enfrentamento do problema de repetência e evasão: aquilo que considera um modelo eficiente a ser explicitado no número de jovens e crianças que se alinhariam no padrão série/idade. Todas as medidas se transformam em um instrumento de correção da trajetória do aluno, portanto, com poder de intervenção e de alteração da realidade de defasagem série/idade, mesmo que as atividades desenvolvidas não alterassem os problemas de aprendizagem.

Essa lógica de conceber os avanços no interior da escola, não tendo como preocupação prioritária a aprendizagem, pode ser comparada às experiências adotadas pelos EUA e Inglaterra:

[...] a progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, antes de tudo, como progressão social a que todos os indivíduos, indiscriminadamente, tinham direito mediante a frequência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentassem. Nessa concepção a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita. (BARRETTO; MITRULIS, 2002, p. 110).

O resgate dessa proposta pela Secretaria da Educação, no contexto sócio-econômico do neoliberalismo, representa o fortalecimento da equidade em detrimento da igualdade social e redefine o papel da escola como espaço de política social compensatória e não emancipatória, quando deveria ser o oposto disso, pois a equidade tem a perspectiva de minimizar as desigualdades, enquanto o princípio da igualdade social fortalece a necessidade de superação das desigualdades. O acesso à educação de qualidade como direito de todos se torna idealmente fetichizada como igualdade. A rede oficial de ensino do estado de São Paulo

[...] é uma das redes em que se identificam crianças e jovens com profundas defasagens de aprendizagem, não sendo incomum a constatação da existência de alunos sem domínio mínimo da leitura e da escrita, nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, em nome da racionalidade,

implantou-se uma profunda dicotomia entre qualidade e quantidade [...] (ARELARO, 2005, p. 1050).

Dentro da política de reorganização da rede estadual, a instituição do regime de progressão continuada coloca-se como condição *sine qua non* para dar continuidade à reforma educacional e constitui-se na peça chave dessa engrenagem. Através da Deliberação do CEE nº 09/97, aprovada em 30 de julho de 1997, é instituído o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos, organizado em dois ciclos: I Ciclo, de 1ª a 4ª séries e II Ciclo, de 5ª a 8ª séries. A Secretaria homologa a proposta através da Resolução SE de 04 de agosto de 1997, que entra em vigor no ano letivo de 1998.

No caso da opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para o outro se faça de forma a garantir a progressão continuada. O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação de processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (SÃO PAULO, 1997b, p. 148).

Segundo a Secretaria o projeto de implantação do regime de progressão continuada deveria especificar mecanismos que assegurassem:

- I - avaliação institucional interna e externa;
- II - avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa de aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;
- III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível;
- IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanços, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
- V - indicadores de desempenho;
- VI - controle da frequência dos alunos;
- VII - contínua melhoria do ensino;
- VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- IX - dispositivos regimentais adequados;
- X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar. (SÃO PAULO, 1997b, p. 149).

A proposta, por abranger todo o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, poderia ser implantada em todas as redes de ensino — particular, municipal e estadual. Todavia, é elaborada prioritariamente para a rede estadual, tanto que o detalhamento do projeto apresentado acima já tinha sido contemplado, quase na sua totalidade, nas medidas anteriores promulgadas pela Secretaria de Estado.

Em anexo à Deliberação CEE 9/97, havia a Indicação CEE nº 08/97, que trazia as

alegações político-pedagógicas em defesa da proposta. O Conselho estava às voltas com a regulamentação do sistema de ensino estadual para conformá-lo à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que acabava de ser promulgada pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996. A proposta de regime de progressão continuada encaixa-se, então, nas novas regras da legislação educacional.

Entre as inovações preconizadas na LDB, destacam-se as que se referem a ciclos e a regime de progressão continuada, respectivamente nos parágrafos 1º e 2º do artigo 32, na seção que trata do ensino fundamental no capítulo dedicado à educação básica, que dispõem:

§ 1º É facultativo aos sistemas de ensino **desdobrar o ensino fundamental em ciclos**.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o **regime de progressão continuada**, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema. (g. n.)

Não se trata, obviamente, de novidade na educação brasileira. As redes públicas de ensino do Estado São Paulo e do Município de São Paulo têm uma significativa e positiva experiência de organização do ensino fundamental em ciclos. A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 1997b, p. 150, grifos do autor).

Pelos motivos apresentados acima, fica claro que existem duas grandes preocupações: uma relativa à avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino, com ênfase para os aspectos ligados à produtividade como, por exemplo, a regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série, e outra relativa à pretensa melhoria da qualidade do ensino.

Os relatores da Indicação CEE 8/97, Francisco Aparecido Cordão e Nacim Walter Chieco, alegam que a administração já dispunha de condições objetivas para implantar a medida e preconizam sua pertinência, ao mesmo tempo em que discutem a magnitude da proposta, juntamente com os problemas que se avizinham de uma mudança dessa natureza. Ressaltam que a adoção do regime de progressão continuada em ciclo único no ensino fundamental poderia representar a mudança mais significativa que a história da educação paulista já havia presenciado, pois iria resolver, de forma institucional, o problema da repetência sem buscar culpados individuais.

Por outro lado, enfatizam a necessidade de envolver a todos num amplo e contínuo

debate. Estava previsto inclusive o envolvimento de entidades da sociedade civil, tais como: Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o CONDECA — Conselho Estadual (ou Nacional, ou Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente. O texto, porém, não deixa claro como esta articulação ocorreria, nem que objetivos deveriam ser alcançados, a não ser terminar com a repetência.

A reprovação é o centro das atenções, como fica enfatizado no texto:

A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua. (SÃO PAULO, 1997b, p. 152-153).

As observações discutidas nesse trecho da Indicação CEE 8/97 evidenciam o grande desafio que a Secretaria enfrentaria na implantação da proposta. Parte dessa resistência poderia ter sido amenizada se a administração tivesse dialogado com os agentes educativos e tentado estabelecer um processo de parceria no encaminhamento das decisões, mesmo que fosse apenas para alteração dos índices educacionais. Porém, o tempo político disponível para as modificações e, possivelmente, a resistência dos professores não permite essa construção coletiva.

Freitas argumenta que,

No Estado de São Paulo, [...] a progressão continuada foi implantada [...] sem maiores discussões e envolvimento de professores e alunos – ou seja, sem que os atingidos mais diretamente participassem, entendessem e se preparassem para assumir algum grau de compromisso com as idéias. Era o mínimo que se poderia esperar na implantação de um programa que visa retirar controles tradicionalmente explícitos na nota e na opinião isolada do professor sobre o desempenho do aluno e introduzir compromissos mútuos em função de objetivos a serem atingidos. Toda uma cultura escolar secular foi esquecida ou desafiada.

Esta é uma das razões pelas quais este programa encontra dificuldades. Falta adesão e consentimento. Os compromissos são muito mais dirigidos para o alto e para fora (compromissos com o governo e com as agências internacionais que controlam a implantação das políticas públicas neoliberais) do que para dentro, com aqueles que têm a operação da escola em suas mãos. (FREITAS, 2002, p. 8).

Apesar disso, o ano de 1997 termina, do ponto de vista da Secretaria da Educação, com um saldo bastante positivo no encaminhamento das propostas apresentadas no início da gestão. Por outro lado, do ponto de vista da racionalidade técnica, não se pode negar que

houve coerência entre a proposição e a ação empregada no comando da máquina estatal.

Os órgãos normativos e responsáveis pelo debate mais ideológico e pela construção da fundamentação teórica das medidas implantadas pela Secretaria também se preocupam em apresentar ao conjunto da rede estadual subsídios para a compreensão da progressão continuada e, assim, através da instrução conjunta CENP/COGSP/CEI, publicada em 13 de fevereiro de 1998, tenta-se estabelecer um diálogo que já se fazia tardio.

Dentro do texto, a novidade é a explicitação do percurso que a Secretaria trilha para criar as condições ao desenvolvimento pleno da reorganização do ensino.

Hoje, as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. Nos últimos três anos, a Secretaria de Educação promoveu a reorganização da rede física, aumentou o número de horas para os alunos na maioria das escolas, proporcionou a existência de coordenador pedagógico e de horas de trabalho pedagógico (HTP's) em todas as unidades escolares, de modo a permitir a avaliação sistemática do desempenho dos alunos, oferecendo-lhes oportunidade de recuperação contínua e/ou paralela, sempre que necessário. O momento, pois, é oportuno para a escola avançar e assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que respeitem efetivamente seus ritmos e tempos individuais. (SÃO PAULO, 1998a, p. 285).

Ao admitir que todas as reformas realizadas até então haviam preparado as escolas para a implantação da progressão continuada, confirma-se a hipótese, já antecipada, de que, mesmo o Conselho Estadual de Educação tendo apresentado essa reorganização para todo o sistema de ensino, em nível estadual, as únicas escolas que teriam condições efetivas para tal eram as da rede estadual.

A Secretaria continua construindo mecanismos para que o projeto de gestão escolar tivesse pleno êxito; então, com esse propósito, estabelece, a partir da Resolução SE nº 20, de 5 de fevereiro de 1998, a reclassificação dos alunos, em séries mais avançadas do ensino fundamental e médio, a partir de solicitação dos professores, dos próprios alunos e seus pais. Esses alunos seriam destinados para as séries correspondentes às suas idades, desde que fossem submetidos ao processo avaliativo ou tivessem obtido bons resultados na recuperação intensiva de férias. A reclassificação é disponibilizada para os alunos da própria escola, os transferidos e até os estrangeiros que passassem a frequentar as séries correspondentes às suas idades.

As escolas cuja proposta pedagógica para o ensino médio, regular ou supletivo, contemplam ou venham contemplar a flexibilização curricular, com dependência cursada mediante orientação de estudos e frequência optativa do aluno, poderão dar continuidade à sistemática até então adotada, por meio da progressão parcial [...] (SÃO PAULO, 1998a, p. 153).

A Rede Estadual não consegue acompanhar a velocidade das modificações, que chegavam todos os dias, e suas consequências eram sentidas no cotidiano escolar, pois elas alteravam a concepção de ensino e de aprendizagem. Assim que se implanta a progressão continuada, a Secretaria busca articular melhor os mecanismos de sustentação da nova lógica de funcionamento das escolas: as atividades de reforço e recuperação são previstas para ocorrer de forma contínua, como parte integrante do processo regular de ensino e de aprendizagem, de forma paralela, ao longo do ano letivo, em horário diferente às aulas regulares, e concebidas como projetos de atividades e com possibilidade de funcionar intensivamente nas férias escolares de janeiro, sempre que isso fosse necessário. Fica permitida também a realização dessa forma de recuperação nas férias de julho para os supletivos ou em escolas de organização semestral.

Para além das discussões travadas, especificamente, pelas instâncias educacionais, a Secretaria da Educação se restringe a manter o funcionamento da rede dentro dos parâmetros delineados ao longo dos três anos e meio de gestão. Nesse final do período, há quase um silêncio na promulgação de resoluções. Passadas as eleições, a máquina administrativa volta a funcionar plenamente.

Em 1999, uma nova etapa do governo Covas tem início. Não ocorrem mudanças na área educacional e a equipe de trabalho se mantém a mesma. A primeira iniciativa nessa nova fase é a de continuidade às medidas de racionalização administrativa e institucional da Secretaria, cujo foco na descentralização tinha como objetivo promover e fortalecer a gestão local na implantação da política educacional.

Dentro dessa lógica, extinguem-se as Divisões Regionais de Ensino, que têm como sua principal função executar a política educacional básica da Secretaria, e as Delegacias de Ensino são transformadas em Diretorias de Ensino, com o objetivo de promover e favorecer o fortalecimento da gestão local na implantação da política educacional da Secretaria (Decreto nº 43.948/99). Por essa reformulação, faz-se um enxugamento da máquina administrativa e um aprofundamento da descentralização: em vez de 18 Divisões Regionais e 113 Delegacias de Ensino (Decreto no 7.510/76), a Secretaria de Educação passa a contar com 89 Diretorias – 13 na capital, 15 na grande São Paulo e 56 no interior. A Secretaria vai, ainda, intervir

diretamente na escolha dos futuros responsáveis pelas Diretorias de Ensino, estabelecendo um prazo de 60 dias para a troca ou não de administradores, gerando conflitos técnico-políticos entre os diversos dirigentes que exerciam os cargos naquela ocasião.

Além disso, são intensificadas as formas para garantir a não interrupção do fluxo escolar, e as propostas vão sendo aperfeiçoadas. A recuperação intensiva é uma dessas propostas previstas para funcionar como mola propulsora dos processos de ensino e de aprendizagem dirigida aos alunos com dificuldades ou faltosos.

Cabe à escola oferecer todas as oportunidades que possam promover continuamente as aprendizagens eficazes para os avanços escolares [...]; as diferentes formas de estudos de recuperação representam os mecanismos promotores de uma efetiva e bem sucedida aprendizagem dos alunos em regime de progressão continuada/parcial; as atividades de recuperação intensiva se constituem em mais uma oportunidade oferecida aos alunos para prosseguirem seus estudos com êxito, integrados ao seu grupo classe; os estudos de recuperação intensiva possibilitam também ao aluno infrequente retomar sua trajetória escolar, oferecendo-lhe condições para aprendizagem e progressão. (SÃO PAULO, 1999a, p. 120).

Essas atividades deveriam ocorrer nas férias de janeiro e no recesso de julho, por um período não inferior a vinte e dez dias, respectivamente. A coordenação central cabe, sobretudo, à Diretoria de Ensino, através da Equipe de Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos da Oficina Pedagógica e aos Diretores de escola. Tentava-se garantir a elaboração de projetos mais articulados, com acompanhamento específico e até a constituição de unidades-pólos, que abrigassem alunos provenientes de várias escolas para o desenvolvimento de um trabalho integrado, de acordo com a avaliação de cada Diretoria de Ensino.

Ao final do ano (1999), a inovação é apresentada pelo Conselho Estadual de Educação, que autorizou o funcionamento de Programas Especiais de Formação Pedagógica³⁵ destinados a docentes para os conteúdos do currículo da educação básica e da educação profissional de nível técnico. Nos próximos períodos há certo arrefecimento na apresentação de novas propostas, mas fica visível que a Secretaria apenas administrava as mudanças já em andamento na rede estadual de ensino.

³⁵ Esse programa especial de formação docente em nível superior destina-se, apenas, aos professores efetivos da rede estadual de ensino. Este curso, com duração de 14 meses, é ministrado pela USP, PUC-São Paulo e UNESP, que ao final certificam os participantes das respectivas instituições com diploma de graduação em pedagogia.

O governo do estado, após aprovação da Lei Complementar 890, de 28 de dezembro de 2000, institui o bônus gestão aos profissionais da educação que desempenhavam a função de suporte pedagógico (Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico) e aos Dirigentes Regionais de Ensino. O bônus referia-se ao pagamento de uma quantia em dinheiro a ser recebida pelos profissionais referidos acima, uma vez por ano, em função da avaliação de desempenho realizada durante o período, somada à aferição da frequência. Foram levados em consideração: a quantidade de alunos, o tipo de escola, os resultados da escola no exame do SARESP, a quantidade de alunos que abandonou a escola e a média de faltas dos professores e dos administradores. No primeiro ano, a bonificação varia de R\$ 1.000,00 a R\$ 4.000,00 para os diretores, e de R\$ 850,00 a R\$ 3.400,00 para os coordenadores pedagógicos e vice-diretores.

Os profissionais que no período estivessem afastados junto à unidade administrativa não pertencente à estrutura básica da Secretaria da Educação não receberiam o bônus e os que estivessem afastados junto ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, bem como junto às entidades de classe do Magistério, só receberiam o valor mínimo fixado.

A Lei Complementar 891, de 28 de dezembro de 2000, estabelece o bônus de mérito aos docentes da educação básica I e II que estivessem desempenhando suas funções nas escolas ou nos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação. Os parâmetros definidos nesse bônus são semelhantes aos apontados acima, exceto pela não vinculação ao desempenho dos alunos: o critério utilizado é basicamente a frequência do professor durante o período letivo. O valor do bônus varia entre R\$ 750,00 e R\$ 3.000,00.

Percebe-se como o critério de assiduidade poderá proporcionar ao governo o estabelecimento de um sutil e eficiente instrumento de controle sobre os professores, pois, no ano seguinte, serão considerados para contabilização da avaliação de cada profissional:

I - o número de ausência no período relativo aos meses de março, abril, agosto, setembro, outubro e novembro, [...] totalizando 183 (cento e oitenta e três) dias letivos;

II - faltas abonadas, justificadas e injustificadas, bem como as licenças e afastamentos de qualquer natureza, para o cômputo de ausências, exceto os afastamentos previstos na Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000.

Parágrafo único - A base de dados para a aferição da situação funcional e frequência do docente será o cadastro funcional e o boletim de frequência da Secretaria de Estado da Educação. (SÃO PAULO, 2001a, p. 102).

A instituição desses bônus embute a lógica da competitividade entre as escolas e entre os professores quando estabelece critérios de comparação vinculados ao desempenho de cada escola na avaliação do SARESP. No caso do bônus de gestão, a iniciativa põe nas mãos dos dirigentes um instrumento poderoso de cobrança, já que a verba do gestor dependia da *performance* dos professores e dos alunos no cumprimento das metas.

Ao final do ano, através da Instrução CENP de 13 de novembro de 2001, a Coordenadoria traça as normas para a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do ensino fundamental nas escolas da rede estadual, por meio da avaliação das competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, prevendo uma prova escrita constituída de duas partes: uma de múltipla escolha e outra composta de produção de textos.

Todos os alunos da rede pública, matriculados nas séries finais dos Ciclos I e II, inclusive alunos do período noturno, deveriam fazer a prova, pois os resultados desse exame passariam a ser elementos essenciais na continuidade dos estudos desses alunos. Esta é a única vez em que os resultados de desempenho no SARESP contribuem na definição da retenção ou promoção dos alunos no ciclo.

O ano de 2002 tem início com um forte debate sobre a política educacional desenvolvida ao longo dos últimos oito anos, motivado pela disputa eleitoral para o governo do estado de São Paulo. Um problema, então, coloca-se para a Secretaria de Educação: teria que dar continuidade às ações decorrentes dos programas já implantados, mesmo sendo impopulares, e, ao mesmo tempo, diminuir as resistências a essas mesmas ações. Uma dessas medidas impopulares era a de pôr em prática os resultados do SARESP, retendo os alunos que não tinham sido aprovados nos exames de novembro e, como consequência, tornar pública uma atitude de ingerência no processo avaliativo das unidades escolares.

Um outro problema enfrentado pela Secretaria é o de ver explicitada, nos resultados do SARESP, a debilidade do conjunto das reformas efetuado, pois eles questionavam a qualidade do ensino desenvolvido até então, inclusive o diagnóstico que fora feito das condições iniciais da educação quando haviam assumido com a pretensão de modificá-la radicalmente.

As observações de Perrenoud sobre as experiências européias podem ajudar a compreender que as modificações na área educacional são complexas e de difícil operacionalidade, principalmente quando os principais envolvidos não as compartilharam.

[...] quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar — aberta ou veladamente — toda inovação vinda de fora, a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto. (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Além disso, a morte de Mário Covas (assume o Vice, Geraldo Alckmin) precipita a troca da Secretária, e, em abril de 2002, ocorre a sua substituição, recaindo a escolha sobre um profissional sem a trajetória intelectual e acadêmica da anterior. O substituto tinha o perfil da modernidade expresso na pouca idade, o que lhe facilita em poucos meses quebrar com a dureza das relações sociais estabelecidas até então. Faz-se a opção por aflorar a afetividade em detrimento da competência, característica que seria reforçada nessa próxima etapa da gestão político-administrativa.

Não há, nesse momento, grandes mudanças no encaminhamento da política educacional, no que se refere ao seu arcabouço geral. Porém, antes da troca da Secretária, há um encaminhamento em relação ao SARESP: a Resolução SE nº 14, de 18 de janeiro de 2002, dispõe sobre a realização das provas de avaliação de ciclo — SARESP — 2001. No preâmbulo do documento, são explicitadas:

[...] a importância do encerramento do processo do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo — SARESP, iniciado em novembro de 2001, cujo resultado é fundamental na definição de estratégias e intervenções no direcionamento do processo de ensinar e aprender, bem como no encaminhamento dos alunos para continuidade de estudos.
A necessidade de assegurar para a unidade escolar condições favoráveis à realização das provas.
A forma utilizada para a organização das turmas de recuperação nas férias com alunos de diferentes escolas, classes e turnos. (SÃO PAULO, 2002a, p. 96).

Percebe-se, pelo menos, cinco ordens de problemas. Primeiro, O SARESP não teria mais a função de servir de parâmetro para reter ou promover os alunos; segundo, ter de encontrar um modo de organizar as atividades de recuperação para os alunos que não obtivessem uma boa nota; terceiro, realizar novos momentos de avaliação, possivelmente após o período de recuperação; quarto, preparar as escolas para a realização das provas, e, quinto, estabelecer novas estratégias da recuperação, agregando alunos provenientes de diferentes

escolas, classes e turnos para a escola denominada pólo de recuperação. Vejamos como isso se desdobra.

Os alunos das séries finais do Ciclo I e II – 4ª e 8ª séries das escolas estaduais que obtiveram 14 ou menos pontos na primeira fase do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, e foram encaminhados para estudos de recuperação durante o mês de janeiro de 2002, estarão realizando obrigatoriamente, no dia 24 de janeiro próximo futuro de 2002, atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos. Deverão participar, também, das atividades previstas no caput do artigo, os alunos que eventualmente deixaram de participar da primeira avaliação, tenham ou não participado da recuperação nas férias. (SÃO PAULO, 2002a, p. 96).

Os alunos, que mal haviam terminado o semestre de 2001, sob a pressão de realização das provas avaliativas de ciclos, começam as férias participando do “castigo” da recuperação e, vinte dias depois, são novamente avaliados.

Os desdobramentos desses resultados só podem ser compreendidos articuladamente com a Resolução SE nº 27, de 1º de março de 2002, que dispunha sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino, com os seguintes considerandos:

[...] que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais;

que o processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento está respaldado no desenvolvimento de habilidades básicas e que os estudos de reforço e recuperação se caracterizam em momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagens efetivas e bem sucedidas para todos os alunos;

que o reforço e a recuperação constituem parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e têm como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno;

a necessidade de assegurar condições que favoreçam a elaboração, implementação e avaliação de atividades de reforço e recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola. (SÃO PAULO, 2002a, p. 99).

Dá se deduz que essa resolução revela uma preocupação maior com as questões da aprendizagem dos alunos, já que, como ficou constatada no resultado das provas do SARESP, a estratégia adotada até então não havia produzido os resultados esperados.

Assim, a recuperação da aprendizagem é intensificada e melhor equacionada ao projeto mais geral da rede: é um mecanismo colocado à disposição dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, e poderia acontecer de forma contínua durante as aulas regulares; de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horários diferentes das aulas regulares; organizada como projetos específicos; de forma intensiva, nas férias escolares e recessos e, também, ao final dos Ciclos I e II.

A recuperação de Ciclo viria atender aos alunos que ao final de cada período não apresentassem desempenho satisfatório para a continuidade dos estudos na etapa seguinte. Uma outra novidade, já expressa em Resoluções anteriores, é a constituição de escolas-pólos para abrigarem alunos provenientes de várias escolas. Essa proposta seria precedida de um projeto especial para as atividades de reforço e recuperação paralela e acompanhada de perto pelos técnicos da Diretoria de Ensino. Outro ponto de alteração é a extensão do período de recuperação dos alunos, agora coincidente com o ano letivo, bem como das horas (antes previstas para três horas semanais, passando a cinco horas).

A avaliação é outro aspecto detalhadamente abordado, sendo prevista a designação de um membro da equipe escolar e dos supervisores como responsáveis pelo registro minucioso e individual de acompanhamento do aluno em todas as suas atividades. Isso possibilitaria a correção da rota durante o processo cotidiano de aprendizagem.

Por fim, a preocupação com o desempenho é reforçada, apresentando também um acompanhamento mais cuidadoso com o envolvimento inclusive do *staff* pedagógico-administrativo.

As unidades escolares deverão manter registros atualizados dos alunos encaminhados a estudos de reforço e recuperação paralela, a fim de possibilitar, à equipe escolar, à Diretoria de Ensino e aos Órgãos Centrais, condições para um efetivo acompanhamento da situação escolar de cada aluno e de todas as classes.

Constatada inadequação ou irregularidade de qualquer natureza no desenvolvimento dos projetos, deverão ser adotadas medidas para o seu redirecionamento ou até mesmo sua supressão. (SÃO PAULO, 2002a, p. 104).

A reeleição de Geraldo Alckmin para os próximos quatro anos permitiria dar continuidade às linhas gerais de ação implantadas até então. Por outro lado, o novo perfil do

Secretário imprimiria mudanças na forma de encaminhar a política educacional. Uma das modificações anunciadas é o arrefecimento da aplicação das provas do SARESP, não sendo, naquele ano, abrangente a todos os concluintes dos Ciclos I e II e tampouco servindo para decidir sobre a retenção ou não dos alunos.

Em linhas gerais, pode-se concluir que uma nova perspectiva educacional é delineada durante o período de 1995 a 2002. As duas grandes diretrizes — reforma e racionalização da rede administrativa e mudanças nos padrões de gestão, aliadas à melhoria na qualidade de ensino — propiciam uma profunda transformação na rede pública estadual, gerada pelo novo papel do Estado, que redefine as funções aos setores prioritários para o desenvolvimento econômico da sociedade capitalista e para as políticas sociais.

A primeira diretriz consiste na racionalização da máquina administrativa, tendo como eixos a desconcentração e a descentralização. A racionalização é desencadeada pela extinção das Delegacias Regionais de Ensino, redefinição de funções dos órgãos centrais, fortalecimento das Diretorias de Ensino e envio de recursos diretamente às escolas. Posteriormente, as matrículas de alunos são informatizadas e sua redistribuição ocorre de acordo com a disponibilidade de salas e escolas. Há fechamento de escolas, separação da rede escolar por série/idade, realização de parcerias com prefeituras e, conseqüentemente, institucionalização da municipalização.

Nessa diretriz, ainda é possível considerar a distribuição dos bônus de gestão e de mérito aos funcionários da educação como uma forma sutil de aumentar o controle sobre os agentes educacionais, para que realizassem suas tarefas e aceitassem a novas diretrizes da política educacional sem grandes resistências.

No que tange à outra diretriz, mudanças nos padrões de gestão, a ordem é apresentar soluções alternativas e diferenciadas para os problemas do cotidiano escolar, como a racionalização do fluxo escolar, que visava diminuir os índices de evasão e repetência e que, para isso, precisou implementar muitos mecanismos interligados e complementares, vale dizer, progressão continuada e ciclos escolares, classes organizadas a partir de idade/série, classes de aceleração e reforço, escola nas férias e recuperação de ciclos. Todos esses mecanismos garantem bons resultados nos índices educacionais, mas não necessariamente na aprendizagem dos alunos.

Segundo Arelaro,

É evidente que com essa medida ‘de força’ os objetivos governamentais foram atingidos, pois esse estado obteve a maior porcentagem de permanência dos alunos na escola. De fato, constata-se que, em 2003, no Estado de São Paulo, 756 mil alunos estavam cursando a 1º série do ensino fundamental estadual, e 734 mil estavam na 8º série, a mais baixa defasagem do país. Mas esses dados não apagam as seqüelas educacionais deixadas, pois essa opção autoritária do governo impede, ainda hoje, qualquer tentativa de recomposição do conceito de ciclos — de aprendizagem ou escolares, como são conhecidos —, visando à construção de uma escola pública de qualidade, uma vez que as ‘feridas’ estão à mostra, interferindo, até hoje, no cotidiano escolar. (ARELARO, 2005, p. 1050).

Os desempenhos no SARESP — um dos instrumentos de mudança nos padrões de gestão — são utilizados também para instituir mecanismos de distribuição de cores correspondentes ao desempenho de cada escola nas provas. As escolas de melhor desempenho, juntamente com seus professores e alunos, são premiadas. As de pior desempenho, castigadas. Isso não colabora, necessariamente, para a melhoria na qualidade do ensino, pois a dinâmica educacional requer outros parâmetros, principalmente investimento financeiro e concepção e prática pedagógicas ancoradas em uma boa referência teórica.

As duas grandes diretrizes só podem ser analisadas de forma complementar e integradas a um projeto estratégico de mudanças na política educacional de profundas consequências, eficientemente desenvolvido. Por isso, muitas medidas se inter cruzam na direção de dois princípios — eficácia e eficiência — a partir de uma racionalidade econômica, mas que têm propósitos e resultados diferenciados, dependendo dos objetivos subjacentes.

Cabe enfatizar que toda a proposta tem como pano de fundo buscar estabelecer um novo papel para o Estado, como agente ideológico e formulador de políticas públicas. A proposta visa, em tempo de enxugamento da máquina administrativa e de diminuição de recursos públicos para serviços essenciais, como educação, primar por transformá-la cada vez mais em uma mercadoria. Todas essas mudanças se encaixam nos propósitos delineados para os países em desenvolvimento pelo Banco Mundial, que recomendou prioridade à educação primária, melhoria na eficácia da educação, ênfase nos aspectos administrativos e descentralização e autonomia das instituições escolares no que tange à gestão e captação de recursos financeiros, sem abrir mão da presença de um Estado centralizador no encaminhamento da política, para buscar estabelecer estratégias de flexibilização no desempenho escolar. Por isso, a reforma educacional busca adequar a educação paulista às novas perspectivas de desenvolvimento do sistema capitalista.

Tendo como referência o conjunto de reforma implementado nas escolas da rede

pública estadual, os próximos capítulos discutirão os dados empíricos da escola pesquisada. Nessa escola foi possível articular uma proposta para reverter as dificuldades de aprendizagem de alunos que frequentavam as turmas de reforço, recuperação de ciclo e classe multisseriada. O resultado dessa experiência, mesmo em condições excepcionais de trabalho, deixa uma contribuição de concepção pedagógica e processos de ensino e de aprendizagem que permite refletir para além da “igualdade fetichizada”.

5 A TESSITURA DA PESQUISA

5.1 Antecedentes

A realização desta pesquisa somente pôde acontecer no bojo de uma concepção interdisciplinar do trabalho acadêmico no campo educacional, em função do empenho de uma equipe de docentes e estudantes da UNESP em torno de um espaço interativo de articulação entre teoria e prática, denominado Núcleo de Ensino. Projeto único dentre as universidades públicas paulistas, busca compreender a educação em sua dimensão teórico/prática, visando diagnosticar problemas e traçar, em conjunto com as escolas parceiras, intervenções em busca da superação dos mesmos. Outra interface dos Núcleos de Ensino visa à sólida formação dos graduandos, permitindo, assim, a efetiva indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Existentes nas diferentes Unidades espalhadas pelo interior paulista os Núcleo de Ensino possibilitam aos professores orientarem projetos com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP. Desse modo, a Unidade de Marília desenvolve numerosos projetos com a colaboração de mais de 50 bolsistas dos diferentes cursos de graduação — Pedagogia, licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia; áreas da saúde: Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, e dois cursos em Ciências Sociais Aplicadas: Biblioteconomia e Arquivologia, realizando pesquisas que priorizam o processo educativo, visando à compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas inter-relações.

Entre 2000 e 2004 desenvolveu-se uma experiência dessa natureza em uma escola da rede estadual de ensino de Ensino Fundamental — Ciclo I e Ciclo II. Docentes da UNESP, com qualificação e atuações diferenciadas, dispuseram-se a compreender a escola em sua totalidade e, em particular, como se processava o trabalho pedagógico nas turmas do Ciclo I. Essa escola, localizada em um distrito de Marília, apresentava vários tipos de problemas: defasagem idade/série; dificuldades de aprendizagem; ausência de diálogo escola-comunidade; agressividade e violência decorrentes do conflito entre alunos urbanos e alunos provenientes do meio rural; manifestação de preconceitos, dentre outros. Porém, sua direção estava disposta a enfrentar tal situação em parceria com a Universidade.

A primeira experiência, realizada em 2000, objetivou, após um diagnóstico e a definição de uma proposta, desenvolver atividades com as professoras, durante o tempo destinado ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo — HTPC —, uma vez por semana, buscando melhorar a formação teórica e subsidiar o enfrentamento dos problemas do dia a

dia, sem, no entanto, prever qualquer interferência da equipe do Núcleo de Ensino na sala de aula. Apesar da boa vontade da direção da escola, houve pouco envolvimento efetivo do corpo docente, e o resultado foi pífio frente aos problemas apresentados e ao grande esforço despendido pela equipe do Núcleo de Ensino.

Para dispor de um espaço específico de trabalho que não fosse o destinado à orientação pedagógica no HTPC, durante o ano de 2001, a escola e o Núcleo de Ensino organizaram uma sistemática de discussão teórico-prática, com os professores, em meio período de um dia regular de aula. Concomitantemente, os bolsistas dos projetos desenvolviam atividades, previamente planejadas com a coordenação de cada projeto, nas salas de aula de cada professor/a. Embora tenha havido uma alteração no discurso do professor, isso não se traduzia, ainda, em alteração significativa, de sua prática pedagógica.

Diante dessa situação, a equipe do Núcleo redirecionou, em 2002, a sua intervenção priorizando a situação mais gritante apresentada pela escola: a dificuldade de aprendizagem de um grupo de crianças. O novo alvo passou a ser a prática pedagógica das professoras que ministravam aulas para as turmas do reforço. Traçou-se uma linha de ação que, inicialmente, discutia coletivamente passo a passo o que fazer na sala de aula, em horário de HTPC destinado exclusivamente a essas professoras. Ao cabo de um semestre letivo, o avanço necessário para reverter o quadro de dificuldade de aprendizagem dos alunos ainda era insuficiente. No segundo semestre desse ano, como nova estratégia, a equipe do Núcleo passou a intervir diretamente na preparação e no desenvolvimento das atividades destinadas às turmas do reforço, envolvendo, nesse trabalho, os bolsistas, a coordenação dos projetos e as professoras das salas. O pressuposto dessa experiência pedagógica, com base na teoria histórico-social, foi o de considerar todos os alunos capazes de aprender, desde que tivessem condições adequadas para tal. Portanto, o tipo de atividade desenvolvida e a intervenção do professor se tornam elementos essenciais desse processo.

Os projetos desenvolvidos ao longo desse percurso incidiam sobre a alfabetização, com ênfase no domínio da língua portuguesa e matemática, além dos conteúdos de história, geografia e ciências. Nesse processo, discutiam-se, de forma multidisciplinar, conteúdos de filosofia e sociologia, como os conceitos de identidade, de igualdade e a diferença; princípios de ética e cidadania, dentre outros.

Mediante as experiências vivenciadas em conjunto pela equipe do Núcleo de Ensino e os profissionais da escola parceira foi possível concluir que o questionamento às formas de reprodução do racismo, existentes no cotidiano escolar, constituía-se no cerne para a

superação da desigualdade no processo de aprendizagem daquelas crianças. Desse modo, as mais diferentes abordagens, linguagens e estratégias foram utilizadas: música, teatro, poesia, leituras dramatizadas, confecções de materiais etc.

Os alunos se identificaram sobremaneira com a nova metodologia de trabalho e passaram a apresentar avanços significativos na disposição para aprender mais e superar a situação difícil em que se encontravam.

Concomitantemente, elaborou-se, a partir da leitura de vários textos, um referencial teórico que discutisse as questões relativas à educação e à aprendizagem. Tendo como pressuposto a teoria histórico-cultural, optou-se por uma perspectiva que concebe a escola em sua função de socialização do conhecimento como lócus de extrema relevância para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano. Neste sentido, torna-se imprescindível a atuação do professor como produtor de mediações, mediante uma prática pedagógica intencional e, portanto, direcionada para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Dentro dessa lógica, a teoria histórico-cultural considera que toda e qualquer criança, em contato com condições adequadas de vida e de educação desenvolve capacidades e hábitos que lhe possibilitam realizar diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas. Nesse processo, a ação da escola e dos educadores é de suma importância para todas as crianças e particularmente àquelas que vivem em contextos sociais pouco estimuladores.

O espaço ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa é a força motriz para o seu desenvolvimento. No âmbito dessas relações, os adultos serão os responsáveis por apresentar, à criança, o mundo cultural, de modo a que se desencadeiem necessidades, motivações e interesses que propiciarão o pleno desenvolvimento infantil.

Porém, no contexto da política educacional implantada na Rede Pública Estadual a partir de 1998, pela Secretaria de Estado da Educação paulista, percebe-se a escola como um espaço destinado a diferentes finalidades, assim, sua preocupação central deixa de ser o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola parece cumprir a função social de retirar as crianças da rua, sobretudo as pobres, não oferecendo a elas a força motriz para desencadear o seu desenvolvimento. Essa se configura como uma concepção de falsa igualdade, uma vez que a função precípua da escola seria a de oferecer às crianças a capacidade de fazer e de pensar como atividades eminentemente humanas, possibilitando-lhes ler e compreender o mundo.

5.2 As teias da pesquisa

No contexto apresentado, o trabalho de campo desenvolveu-se com base nessa rica experiência que possibilitou vislumbrar, objetivamente, proposta de superação da trajetória excludente dos alunos da escola parceira. Neste sentido, esta foi considerada espaço privilegiado do debate e percepção dos elementos fundantes da pesquisa.

Teixeira argumenta que,

Como não há pesquisa alheia à sociedade e à história, a pesquisa social a entendemos como uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses. Assim compreendida, a própria investigação da vida social — e não apenas os objetos de estudo e sujeitos envolvidos na pesquisa — inscreve-se em historicidade e temporalidade que contêm implicações de várias ordens, inclusive políticas.

Caberia, então, perguntar: quais as bases, atitudes e estratégias próprias dessa prática social investigativa? O que a caracteriza? Como entendê-la, de modo a ampliar a compreensão, partindo da proposição de que a pesquisa social é uma aventura sociológica [...] que envolve, a um só tempo, objetividade, improviso, paixão e método? Como entendê-la, se fazer sociologia é exercitar a imaginação sociológica, conforme a clássica proposição de Mills (1969)? Uma aventura e uma imaginação que a nosso ver edificam como uma arquitetura e se elaboram como uma tessitura. (TEIXEIRA, 2003, p. 81).

O desafio foi manter o olhar atento a tudo — sujeitos pesquisados, suas histórias, suas ações e reações; a estrutura hierárquica da instituição; as relações de poder; a influência das decisões externas, entre outras — e, ao mesmo tempo, estabelecer as conexões com o referencial teórico selecionado.

Além da busca por novas referências, foi importante superar a mera junção de autores para construir os alicerces da pesquisa. Fez-se necessário, também, desnudar o objeto de estudo em todas as suas dimensões, dando visibilidade aos aspectos e processos que lhe conferem conteúdo, forma e movimento.

Trata-se de delimitar o problema por meio do raciocínio, do pensamento lógico, da reflexão teórico-analítica sobre os vários planos e dimensões que constituem o objeto empírico, apreendendo e explicitando, teórica e conceitualmente, os aspectos e faces que o constituem. (TEIXEIRA, 2003, p. 83).

Assim, aos poucos, amalgamou-se um diálogo recíproco e essencial entre teoria e material empírico.

Outra dimensão importante no processo da pesquisa foi compreender o seu objeto de análise no contexto sócio-histórico e na relação tempo e espaço. Essa percepção permitiu ampliar os horizontes na descoberta de contradições, continuidade, permanência, rupturas, descontinuidade, tanto como fenômeno interno quanto externo. Permitiu, também, olhar para o espaço escolar a partir de suas estruturas, as quais, por sua vez, são constituídas de determinações histórico-sociais.

Entender os processos sociais implicados nas questões e fenômenos educacionais, deslindando as estruturas e agenciamentos humanos que os constituem e, assim, desnaturalizando-os por meio da análise de suas determinações sociais, é objetivo primeiro e último da pesquisa em Sociologia da Educação. Interrogar as bases, as origens, os condicionantes, as mediações e processos sociais inscritos na educação é sua tarefa, sua destinação e razão de ser. E, ao fazê-lo, a investigação nesta área disciplinar questiona as idéias e teorias que atribuem a fatores genéticos, hereditários, naturais e/ou individuais as explicações para os problemas educacionais, individuais ou grupais, como se observa em certas análises do 'fracasso escolar'. É o propósito maior da pesquisa em Sociologia da Educação desnaturalizar o que se passa nos processos educativos, compreendendo-os como um conjunto de relações, práticas, de estruturas e dinâmicas socialmente construídas pelos agenciamentos de longas cadeias de gerações humanas em contextos históricos. (TEIXEIRA, 2003, p. 99).

Levando em consideração essa necessidade de desnaturalizar as relações sociais imbricadas no fenômeno educacional, objetivou-se compreender o processo de exclusão escolar de crianças pobres e negras, já excluídas e apartadas de melhores condições de vida na sociedade, bem como de seus bens culturais. A resposta, aparentemente, já estava delineada, mas como a sociologia da educação busca desmitificar os fenômenos sociais como pré-determinados e naturais, estava em parte construído um dos caminhos a ser percorrido na investigação.

A pesquisa, assim compreendida, delineou-se como uma teia no encontro dos vários elementos e das múltiplas dimensões do objeto. Inicialmente, após a definição da problemática, passou-se, por meio da observação sistemática, a investigar a escola, seus atores, suas relações sociais e, mediante análise documental, mapeou-se um conjunto de dados estatísticos sobre a escola e o desempenho dos alunos. Paralelamente, efetuou-se levantamento do contexto social, econômico e político do distrito onde se localiza a escola parceira. Assim, pesquisa de campo realizou-se durante o ano letivo de 2002.

A escola parceira integra a Rede Estadual de Ensino e oferece o Ciclo I e o Ciclo II do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. No período matutino, estudam os

adolescentes de 5^a a 8^a séries e os do Ensino Médio; à tarde, as crianças de 1^a a 4^a séries e, à noite, Ensino Médio. No processo de análise dos dados estatísticos e das observações, chamou a atenção da pesquisadora um conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem, componentes das turmas de reforço, de recuperação de ciclo e de classe multisseriada das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse enfoque, iniciou-se o acompanhamento de forma sistemática de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos e professoras dessas salas.³⁶

Havia três classes de reforço, subdivididas pelo grau de dificuldades dos alunos. Uma, na verdade, poderia ser considerada de recuperação de ciclo, pois era formada basicamente com os alunos reprovados no exame do SARESP — Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo — de 2001 e alguns deles frequentavam, no horário regular, a classe multisseriada. As outras duas turmas eram compostas por alunos que se encontravam em diferentes estágios no processo de aprendizagem e, portanto, com dificuldades específicas nos diversos componentes curriculares, nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, dessa forma poder-se-ia considerar que as professoras dessas salas trabalhavam com uma turma correspondente à 1^a e 2^a série e outra de 3^a.

A política implantada pela Secretaria Estadual de Educação, entre 1995 e 2002, alterou substantivamente a organização e o funcionamento da escola em decorrência de sua meta prioritária: a diminuição do número de evadidos por meio da progressão continuada. Porém, o debate acadêmico tem mostrado a existência de outros aspectos nos mecanismos de exclusão além da repetência e da evasão escolar, um deles seria a longa permanência de estudantes nas turmas de reforço/aceleração com claros sinais de deficiência de conhecimentos. Nessa escola de periferia registrou-se um número significativo de crianças negras nas turmas de reforço, situação que pode ser explicada pela combinação do binômio raça e classe.

O olhar investigativo foi, aos poucos, selecionando e, ao mesmo tempo, particularizando os elementos fundamentais do universo pesquisado. Assim, passou-se a investigar de forma verticalizada o microcosmo das turmas de reforço, pois ali se encontrava parte das respostas às perguntas inicialmente formuladas.

Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os alunos, seus pais e/ou responsáveis e com todas as professoras do Ensino Fundamental das séries iniciais. Essas

³⁶ A equipe do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, acompanhou o trabalho desenvolvido com as turmas de reforço o que possibilitou o registro de todas as atividades no caderno de campo e em fitas de VHS.

entrevistas foram sistematizadas em um conjunto de categorias, elaboradas em função das respostas obtidas. Inicialmente, as professoras resistiram em responder aos questionamentos, havendo, em determinados casos, a necessidade de preparação coletiva para que pudessem responder às perguntas. Visando a garantir o sigilo de identidade e preservar o anonimato dos respondentes, os nomes dos entrevistados foram, em sua totalidade, substituídos por nomes fictícios.

Além das entrevistas, foram utilizados outros instrumentos que possibilitaram a apreensão da totalidade do universo pesquisado, em suas interrelações, contradições, singularidades. Assim, a partir de um pequeno texto em forma de labirinto de perguntas e respostas, cada criança pôde revelar suas preferências, seus gostos, o que lhe dava prazer ou desprazer, desvelando parte das suas subjetividades.³⁷ Completam esse conjunto: imagens registradas em fotos e fitas de vídeo, observações sistemáticas das atividades e os registros realizados pelos alunos bolsistas. Esse rico material foi analisado à luz do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, com base na experiência desenvolvida nas turmas do reforço da escola parceira.

5.3 Escola: espaço de construção

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a pesquisa empírica se constitui também em uma parte importante da tese. Por meio dela foi possível compreender como os sujeitos sociais se organizam e reorganizam o dia a dia de uma instituição, cuja tarefa é permitir que sonhos e decepções sejam compartilhados na busca constante pela descoberta do novo e releitura do velho, nos processos de ensino e de aprendizagem entre adultos e crianças.

Busca-se, então, entender a escola como resultado desse processo constante de construção que permite, simultaneamente, ser peculiar sem perder a referência com o contexto mais amplo. Nas palavras de Antonio Candido (1983, p. 12-13) esta é uma das tarefas da sociologia da educação.

Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de *fora*, em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de

³⁷ Este instrumento consta em anexo.

serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais.

Este espaço, entendido como um complexo de relações, muitas vezes não é compreensível no imediato, pois exprime um tom caótico e melancólico das condições cotidianas. Todavia, uma análise mais cuidadosa revela que os sujeitos de cada lugar se reapropriam das circunstâncias e, a partir delas, escrevem uma trajetória particular.

Este capítulo procura explicitar essa trajetória particular que se expressou nas entrevistas realizadas, nos textos impressos elaborados e na observação sistemática do espaço escolar, incidindo, particularmente, sobre as salas do reforço e as observações da coordenação pedagógica, refletindo um outro olhar. Desse modo, pretende-se, aqui, apresentar o contexto social mais abrangente da pesquisa e, no sexto capítulo, trabalhar os aspectos mais específicos do trabalho realizado pelo reforço escolar, tendo como referência principal as entrevistas, sem desconsiderar os dados obtidos por meio dos demais instrumentos de pesquisa utilizados.

A escola onde a pesquisa se realizou integra-se à rede estadual de ensino e localiza-se em um distrito do município de Marília, cidade de médio porte com aproximadamente 200 mil habitantes, na região oeste do Estado de São Paulo, distando 430 quilômetros da capital.

Apesar da reorganização da rede física, implantada em 1996, que separou, em diferentes prédios, alunos dos Ciclos I e II e Ensino Médio, a escola parceira mantém classes de Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma oferece, em um mesmo prédio, os dois Ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio: pela manhã, turmas do Ciclo II e Médio; à tarde, do Ciclo I e, à noite, turmas de Ensino Médio.³⁸ Durante o período focado, possuía 536 crianças e adolescentes matriculados³⁹ — 194 no Ciclo I, 218 no Ciclo II, 124 no Ensino Médio. O corpo docente que ministrava aulas no Ciclo I do Ensino Fundamental compunha-se de 8 professoras e o quadro administrativo de 5 funcionários. A equipe técnico-pedagógica era composta pela direção da escola — Diretora, Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica.

O Núcleo de Ensino da UNESP desenvolveu, no período pesquisado, além de projetos direcionados ao Ensino Fundamental, um voltado para a Alfabetização de Jovens e Adultos — EJA. Assim, no período noturno, funcionava uma sala composta por pais e avós das crianças, muitos deles incentivados a retornar para os bancos escolares pelos pequenos

³⁸ Após muitos anos sem oferecer o Ensino Médio, funcionando apenas com tele-salas, em 2002, a escola restabeleceu o Ensino Médio.

³⁹ Na presente data a escola não apresenta alteração significativa no número de alunos.

estudantes e/ou pela dificuldade expressa nos momentos de auxiliar filhos ou netos em suas tarefas de casa.

O distrito, onde se localiza a escola, é um pequeno povoado com características de cidade dormitório, pois, boa parte de seus moradores se desloca até Marília para trabalhar. Outra parte da população está empregada em pequenos serviços de comércio, no funcionalismo público municipal, serviços domésticos e, principalmente, nas fazendas, como lavradores, tratoristas, entre outras funções.

As fazendas têm a pecuária como atividade principal, conservando em seu interior um pequeno núcleo de famílias que moram na propriedade. São famílias pobres, em que o chefe, juntamente com quem pode trabalhar, percebia um pequeno salário para uma intensa jornada de trabalho. Esse cenário reconstrói, de forma muito piorada, a descrição dos bairros dos trabalhadores nas fazendas de café, relatados por Antonio Candido (1975), no livro “Parceiros do Rio Bonito”. Naquele momento, havia poucos trabalhadores rurais volantes, os boias-frias.

Assim, os trabalhadores residiam nas propriedades em pequenas casas de madeira, juntamente com suas famílias. A reunião de oito a dez casas, construídas em local estratégico da propriedade, constituíam

[...] grupos rurais de vizinhança, que na área paulista se chamaram sempre de *bairro*.

Este é a estrutura fundamental da sociabilidade caipira, consistindo no agrupamento de algumas ou mais famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas. (CANDIDO, 1975, p. 62).

O cenário, ao mesmo tempo em que pode se aproximar de um passado remoto, também continha elementos da modernidade, das periferias das grandes cidades, com esgoto a céu aberto, lixo no entorno das casas e crianças brincando sem muita higiene. As famílias, constituídas em média com quatro filhos,⁴⁰ têm como agravante a migração constante e a baixa escolaridade dos adultos, configurando-se em uma não familiaridade com material escrito.

As crianças são alegres e vivem sonhando com uma vida melhor, brincam com seus irmãos e amiguinhos da fazenda e das ruas estreitas do pequeno distrito e acabam passando

⁴⁰ Existe grande discrepância entre a quantidade de filhos nas famílias pesquisadas. Há famílias com seis, sete filhos e outras com apenas um. No geral, porém, são numerosas, com filhos adultos e crianças.

uma parte significativa de seu tempo na escola. A alegria das crianças, no entanto, não esconde as relações de desigualdade a que estão submetidos na sociedade “rural e urbana” em que vivem.

As brincadeiras envolvem sempre muitas crianças que se divertem com jogo de bola, reconstrução de escolinhas, bonecas, carrinhos. Essas crianças também reinventam formas tradicionais de agrupamento e entretenimento de laços de sociabilidade entre meninos e meninas, tais como esconde-esconde, pega-pega, corda, futebol, balança-caixão, etc.

O trajeto até a escola é sempre feito com muito sacrifício: uma parte das crianças o faz a pé e outra em condução escolar. O trajeto a pé pode ser longo e difícil, sobretudo em dias de chuva, devido à topografia local, que apresenta áreas íngremes.

A escola, dentro desse universo, torna-se a janela para o mundo, o contato com o diferente. É nesse espaço que as crianças estabelecem um diálogo com o mundo letrado, de fantasias, de novas perspectivas e, principalmente, de futuro. Nem sempre a escola percebe a importância que ela representa para essas pequenas crianças. Todavia estas percebem a importância da escola em suas vidas. Quando indagadas sobre o que era a escola para elas, muitas responderam:

[É onde se] aprende, mas é legal. (Patrícia, 8 anos). É onde a professora ensina nós. (Lívia Menezes, 10 anos). Ah, é bom, legal, gosto. (Willian, 8 anos). Chata. (Eduardo, 8 anos). A vida. (Matheus, 10 anos). Para gente aprender, é bom ficar lá. (Caroline, 12 anos). Boa. Para mim estudar, para mim brincar (Lígia, 7 anos). É o lugar de estudar. De brincar no recreio e tomar café e fazer atividades e educação física. (Francisco, 12 anos). É estudar. Ler, Escrever. (Marcelo, 8 anos). Lugar, onde aprende. (Rodrigo, 11 anos). Aprender ler e escrever (Júlia Souza, 10 anos). Para mim, a escola é onde a gente aprende a escrever, a ler e o que a gente não sabe, a professora ensina. (Leandro, 11 anos, grifo meu).

Esta instituição, aos olhos dos pequenos, é uma mistura do lúdico com responsabilidade, pois eles estão oscilando entre as duas esferas, mas compreendem com clareza que é o lugar onde terão acesso a um tipo de conhecimento que só é possível obter lá — ler e escrever —, já que há poucas possibilidades disso acontecer no ambiente familiar. Eles fazem essas declarações com grande ansiedade, pois a escola representa a própria vida, como expressou um dos alunos.

A fala da mãe de Eduardo reforça a ligação forte que a escola tem para as pessoas deste lugarejo. “[...] Então eu vejo que a escola é assim fundamental, é uma parceira, assim que vai durar sempre, entre o aluno e a escola, está tudo ali.” (Mãe de Eduardo, 8 anos).

As professoras são as responsáveis não apenas pela socialização do saber elaborado, mas também pela continuidade do mundo de fantasia que, em determinadas circunstâncias, é iniciado pelas mães, pais, irmãos e avós, quando contam histórias infantis para os seus filhos, mas, muitas vezes, apenas a professora tem essa tarefa e responsabilidade, conforme atesta uma das falas: “*Meu irmão [contava]. Do patinho feio, do sapo. [Hoje] a professora lê*” (Tatiana, 7 anos). “*A professora. Da Formiga e da Cigarra.*” (Lívia, 10 anos).

A importância da escola na vida das crianças pode ser traduzida pela fala de uma pessoa responsável por uma aluna e que não teve acesso à escola: “*não nunca soube ler. [...] Tem [Tenho] tanto desgosto pega [de pegar] num papel assim e não saber ler*” (Madrasta de Tatiana). A presença da menina na casa e a vontade de aprender propiciam momentos interessantes de troca entre as duas:

Ah, a Tatiana adora pegar as coisas, tudo. Tudo que pega tia, vem me ajudar a ler aqui. Ela sabe que eu sei pouco igual a ela, então tudo que ela pega ela fala “vamos ver qual de nós duas que consegue ler o que tá escrito aqui, então ficamos nós duas. [...] Nenhuma das duas sabem, então nós ficamos guerreando, qual que sabe ler mais que a outra. E com isso a gente acaba até aprendendo um pouco. Às vezes eu leio um pedaço que ela não sabe, ela lê um pedaço que eu não sei, aí nós emendamos. Ontem mesmo eu falei: você não tá sabendo ler aqui, eu sei ler, aí eu li e ela falou olha, é mesmo, agora que a senhora emendou as letras para mim é que eu sei (Madrasta de Tatiana Silva, 7 anos).

O depoimento nos revela a importância da escola e do processo de aprendizagem na descoberta de um mundo que se expressa a partir das letras. O analfabetismo traz uma enorme limitação para os pais e às crianças na busca pela descoberta desse mundo letrado em específico e de parte do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado que a escola proporciona.

Esse conhecimento deve ser possibilitado às crianças pelas condições de vida e de educação para criar, nas novas gerações, as aptidões necessárias para o seu desenvolvimento. Isso não ocorrerá sem a participação do adulto, pois tal processo não acontece espontaneamente.

Os educadores - os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes - têm papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com a orientação e ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Neste sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os

objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social — e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las. (MELLO, 2004, p. 140-141).

Nesse contexto, a escola configura-se como importante espaço de desenvolvimento para as crianças. Sua estrutura física expressa um espaço sócio-cultural que a todo instante é construído e reconstruído, sendo também expressão da dura rotina e das dificuldades que os agentes educativos enfrentam no seu dia a dia. Todo este conjunto forma e conforma os sujeitos sociais que ao fazer o espaço são por ele feitos. Homem e natureza são obras da ação humana.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob o olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes [crianças], enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar de escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p. 136).

Não se pode negar, além disso, que a escola é também o lugar de confrontos e interesses diversos. Temos, de um lado, a instituição com a estrutura jurídico-administrativa que imprime as regras, distribui papéis e cumpre tarefas burocráticas e pedagógicas com a legitimidade que os estatutos e normas lhe conferem. De outro lado, estão professores, alunos e funcionários que darão vida e concretude às referidas normas e podem empreender suas atividades com ou sem resistência. Deve-se, portanto, considerá-la em constante construção, em que os agentes sociais não são passivos frente à estrutura constituída, pelo contrário, entrarão em conflitos e negociações em função de situações específicas. “Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.” (DAYRELL, 2001, p. 137).

Nesse sentido, o espaço físico também representa uma dimensão importante nessa construção sócio-cultural da escola, pois pode facilitar ou dificultar o encaminhamento do processo pedagógico. A escola parceira tem um espaço bastante limitado para o desenvolvimento das diferentes atividades direcionadas à condução da aprendizagem das crianças.

Uma descrição desse espaço físico torna-se necessária para a compreensão desse fato. O prédio da escola (Croqui da escola em anexo)⁴¹ pesquisada tem formato em “U” e compõe-se de um pátio relativamente grande, circundado por 9 salas de aula, de dimensões diferentes, e as salas administrativas (diretoria, coordenação pedagógica, secretaria). Em uma extremidade desse pátio situa-se a entrada principal da escola e, na outra, os banheiros e a saída para a quadra. Nesse ambiente, há lugar para a cozinha, quase sempre exalando um cheiro de comida, contagiando os outros espaços; a sala de reuniões, onde também estão guardados os livros, e um pequeno anexo, onde os professores se reúnem no intervalo. É no pátio que as crianças brincam e fazem suas refeições, em grandes mesas e bancos que ocupam boa parte do espaço. Nos intervalos, aproveitam para correr e fazer bastante barulho. O som, a princípio, parece ensurdecedor, mas, aos poucos, vai sendo decifrado como sinônimo de vivacidade. Nesse pátio também há bancos de descanso, cadeiras e carteiras e um pequeno palco para as apresentações artístico-culturais.

Saindo do pátio ainda existem duas salas de aula, os banheiros dos funcionários e uma sala onde são guardados os materiais utilizados durante as aulas de Educação Física. Estas salas, fora da estrutura principal do prédio, constituem uma ampliação da escola, que, mesmo assim, continua pequena para a demanda das crianças da região. Nesse anexo há, ainda, um corredor que permite chegar à área de esporte e lazer.

O local onde se pratica esporte é constituído por uma quadra de futebol, acoplada a um espaço sem piso cimentado, denominado de quadra de vôlei de areia. Há, também, mesa de xadrez, de pingue-pongue e um degrau de concreto, onde as crianças brincam de dama e jogo da velha. Esse aglomerado, que constitui a área de lazer dos alunos, foi por eles literalmente reapropriado, tornando-se ponto de encontro, de trocas de sociabilidade com sentido de “vida”.

A infra-estrutura geral do prédio, apesar das limitações, oferece um mínimo de conforto. As paredes apresentam um estado de boa conservação, sendo pintadas de rosa e amarelo claros. Existe um belo jardim na frente, com grades altas, mas isso não impede que a escola seja vista da rua. Em contraposição, as laterais e o fundo são circundados por muros altos.

⁴¹ O croqui da escola foi elaborado por uma bolsista do Núcleo de Ensino, Silvana Ferreira de Lima.

A escola, mesmo sendo um lugar acolhedor, não dispõe de uma infra-estrutura adequada para todos os alunos, principalmente para os adolescentes. O número de salas de aula é insuficiente para abrigar todas as atividades. Não existem salas de vídeo e de informática, o que acarreta a não disponibilidade de computadores para os alunos, dificultando às crianças o acesso a uma área de conhecimento importante. Tampouco o espaço onde os livros estão guardados pode funcionar como biblioteca e, como consequência, o acervo não é utilizado como deveria. Não existe também qualquer tipo de laboratório para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Devido a essas limitações, as atividades de reforço tiveram de ser realizadas no salão paroquial da cidade, distante da escola mais ou menos 300 metros e em condições bastante precárias, a começar pelo prédio, que é um galpão com pouca ventilação e luminosidade. Na verdade, o lugar, situado na praça central da cidade, foi cedido pela Igreja Católica: é onde ocorrem desde as festas aos velórios do lugarejo. Os banheiros, nessa época, não estavam em bom estado de conservação, o que dificultava, em algumas situações, o trabalho do grupo. Além do espaço precário, as condições materiais de trabalho, tanto do professor quanto dos alunos, também eram deficientes: cadernos insuficientes, poucos recursos artísticos, inexistência de lousa, pouca iluminação, etc. O que imperava era o improvisado, que permaneceu nessas circunstâncias por cerca de quatro anos⁴².

Todavia, como o salão paroquial era circundado por árvores, bancos, grama, entre as outras coisas que compõem uma praça, as crianças aproveitavam os intervalos para reinventar novas formas de sociabilidade. A equipe aproveitou a situação para direcionar as brincadeiras e lidar, da melhor forma, com as circunstâncias adversas.

De início, uma questão chamou a atenção: por que a qualidade física da sala de reforço não obedecia ao padrão das salas de aula do ensino regular? Mais ainda, por que esta sala não funcionava na própria escola? Seria, simplesmente, pela falta de recursos financeiros para ampliá-la? Pelo menos, no plano da aparência, a resposta a essas interrogações pode ser *sim*, no entanto, resta saber se essa conclusão esgota o problema. Por enquanto, não se descarta a

⁴² A partir de 2005, o reforço para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem passou a funcionar na escola, em horário paralelo, como sala multisseriada, caracterizado como sexta aula, das 17h00 às 18h00, três vezes por semana. Além dessa turma, a escola precisou selecionar, dentre as crianças, aquelas que apresentavam maiores defasagens e dificuldades de aprendizagem. Desse modo, constituiu mais duas salas de reforço: uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Ambas funcionavam no mesmo horário, impedindo o aluno de frequentar ambas as disciplinas. Atualmente o reforço passou por novas reformulações, mas continua sendo oferecido como 6ª aula, após o término do horário regular.

existência de motivos mais profundos, para além das aparências, que colocavam a sala de reforço naquela situação precária. As salas do reforço permaneceriam nessas condições se fossem consideradas importantes para a escola, para o sistema escolar?

5.4 Cotidiano escolar: momentos de aprendizagem

A discussão sobre cotidiano tem implicado, na área das Ciências Sociais, debate entre diversas tendências teóricas. Aqui interessa considerar que, na dimensão do cotidiano, afloram elementos que, problematizados, auxiliam na compreensão da realidade educacional. A escola, pela atividade que desempenha, tem condições objetivas de questionar o cotidiano e intervir intencionalmente para mudar as concepções dos alunos.

Em suas pesquisas sobre a vida cotidiana, Agnes Heller (1989) busca situar o conceito no conjunto das relações do ser humano com a sociedade. Para ela, toda sociedade tem um cotidiano e todo homem, seja qual for o lugar por ele ocupado na divisão social do trabalho, vivencia essa dimensão.

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1989, p. 17).

O indivíduo, na sua vida social, tem a possibilidade de identificar-se tanto com a esfera do cotidiano quanto com a esfera do não-cotidiano. A grande maioria dos indivíduos, porém, vive sua vida dentro dos limites da esfera cotidiana, dadas as relações sociais que condicionam o indivíduo ao exercício de diversas atividades restritas a esse âmbito. Tais atividades absorvem grande parte do tempo e energia do indivíduo, fator que o impossibilita de identificá-las cada uma em sua singularidade.

As atividades cotidianas têm como uma das principais características a heterogeneidade: constituem-se nas múltiplas atividades rotineiras necessárias para a reprodução humana. O indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, desde as socialmente consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade até as consideradas prescindíveis. Por conseguinte, para fazer parte do meio em que vive, o ser humano precisa assimilar um sistema

de referências próprio desse meio, um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua auto-reprodução por aquele contexto social. Tais atividades heterogêneas são desenvolvidas de forma “espontânea e natural”, sem que o homem tenha consciência do processo através do qual as assimila.

As atividades não-cotidianas, ao contrário, são aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, servem também à reprodução do homem particular. Trata-se da esfera da vida humana em que se desenvolvem a ciência, a arte, a filosofia, o conhecimento científico, etc. Para alcançá-la, o homem precisa ter uma relação consciente com a atividade que realiza e com o objeto dessa atividade, diferentemente daquilo que ocorre com as atividades cotidianas que são assimiladas e realizadas, como já referido, de forma “natural e espontânea”, portanto, não consciente. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela “naturalidade e espontaneidade”, as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade.

Neste sentido, buscou-se na pesquisa compreender a escola e os seus sujeitos sociais para além da dimensão do cotidiano, mas considerou-se a vida cotidiana como ponto de partida. Foi necessário ampliar o olhar para problematizar o que aparentemente é considerado espontâneo e natural daquele espaço, para estabelecer quais fios condutores explicam as determinações desse mesmo cotidiano.

Os alunos da escola pesquisada são provenientes de famílias de baixa condição sócio-econômica, que apresentam, no conjunto, certa dificuldade de aprendizagem, já que, fora da sala de aula, não estão inseridos no mundo letrado. O livro ao qual as famílias têm acesso é, principalmente, a bíblia, às vezes, o único livro disponível. Há casos, porém, em que, nos lares, não se encontra sequer um livro para ler; em outras circunstâncias, apenas os livros do aluno, presenteados pela professora.

Duas mães, ao serem inquiridas sobre a existência de livros em seus lares, exemplificam esta situação: “*Nenhum, nem jornal, nem revista, mais nada. A não ser minha bíblia que é um livro, tirando ela outro nenhum.*” (Mãe de Lígia, 7 anos). “*Tem, mas só o livro deles mesmo.*” (Mãe de Matheus, 10 anos).

No entanto, o dia a dia escolar oferecia poucas atividades alternativas de estímulo à criatividade, à leitura, ao raciocínio lógico, que pudessem alavancar a superação da carência existente entre os alunos. A postura pedagógica configurava-se bastante conservadora, com aulas convencionais, divididas em disciplinas fragmentadas, sem muito diálogo entre os conteúdos e, muito menos, com o universo dos alunos.

Outra dificuldade apresentada no cotidiano escolar pesquisado referia-se à falta de interação entre os professores. O regime seriado permaneceu, mesmo após a implantação dos ciclos, funcionando de forma estanque sem uma troca efetiva entre as séries. Percebeu-se que as alterações trazidas pelos ciclos não modificaram a prática pedagógica.

Esta perspectiva de permanência na forma de conceber a organização curricular, em seu tempo e conteúdo, foi explicitada pela Secretária da Educação, em entrevista à Revista Nova Escola, em novembro de 1997: “a legislação define conteúdos que o aluno deve dominar em um ano, [...] as séries não vão acabar, para não alterar demais a vida do professor.” (NOVA ESCOLA, 1997, p. 45).

A fala da Secretária suscita várias observações: primeiro, as muitas mudanças já haviam alterado a vida do professor; segundo, mudar concepção de ensino e de aprendizagem exigiria investimentos adequados na formação continuada do professor, o que não ocorreu; por fim, parece que a implantação dos ciclos atendeu mais ao interesse de regularização do fluxo escolar, inibindo a retenção, não objetivando alterar a fragmentação do currículo implícita na seriação.

Os HTPCs foram concebidos como espaço e locus privilegiado para encontros pedagógicos entre todos os professores e equipe técnico-pedagógica, onde se discutiriam os problemas da sala de aula, na busca de soluções compartilhadas mediante o diálogo constante entre os educadores e destes com os referenciais teóricos. Entretanto, na escola parceira, os HTPCs transformaram-se em momentos para troca de impressões sobre os mais diferentes assuntos, menos os que envolvessem questões didático-pedagógicas.

Os professores, por sua vez, tinham pouca expectativa com relação aos seus alunos e à sua capacidade de aprendizagem. Então, qualquer processo de mudança, mesmo aquém dos padrões alcançados por crianças da mesma faixa etária, já era considerado suficiente. Uma das professoras bem explicita isso:

[...] acho que aprendem dentro da capacidade deles, a gente tentou passar conteúdos que eles seriam capazes de assimilar, no início tentamos passar alguma coisa que era impossível, eles não iriam captar, dentro disso a gente consegue ver que eles conseguiram aprender alguma coisa sim, dentro da realidade deles [...] (Professora Lídia).

A partir desta observação, é difícil compreender qual seria, efetivamente, a função do educador e se a ele caberia limitar o conhecimento da criança ao seu próprio universo. Cabe

questionar, também, qual seria a diferença entre o mundo da escola e o mundo da rua e refletir sobre o que a escola suscita de diferente no conjunto do conhecimento dos alunos.

Considera-se que a resposta a essas indagações está na concepção de professor como agente mediador entre o pensamento cotidiano e o pensamento não-cotidiano, pressupondo a escola como instituição mediadora entre a prática social global e os conhecimentos científicos. (SAVIANI, 1989).

Nessa perspectiva, a escola deve organizar-se para, intencionalmente, transmitir conhecimentos elaborados, desenvolver e criar habilidades, formar hábitos e convicções que não podem ser apropriados no âmbito da vida cotidiana, mas necessários para a vida em sociedade. Assim, a escola tem por função precípua criar condições para o acesso do estudante ao conhecimento sistematizado, que não está disponível fora da escola, e, possibilitando com isso que ele aprenda e, conseqüentemente, se desenvolva.

Entretanto, as aulas, no geral, tornavam-se desinteressantes, resumindo-se a cópias de textos, memorização de tabuadas, fórmulas matemáticas, etc. Os alunos, porém, demonstravam uma enorme ansiedade por aprender a ler e escrever, enxergando nisso o verdadeiro objetivo do estudo, percebido como ferramenta fundamental para um futuro melhor. Nas suas falas, acentuavam esta importância, também compartilhada pela família, ao visualizarem, nos estudos, a oportunidade para superar a situação em que se encontravam. O acesso ao estudo era visto, pelo grupo pesquisado, como sinônimo de ascensão social.

É para nós ter um futuro. É pra mim poder trabalhar. (Lívia, 10 anos).
Eu queria que todos eles estudassem, ser pelo menos professor. [...] E é duro a gente ser doméstica que eu não quero o que eu to passando que vocês passem. Quero que vocês se formem para alguma coisa. Aí, aí eles falam “Ah, eu não quero ser professor”, você vai lá e estuda porque professor vai trabalhar e pagar sua faculdade e vai indo até ser alguma coisa na vida, não seja que nem eu não, só na metade. (Mãe de Patrícia, 8 anos).
Eu desejo que ele estude bastante, seja alguém na vida, encontrar um serviço. Estudar bastante pra quando for mais para frente ele ser alguém na vida, ter um serviço bom não ficar na roça igual ao pai e a mãe dele. É isso que falo para ele (Pai de Marcos, 8 anos).
Porque sabendo ler e estudando bem, já é uma profissão. (Avó de Artur, 10 anos).

A tônica das falas é esta, de um tom quase milagroso atribuído ao poder dos estudos. Por outro lado, é compreensível este fascínio, até pelas condições em que as famílias se encontram com relação ao nível de escolaridade, no caso, tão insuficiente, impossibilitando-

lhes a construção de um novo patamar de vida. Há falas que enfatizam a descoberta de um outro mundo a partir da leitura, da escrita, enfim do conhecimento.

Estudar para mim é o desejo de aprender cada dia mais. [...] Porque eu vejo assim quem não sabe ler e quem não sabe escrever, ela tá um pouquinho fora do mundo, porque você não tem conhecimento de nada, tudo que você pega, você não conhece [...] Ficar sem ler, é como se fosse uma pessoa cega, ela enxerga, mas ao mesmo tempo ela é cega. Porque ela não sabe ler. (Mãe de Eduardo, 8 anos).

Eu acho muito, muito importante. Acho que é tudo, viu. Acho que o estudo de certa forma na vida da gente é tudo. É uma chama melhor de vida. (Mãe de Cláudia Regina, 9 anos).

Embora houvesse essa postura favorável das famílias de valorização da escola, a prática pedagógica das professoras, rígida e tradicional, não aproveitava, e talvez nem elas o percebessem, o significado de que os estudos se revestiam para essas famílias e para as crianças. Assim, o que poderia ser capitalizado para o trabalho com os alunos não se efetivava, pelo contrário, a metodologia de ensino constituía-se em um dos fatores de incentivo à indisciplina e ao baixo rendimento dos alunos.

Era o que também se verificava nas turmas do reforço. Mesmo com todo o discurso veiculado pela Secretaria da Educação, de que para esses grupos haveria a necessidade de se realizarem atividades diferenciadas, repetia-se a mesmice, com resultados mais catastróficos, pois as crianças precisariam de novos estímulos e não os recebiam.

Durante o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, foi possível fazer o registro das várias atividades realizadas pelas professoras do reforço escolar. Com relação ao ensino da leitura, a bolsista Vanessa Martiliano observou:

A professora dessa turma pareceu bastante enérgica com as crianças, falando sempre muito alto, pedindo por silêncio. Em relação às atividades, percebeu-se um trabalho centrado na leitura decifratória: as crianças que ‘lêem’ sem muitas dificuldades, respeitando a pontuação bem como o valor fonético das palavras são elogiadas pela professora, que considera essa uma boa leitura; já os que lêem com muita dificuldade, são aconselhados pela professora a ‘treinarem mais a leitura’. Alunos em pé, conversando, gritando; professora pede que permaneçam sentados, quietos. Diante dessas observações — que infelizmente não se constituem em casos isolados —, parece evidente que esses professores compreendem a leitura como um ato meramente decifratório, já que concentram seus esforços e atenções apenas nas habilidades, na competência para ler, deixando totalmente excluído desse processo, a compreensão, a fruição, o prazer, elementos de extrema importância na formação desses pequenos leitores. Talvez esse seja um dos principais indícios para se explicar o desinteresse das crianças pela leitura.

Afinal, ler algo que não lhes diga nada, que não lhes proporcione prazer ou satisfaça suas necessidades, certamente resume-se em um exercício nada atrativo para quem anseia tanto por descobrir o mundo. (MARTILIANO, 2002, p. 5-6).

A partir dos dados coletados, ficou evidente que a mentalidade, de parte dos agentes da escola, estava carregada de um espírito conformista, estimulando a reprodução de fórmulas convencionais de ensino e aprendizagem, pouco estimulantes para os alunos, desacreditando na eficiência do trabalho desenvolvido junto ao reforço. Corroborando esta constatação, pode-se considerar que, para a diretora da escola,

[...] o reforço é um ‘mal necessário, seria ideal se não fosse necessário’, para ele o reforço não deveria ser uma opção, as necessidades deveriam ser sanadas em sala de aula, o foco principal deveria ser a formação do professor. (LIMA, 2005, p. 68).

Para a vice-diretora, o reforço “aparenta estar mascarando” a aprendizagem das crianças, mas reconhecia que ajudava um pouco, não conseguindo atingir suas metas por completo. Apesar disso, reconhecia neste mecanismo a possibilidade de recuperação e esperança na melhoria das condições dos alunos.

Já para a coordenação pedagógica, o sucesso do reforço dependia unicamente do trabalho do professor. Para ratificar essa consideração, atribuía este quadro desalentador ao fato de o reforço ter se tornado obrigatório após a implantação da progressão continuada. Afirmava que os resultados eram melhores quando o reforço era informal, pois a escola o articulava em função da sua própria necessidade.

Para as professoras, o reforço era considerado como “curso” preparatório para os alunos obterem um bom desempenho nos testes aplicados pela Diretoria de Ensino e na prova do SARESP. Os alunos também percebiam que, muitas vezes, estavam ali apenas para alcançar um bom desempenho nas provas do SARESP. *“Eu não sei! Eu acho que é para mim aprender a ler a prova, porque eu vou ter que fazer as provas. É, é para mim aprender a ler as provas.”* (Cláudia Regina, 9 anos).

Outro aspecto elucidativo que aparece na fala das professoras é o de que o reforço teria, como função, desenvolver a aprendizagem dos alunos para ajudá-los na sala regular, melhorando os índices de aprendizagem e o nível da escola.

Em suma, para uma parte dos agentes sociais da escola, a concepção e a função do reforço são muito difusas, chegando a ser o lugar de redenção ou punição para os alunos

indisciplinados. Constatou-se que muitos alunos não apresentavam problemas de aprendizagem, mas de “comportamento”, sendo encaminhados para o reforço por indisciplina. Ou seja, parecia que o reforço constituía-se em novo mecanismo de punição, substituindo as provas e exames finais. Essa confusão conceitual e de sentido inviabilizava, de certa forma, os objetivos e o papel que o reforço desempenha nos processos de ensino e de aprendizagem e, particularmente, no regime progressão continuada.

Articuladamente às discussões sobre o reforço, as professoras foram indagadas sobre a progressão continuada, e quase todas responderam terem restrições à proposta. Consideravam sua formulação interessante, mas sua efetividade, no dia a dia dos alunos, propiciara muitos problemas, discordando, portanto, desta nova forma de organização da aprendizagem nas escolas. Na compreensão mais detalhada desse conjunto, podem-se separar as opiniões das professoras entre: aquelas que efetivamente enxergavam avanços na não retenção dos alunos e no respeito ao processo de aprendizagem de cada um, e as que explicitavam discordância teórico-metodológica. Apenas uma docente considerava como positiva, para os alunos, a progressão continuada.

Eu acho que teria tudo para dar certo, mas se fosse trabalhado de uma forma diferente. Mas eu acho [...] que [para] o aluno é uma faca de dois gumes, se fosse trabalhado diferente teria um resultado excelente. Porque o aluno, quando ele é retido, se ele passar a ser retido nas outras séries ele não vai mais ter incentivo, ele vai achar que ele é incapaz, vai ser complicado, mas também do jeito que está também está difícil tem que ser mudado. (Professora Neusa).

Da forma que está sendo feita eu não concordo, acho que tem muita falha, mas o princípio da progressão eu considero bom para a educação. (Professora Lídia).

Eu acho que o que está no papel é bem diferente do que tá sendo feito agora, ainda não está legal. É precisaria haver uma estrutura, mudar um pouco, no papel em si, eu acho que é muito boa. Agora falta. (Professora Thereza).

Acredito ser muito interessante e razoável, porém, impossível de ser colocada em prática no momento atual da escola pública brasileira. (Professora Mariza).

Algumas falas explicitavam a não concordância com o princípio de que os alunos aprendem em ritmos diferentes, revelando uma visão conservadora do processo de aprendizagem, ao considerarem que, se não há domínio do conteúdo ensinado, o aluno deve repetir o ano. No extremo, deixam entrever que a reprovação é “educativa”.

Para os alunos que passam de uma série para outra em seu ritmo, eu não aprovo. (Professora Iara).

Eu fico até sem ter o que falar. Eu acho que a repetência é um exemplo para

a criança estudar mais. [...] Não conseguiu, fica mais um ano, eu acho que um ano só não mata ninguém. É um meio da criança parar e pensar 'eu vou estudar mais, porque se eu não passei foi porque eu não estudei.' Porque antigamente nós estudávamos, estudávamos, repetíamos. Eu repeti dois anos na primeira série por problemas de família, meu pai foi embora e eu não passei porque a cabeça ficava mais ligada no meu pai, mas eu repeti dois anos na primeira série. [...] Se a criança não estiver em condições de passar, [...] não sabe nada, não conseguiu, faz mais um ano. (Professora Tânia).

Uma professora expressou claramente seu descontentamento com a falta de compromisso que gera no aluno o fato dele saber que vai passar, independente do resultado da sua aprendizagem dentro da escola.

Complicada, a progressão continuada acaba com tudo, a criança já não tem respaldo de casa e aqui se choca, nem tudo ele vai assimilar, você joga alguma coisa boa para o crescimento, e de repente ele, 'ah porque eu vou passar mesmo', então você faz, será que vai ter uma sequência de atividades? O aluno não tem isso ainda, não está totalmente formado para entender o crescimento dele, a cabeça dele não segue, então ele pode concluir, mas você pode dar um passo, mas ele não vai além daquilo que você pode dar, então fulano passou, fulano não fez e passou. (Professora Marília).

Duas outras respostas, aparentemente contraditórias entre si, esboçam uma nova função para a escola: ser um lugar para as crianças ficarem, sem que o aprender seja tão importante. Ao mesmo tempo, uma delas afirma que a falta de mecanismos de controle gera a indisciplina, pois apenas a presença nas aulas já é garantia de aprovação não sendo necessário o aluno submeter-se às avaliações.

*Olha, eu considero boa, porque pelo menos, [...] o aluno que não tem apoio familiar [...], repete vários anos uma série só, então a progressão continuada você tá fazendo um trabalho paralelo, buscando o aluno, colocando ele no reforço, e ele consegue ficar na escola e pelo menos isso dá oportunidade pro aluno, para não ter muita evasão. (Professora Rita).
Reprovando os alunos, vai gerando incapacidade de vencer nas aprendizagens escolares. Minha opinião é que, para os pais, o importante é que seus filhos passem de uma série para outra, isso é transmitido para o educando que para ele o importante é ir na escola para aprender senão vai ser reprovado, começou a gerar indisciplina. Tem que mudar. (Professora Ana).*

O conjunto das respostas explicita a fragilidade com que a progressão continuada foi implantada na rede estadual de ensino, sem que os professores soubessem os seus propósitos e as modificações que ocorreriam na organização do trabalho pedagógico. É possível, também,

perceber que houve falas muito próximas do senso comum, em defesa da reprovação e, por conseguinte, a repetição como forma de aprendizagem, o que conflita com os pressupostos defendidos pela Secretária de Educação desde 1995.

Considerando a importância da intencionalidade do trabalho pedagógico e uma concepção de ensino e de aprendizagem que valorize o processo de construção/aquisição do conhecimento como dinâmico e específico a cada aluno, o Núcleo de Ensino articulou uma nova forma de trabalho que será apresentada e discutida no capítulo sexto.

5.5 Escola e relações étnico-raciais

A discussão sobre as relações étnico-raciais na escola tem suscitado uma intensa produção teórica sobre as formas de manifestação do racismo e suas consequências para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, porém, nas relações concretas que se estabelecem em cada espaço social é possível fazer ainda novas descobertas. Durante as observações percebeu-se uma quantidade expressiva de alunos negros na escola parceira e, particularmente, nas turmas do reforço⁴³. Passou-se, então, a considerar este um dos fatores importantes para melhor compreender a escola.

No momento das observações, verificou-se uma relação permeada por conflitos entre os alunos. Um fato chamou a atenção da pesquisadora: determinado garoto de pele branca, durante o recreio, dirigiu-se, por duas vezes, a uma menina negra — que, aliás, estava com dores na barriga — dizendo-lhe “cabelo de bruxa” e tocando-lhe os cabelos. A garota nada fez, nem mesmo uma palavra. Por que ela não reagiu? Estava doente, ou por outros motivos? O que determinou a sua não-reação: a dor na barriga ou o sentimento de impotência e negação da sua própria condição de negra?

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento populacional. O negro é desvalorizado, do ponto de vista físico, intelectual, cultural, moral. A cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os

⁴³ O censo cor/raça realizado pela escola, a partir da autodenominação dos alunos, registrou a existência de: Ciclo I - 109 brancos e 84 negros (pretos e pardos); Ciclo II - 106 brancos, 111 negros e 1 amarelo, totalizando o número de 215 brancos, 195 negros e 1 amarelo. O número registrado pela escola diferia dos dados do contingente populacional do estado. No entanto, nas turmas do reforço, os alunos negros eram maioria, o que pode ser explicado pelo binômio raça e classe.

costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética. (PINTO, 1987).

Os alunos negros da escola pesquisada eram constantemente ofendidos pelos alunos, professores e funcionários com palavras pejorativas com relação às suas características físicas. Em quase todos os depoimentos eles externaram uma tristeza e certa sensação de imobilidade, pois não conseguiam reagir aos xingamentos ou o faziam com agressividade.

As falas dos alunos apenas confirmam o quanto é difícil, para eles, lidar com situações aparentemente corriqueiras, mas que podem deixar marcas profundas, social e individualmente. Estas ocorrências não poderiam ser tratadas, pela escola, com tanta naturalização, como se constatou.

Por outro lado, o racismo pode ser externalizado pelas próprias crianças negras, pois estas não estão isentas da ideologia racista e, muitas vezes, não conseguem dialogar criticamente com esta situação. Acabam sendo vítimas e algozes ao mesmo tempo. Um exemplo pode ser verificado em uma situação relatada por um aluno de cor branca e que é muito comum entre os negros: serem comparados a animais.

Tinha uns moleques, eles pegam alguma coisa das meninas, tipo o Thomas, aí o Thomas é moreno e a Kátia também é morena e xinga ele de macaco preto. [...] Eu acho que a gente não deve xingar um ou outro. Porque isso é racismo. (Leandro, 11 anos).

Outro fato relacionado a esse aspecto diz respeito à carga negativa que os termos “negro” e “preto” têm no imaginário da população brasileira.

Tem gente que xinga de negro. Eu acho ruim. Porque estão xingando eu de negro.” (Artur, 10 anos).

É minha irmã, xingaram ela de negrinha. (Tiago, 8 anos).

Eu achei ruim porque me senti mal. Acho que eles não tinham razão de fazer isso, porque a gente não faz nada, a gente tá aprendendo e chega um e fala: cê é preta. Aí achei ruim. (Maria Alice, 9 anos).

Esse modo de manifestação que se expressa a partir da fala das pessoas pode ser ainda mais intensificada quando se acrescenta ao termo negro um adjetivo para delinear melhor a discriminação.

Daí o Sebastião foi lá querendo bater nele. [ele foi xingado] de neguinho safado. Achei chato, mas fazer o quê? [O Sebastião] ficou furioso. (Ricardo, 11 anos).

O Elvis foi xingado de ser preto fedido. (Madrasta de Elvis, 12 anos). Me senti bravo e xinguei eles também, porque não é certo, [...] cada um tem sua cor. (Elvis, 12 anos).

Estes dois alunos conseguiram reagir à discriminação e, de certa forma, com revolta, o que não os auxilia na convivência com os demais alunos.

As crianças, ao serem colocadas em contato com essas representações, ao longo do processo de socialização, e, particularmente, quando adentram o espaço escolar, acabam reagindo de maneiras diferentes, mas as consequências desse processo convergem para duas possibilidades.

A primeira, diz respeito à internalização da baixa expectativa que o outro tem em relação à criança negra, que esta internaliza e reproduz, passando a considerar-se inferior do ponto de vista estético e intelectual. É o que se denomina de “baixa auto-estima”, o que impossibilita a criança negra de desenvolver todas as suas potencialidades, pois ela transforma o seu dia a dia em constantes lamentações, por não conseguir fazer o que o outro, supostamente, faz.

A segunda é a negação e, conseqüentemente, a separação entre o “eu real”, que normalmente é estigmatizado e, portanto, negado, e o “eu ideal”, aquele que a criança gostaria de ser. Sendo assim, ela busca tornar-se branca na tentativa de negar-se e proteger-se criando uma imagem positiva de si, mas distorcida. É o chamado “processo de branqueamento”, pelo qual as crianças negras internalizam o preconceito e rejeitam sua condição.

Isso fica patente no depoimento que uma mãe fez para expressar a dificuldade de sua filha em se aceitar como negra.

Ela falava que ela queria ser branquinha, porque todo mundo era branquinho e às vezes ela pegava o prestobarba e começava a raspar pra ficar branca, aí nós conversamos com ela, falamos que ser de cor não é problema. Você tem que crescer, ser uma pessoa boa, a cor não vai mudar, o que muda você é o caráter que muda bastante, que às vezes tem um branco que não tem caráter nenhum, e o negro não, às vezes é bem diferente do que o outro. Aí ela parou, agora não, agora ela fala, eu sou bonita, mas ela não gostava muito de ser negra, ela falava porque você não escolheu outro pai para mim. Mas eu falava: ah, gosto a gente não discute. (Mãe de Cláudia Cristina, 9 anos).

Isso pode significar que também a escola não tem focalizado adequadamente a problemática das relações étnico-raciais no interior da prática pedagógica. Apesar disso, nota-se nas falas dos alunos que eles não desconhecem o significado do racismo e suas consequências práticas, como expressa um dos alunos: “*Eu acho que se uma pessoa chama a outra de negro ou de preto [...] deveria ir na delegacia dar parte porque para isso existe justiça, porque isso é racismo.*” (Rodrigo, 11 anos).

O conhecimento deles sobre o tema pode ser comprovado quando se trabalhou nas salas do reforço com questões envolvendo a discussão sobre identidade e igualdade/diferença. Na medida em que foram provocados a pensar sobre esse problema, logo corresponderam com algum tipo de definição, que nunca estava descontextualizada. Mesmo que o rigor conceitual não estivesse sendo totalmente respeitado, a resposta não estava descolada da realidade social.

Sebastião, um aluno negro, na sua percepção, chegou a se identificar como tendo a cor azul e, posteriormente, quando indagado falou que era moreno. Ele tem sempre uma atitude de agressividade quando as pessoas se referem pejorativamente à sua cor. Ele contou um desses episódios:

Eu estava chutando a bola aí o moleque falou assim: toca a bola preto, daí eu corri atrás dele e ia bater nele e ele foi contar para a Neusa. [funcionária da secretaria da escola]. Aí a Neusa ficou falando coisas lá, aí ela mandou eu ir para a Diretoria. Eu fiquei triste. Porque ele está discriminando. (Sebastião, 12 anos).

Nesse pequeno relato percebe-se que o agente educativo, a funcionária, não percebeu o que realmente estava acontecendo e, mais uma vez, considerou apenas as aparências, traduzidas na reação de agressividade do discriminado. Por outro lado, o aluno compreendeu com clareza a atitude discriminatória sofrida.

O posicionamento frente a essa discussão evidencia que o racismo, pelo menos do ponto de vista de quem o sente, não está naturalizado entre os indivíduos. Ao contrário, a reação a esse comportamento racista, que permeia boa parte da sociedade brasileira, foi bastante significativa nos casos citados. O que nos remete a uma outra questão: a escola pode combater o racismo que circula pela sociedade, ou é uma instituição que somente (re)produz comportamentos racistas sem intervir na sua perpetuação? E ainda: por que tem uma posição tão passiva?

As reflexões de Gomes (2001b) sobre a reprodução do racismo na escola auxiliam na problematização desta questão. A autora afirma que a ação pedagógica deve se orientar por princípios éticos que possam direcionar a relação entre professores, alunos, funcionários e pais de alunos, no sentido de estabelecer um outro patamar de convivência a partir do respeito às diferenças.

O entendimento conceptual sobre o que é o racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. (GOMES, 2001b, p. 145).

As atividades em relação ao racismo na escola demonstraram-se bastante frágeis. Entre suas atividades educativas, não se percebeu qualquer discussão referente às relações étnico-raciais, ao contrário do que ocorria com temas como a violência escolar, o perigo das drogas, meio ambiente, etc., que conseguiam se inserir nos debates internos das salas de aula. Por que não se discutia o racismo? Essa é uma questão possível de se fazer neste contexto.

Alguns autores afirmam ser essa uma das formas de manifestação do racismo. Ou seja, o fato de não incluí-lo no debate escolar já demonstra a existência do aparente “naturalismo” que é característico do Brasil. Como bem considera Oliveira, a questão étnico-racial se coloca de duas maneiras no interior da escola: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não-planejadas, da convivência espontânea escola/alunos, professor/alunos, funcionários/alunos, alunos/alunos; e a que se dá pela não-inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino (OLIVEIRA, 2000, p. 106).

Para ampliar a visão e discutir melhor a temática sobre diversidade cultural e racismo no interior da escola, foi perguntada a opinião das professoras a respeito dessa temática e como ela era abordada em sala de aula.

Eu acho importante discutir esses assuntos assim, principalmente quando acontece alguma coisa na sala de aula [...] (Professora Thereza).
Acho que esses dois assuntos são importantes e precisam ser bem trabalhados e discutidos com as crianças. (Professora Lídia).

Embora considerassem importante a discussão sobre os temas, quatro professoras responderam não ter presenciado nenhuma situação de racismo na sala de aula, revelando certa despreocupação com as práticas discriminatórias, e isso pode justificar o não registro.

O racismo não existe na sala de aula, para isso foi trabalhado a socialização entre eles. Já, [vi] na rua, de neguinho. Só que são amigos e vivem brincando e brigando juntos e não interfere. (Professora Ana).

Não, na sala de aula, assim não. (Professora Rita).

Cor, não, não. Não na questão do negro, mas do gordinho.” (Professora Thereza).

E, ainda, existe quem não tenha visto nem dentro da sala de aula e nem na rua.
“Nem na sala [aula] nem na rua.”

Em contraposição, registraram-se falas que evidenciam a vivência de situações de xingamento e discriminação na sala de aula.

Ainda há muito preconceito até entre as crianças. É bom orientá-las sobre isso. Geralmente quem é de cor sempre é xingado de macaco ou de preto. (Professora Iara).

Sim, algumas vezes as crianças falam da cor da pele do colega, ou do cabelo, sempre expliquei que a cor negra é muito linda e tem seus benefícios. (Professora Lídia).

Por fim, uma das professoras afirmou já haver presenciado várias situações de discriminação racial.

Já, chamar de pretinho, de preto fedido, de fedorento. Então, nós levamos para o conhecimento da Diretoria. A Diretoria fala, nós completamos, nós fazemos eles serem irmãos e não inimigos por causa da cor, porque a cor não voga nada. (Professora Tânia).

Não que eu não valorize isso, o aluno que já vem de uma classe baixa, eu acho que eles não têm o chamado racismo. Eu nunca apóio, eu estou sempre colocando o aluno no seu lugar. Não existe diferença de cor. Existe a diferença [...] [dos que] conseguem assimilar melhor, outros não, mas todos estão ali. (Professora Marília).

Olha a gente tenta trabalhar o tema transversal, que aí abrange o preconceito, a cor da pele, porque só muda a cor da pele, não tem nada a ver, assim no dia a dia ou no trabalho, mas infelizmente ainda faz a diferença a cor da pele, então eles não vão analisar a inteligência das pessoas e sim pela cor da pele. (Professora Rita).

As respostas das professoras evidenciam que, mesmo vivenciando situações explícitas de racismo, elas não têm atitudes condizentes com a gravidade do problema. Contam apenas

com o bom senso para superar essa situação e isso não é suficiente, podendo, em certa medida, ser prejudicial ao conjunto dos alunos. As educadoras não podem se sentir impotentes diante dos fatos; nem tampouco sentir pena dos alunos agredidos. Suas intervenções precisam de respaldo teórico sobre a reprodução do racismo na sociedade brasileira, em que sejam capazes de ajudar na construção de novas atitudes entre os alunos, sobretudo de respeito às diferenças.

Na minha sala não tem muito. É sempre assim: Aí, porque você é um preto, você é um pretinho, um neguinho. Aí começa a agressão. Esse aluno é sempre assim. Ele vai em cima mesmo, ele vai para agressão. Horrível porque você fica com vontade de defender, com vontade de pegar no colo, de proteger, é muito difícil. E por isso nós teríamos que ser mais treinadas para isso. (Professora Neusa).

Eu sinto revolta e não posso fazer nada, pois senão vira para o meu lado. (Professora Iara).

A professora Neusa, responsável por uma das turmas do reforço, ressaltou, na sua fala, a ausência desta reflexão no interior da escola, que só foi abordada a partir do trabalho do Núcleo de Ensino. Por outro lado, a mesma demonstra clareza quando se refere à ausência de conhecimento sobre o assunto que pudessem se expressar em ações concretas e pertinentes no espaço da sala de aula.

Foi somente com a influência do trabalho do Núcleo que essa discussão entrou em pauta nas atividades dos alunos, fundamentalmente, do reforço. De certa forma, podemos afirmar que essa discussão é pouco explorada na escola, pelo fato dos professores não estarem preparados para enfrentar tal problema em sala de aula.

Eu tenho esse problema na sala, eu tenho aluno com problema sério de não aceitar a cor, não aceitar seu jeito. Mas acho que, para começar, eu acho que os professores têm que ser mais orientados nesse sentido, teria que ter um curso especializado só nessa parte de racismo. Nós temos que, primeira coisa, tem que saber trabalhar com eles, e é difícil. (Professora Neusa).

No entanto, ocorrem, também, confusões quando algumas professoras consideram qualquer tipo de discriminação como proveniente do racismo, e sem perceber que são diferentes e também operacionalizam desdobramentos diferenciados nas relações sociais. Exemplo dessa confusão pode ser verificada na seguinte consideração de uma delas: “*E não é só a cor, não, é o jeito, é porque se é gordo sabe, eles têm umas atitudes, ou porque é muito magro, [...] então é muito complicado.*” (Professora Neusa).

Em síntese, após a análise das observações e das entrevistas realizadas, foi possível considerar algumas questões que, na verdade, revelam que a abordagem educacional, no que tange às relações raciais, se apresenta, na maioria das vezes, de forma simplista.

A escola, assim como a quase totalidade da sociedade brasileira, trata o racismo como algo distante da realidade, sem clareza de como trabalhar a questão. A crença de que não existem atitudes racistas no Brasil está presente, tanto no cotidiano da sociedade, como no interior da escola. Desse modo, muitas das questões aqui discutidas caminham no sentido de identificar os mecanismos que a educação atual utiliza ao deixar de fora do seu sistema parte significativa dos alunos, por não considerar a importância desse debate. A escola é um espaço de interseções de objetivos que resultarão em diferentes encaminhamentos, dependendo das ações de seus agentes, particularmente, as que os adultos implementam.

Nesse sentido, é possível resgatar o pensamento de Marx (1984). Para ele, as categorias de análise do social adquirem dimensões históricas que expressam um todo articulado, que somente pode ser apreendido e compreendido a partir de uma análise para além das aparências, por ser síntese de múltiplas determinações.

[...] pode-se dizer que a categoria simples pode exprimir relações dominantes de um todo pouco desenvolvido ainda, ou relações subordinadas deste todo, relações que já existiam historicamente antes que o todo tivesse se desenvolvido na direção que é expressa em uma categoria mais completa. (MARX, 1984, p. 411).

Tendo por base o conjunto das questões aqui abordadas é possível apreender esse universo repleto de sujeitos com suas histórias que impregnam o espaço social, onde trocam, cotidianamente, várias dimensões dessa vivência.

Nesse sentido, Geraldi, refere-se a Espeleta e Rockwell, quando estes afirmam que é necessário, para além dos modelos paralisantes de uma constatação da realidade, enxergar a escola em sua positividade. Para as autoras, esta positividade não passa pelo julgamento moral e nem pela definição do normal e do patológico e, sim, pela aproximação da escola como objeto de conhecimento, no sentido do existente, sem um modelo pré-fixado, em que a escola pudesse ou não encaixar-se. Assim, apesar das determinações que a sociedade impõe às escolas, cada unidade escolar vive-as de diferentes formas (GERALDI, 1998, p. 8). Esse foi o maior desafio que o trabalho de campo impôs ao conjunto da pesquisa.

O convite é adentrar esse universo na perspectiva de descobrir o diálogo existente entre o particular e o geral, a partir da análise de um microcosmo educacional — o reforço escolar. Espaço onde se desenvolveram atividades de ensino e de aprendizagem, embasadas

teoricamente na teoria histórico-cultural, que possibilitaram a realização de um trabalho coletivo multidisciplinar que mobilizou a equipe gestora da escola, as professoras e os alunos das classes de reforço escolar, e os estagiários e coordenadores dos projetos do Núcleo de Ensino.

6 UM OUTRO OLHAR SOBRE AS TURMAS DO REFORÇO

6.1 Sujeitos e universo das turmas do reforço

Este capítulo discute os dados referentes aos alunos que frequentavam o reforço escolar, buscando traçar um perfil sócio-econômico e étnico-racial desse grupo, bem como do conjunto das professoras. Delineiam-se, também, as características do trabalho pedagógico para estabelecer um diálogo com a proposta desenvolvida pelo Núcleo de Ensino com as turmas de reforço, em que foi possível obter um resultado diferenciado daquele desenvolvido pela escola no processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos.

Os dados analisados neste capítulo foram extraídos, basicamente, das entrevistas realizadas, a partir de um roteiro semi-estruturado, junto aos pais ou responsáveis pelos alunos, aos alunos das turmas de reforço, às professoras⁴⁴ do reforço e às do Ciclo I do Ensino Fundamental regular. Todas as docentes foram entrevistadas, tendo em vista que os alunos das turmas do reforço são provenientes de todas as salas da escola.

Foram entrevistados 45 ? 83,5% ? de um universo de 54 alunos. Inicialmente estavam matriculados 56 alunos, mas dois deixaram de frequentar as aulas: um por causa de uma grave doença e outro por haver se mudado. Dos pais, o universo total era de 52 famílias, sendo que dois alunos eram irmãos. Desse total, responderam ao questionário 43, totalizando 88,5%. Foram descartadas as respostas dos pais cujos filhos não haviam participado da entrevista.

Todas as professoras foram entrevistadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e as respostas geraram uma quantidade grande de informação que foi sistematizada em categorias e utilizada para a elaboração das tabelas. Do conjunto das respostas obtidas foi feito um recorte em função dos objetivos da pesquisa, previamente delineados.

⁴⁴ Foi utilizada apenas a designação de professoras por serem todas do sexo feminino.

6.2 Sujeitos da Pesquisa

6.2.1 Perfil dos Alunos e Pais

Os alunos considerados “com dificuldades de aprendizagem” frequentavam as aulas do reforço eram provenientes de setores sociais com baixa condição socioeconômica. Essa situação se refletia em vários aspectos da vida cotidiana, dentre eles o baixo nível de escolaridade reproduzido no seio familiar.

Tabela 1 – Escolaridade dos pais ou responsáveis

ESCOLARIDADE	Mães	Pais
1. Analfabeto(a)	4	2
2. Ensino Fundamental incompleto – Ciclo I	10	7
3. Ensino Fundamental completo – Ciclo I	8	10
4. Ensino Fundamental incompleto – Ciclo II	9	8
5. Ensino Fundamental completo – Ciclo II	5	5
6. Ensino Médio incompleto	2	2
7. Ensino Médio completo	1	2
8. Curso superior	1	0
9. Não respondeu	4	6
TOTAL DOS PAIS E MÃES	43	43
TOTAL GERAL	86	

Na amostra pesquisada (Tabela 1), encontramos os seguintes resultados para o nível de escolaridade dos pais e mães: seis analfabetos; 35 que frequentaram as primeiras séries do Ensino Fundamental; 27 o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries; sete o Ensino Médio e um que concluiu o ensino superior. Dos 35 que frequentaram as primeiras séries do Ensino Fundamental 17 não concluíram essa etapa da escolaridade, permanecendo um tempo muito curto na escola, um fator que, associado à escassez de práticas usuais de leitura e escrita, pode produzir o que se conhece como “analfabetismo funcional”. Dos 27 que frequentaram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª, há, também, 17 pessoas que não concluíram os estudos. O grupo se caracteriza, então, por níveis incompletos de terminalidade e, portanto, de alijamento ou expulsão da escola.

Chama a atenção o fato de algumas pessoas entrevistadas (dez respostas) não saberem o grau de sua escolaridade ou do (a) cônjuge, ou até se omitirem de dar uma resposta a essa questão. Esse assunto provavelmente não seja discutido entre as pessoas por causar constrangimento, principalmente diante dos filhos. A condição de pobreza vivenciada pelas

famílias é um dos fatores de explicação desse quadro, pois a opção foi, via de regra, pelo trabalho em detrimento do estudo, fato confirmado em depoimentos como este:

Acho que porque estudei pouco, eu não tive muita oportunidade de estudar, pois eu mais trabalhei que estudei. Mas eu acho que estudar é ser cidadão, é aprender a viver na vida, eu acredito que a gente estudando é alguém na vida. (Mãe de Francielle, 10 anos).

A fala acima nos remete a considerar que mesmo não tendo tido acesso a uma escolaridade formal isto não impediu que, mais uma vez, a mãe reforçasse a importância dos estudos, ligando-a, inclusive, a uma conquista de cidadania.

A condição socioeconômica também se expressa na renda familiar: mais de 50% dos entrevistados percebem até três salários mínimos⁴⁵, sustentando a família com o valor máximo de R\$ 720,00. Constata-se, também, que seis dessas 23 famílias possuem renda inferior a um salário mínimo. (Tabela 2).

Tabela 2 – Renda familiar

Renda familiar	Número de respostas
1. Menos de um salário mínimo (até R\$ 240,00)	6
2. De um a dois salários mínimos (R\$ 240,00 a R\$ 480,00)	17
3. De dois a três salários mínimos (R\$ 480,00 a R\$720,00)	8
4. De três a quatro salários mínimos (R\$ 720,00 a R\$ 960,00)	2
5. De quatro a cinco salários mínimos (R\$ 960,00 a R\$ 1.200,00)	3
6. Não respondeu	7
TOTAL	45

Esses dados, agregados aos de escolaridade, vão configurando um quadro de pobreza que não se evidencia apenas na falta de recursos materiais, mas, sobretudo, na percepção de futuro e na visão de mundo que cercam os entrevistados. Juntam-se, também, os dados referentes às atividades profissionais desempenhadas pelos pais e mães das crianças. As mães são faxineiras, empregadas domésticas, varredoras de rua, donas de casa, trabalhadoras rurais. Quanto aos pais, muitos são trabalhadores rurais, carpinteiros, pedreiros, pintores, tratoristas,

⁴⁵ O valor do salário mínimo vigente da época era de R\$ 240,00.

metalúrgicos, enfermeiros, funcionários públicos e alguns exercem atividades classificadas de serviços gerais. Há, portanto, uma forte correlação entre, de um lado, a baixa escolaridade e de outro, a atividade profissional e sua remuneração. Por isso, acreditam que o acesso à escolaridade é uma das poucas chances que têm para reversão do quadro de exclusão em que se encontram. A educação é vista como o único bem que os filhos podem herdar das famílias.

Quanto à questão da idade dos alunos, duas perguntas foram feitas: “Você sabe sua data de nascimento?” e “Quantos anos você tem?”. O objetivo era, além de saber como estava configurada a turma do reforço, saber também se os alunos estavam informados acerca de sua própria identidade.

Tabela 3 – Conhecimento do aluno sobre sua data de nascimento

Sabe sua data de nascimento (ou quando vocês faz aniversário)?	Nº de respostas
Sim	18
Não Soube informar	27
Total	45

Quando analisamos as respostas dos alunos, indagados sobre pontos específicos das suas referências no mundo, como, por exemplo, idade e data de nascimento, muitos não souberam responder. (Tabela 3) O intrigante é que uma parcela dos pais também não soube a data de nascimento dos filhos. Isso faz supor que, muito provavelmente, não comemorem seus aniversários e, portanto, tenham dificuldades de estabelecer uma relação temporal consigo mesmos e com os outros, dificultando até o estabelecimento de suas identidades.

Durante o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, quando constatou-se que havia problemas relacionados à questão da identidade e que isso influenciava na auto-estima, buscaram-se alternativas para discutir o assunto. A forma escolhida foi uma atividade envolvendo o manuseio dos registros de nascimento que possibilitou inúmeros desdobramentos, inclusive com a resolução de problemas matemáticos e a comemoração dos aniversários com a realização de uma bela festa.

Essa atividade, embora não tenha trazido um resultado imediato na superação dos problemas constatados inicialmente, possibilitou despertar nos alunos o sentimento de

pertencimento e de referência de mundo e a elevação da auto-estima, além de explorar a relação tempo e espaço com conteúdos de geografia, história e matemática, pois, como foi apontado antes, os alunos tinham dificuldades para saber a data do nascimento e, conseqüentemente, de saber a sua própria idade. De fato, quando os alunos foram perguntados sobre sua idade (Tabela 4), dez alunos, em um total de 45, não souberam responder. Dentre aqueles alunos que responderam, havia crianças entre sete e 12 anos. Como se pode constatar, muitas delas se encontravam em atraso no que concerne à progressão curricular dita regular: havia oito crianças com 11 e 12 anos que, teoricamente, já deveriam ter concluído o Ciclo I do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos, entretanto, se concentrava entre os oito, nove e dez anos.

Entretanto, havia duas crianças com sete anos de idade e, portanto, que haviam frequentado apenas alguns meses a primeira série, já inseridas no reforço, o que pode evidenciar que, precocemente, alguns alunos são considerados, pela escola, como portadores de dificuldades de aprendizagem.

Tabela 4 – Idade dos alunos

Quantos anos você tem?	Nº de respostas
7 anos	2
8 anos	10
9 anos	7
10 anos	8
11 anos	6
12 anos	2
Não respondeu	10
TOTAL	45

Esses alunos incluídos no reforço foram distribuídos em três turmas, divididas pela coordenação da escola, que utilizou como critério as dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange à leitura e à escrita (leitura e produção de texto, tanto para a alfabetização inicial, como para os já alfabetizados) e aprendizagem de matemática. As três turmas constituídas estavam divididas em duas de alfabetização e outra de dificuldades em leitura e escrita, e

todas elas apresentavam dificuldades semelhantes no domínio das operações básicas de matemática.

As de alfabetização inicial, “turma 1” e “turma 2”, eram assim constituídas: a primeira possuía 18 alunos, sendo oito de 1ª série,⁴⁶ nove da 2ª série e um da 4ª série; a segunda tinha 18 alunos sendo dez da 2ª série, três da 3ª série e cinco de 4ª série. A turma de dificuldades em leitura e escrita possuía 20 alunos: cinco da 3ª série e 15 da 4ª série. O conteúdo trabalhado também envolvia as dificuldades em matemática. Foi com essas turmas do reforço que o Núcleo de Ensino desenvolveu uma proposta pedagógica que considera que todas as crianças são capazes de aprender e se desenvolver.

O quadro delineado acima evidencia um grupo de crianças que tem uma carência material e intelectual acentuada. Em parte explica o choque que elas têm quando adentram o mundo escolar que possui regras de comportamento e parâmetros de desempenho muito bem definidos e nem sempre condizentes com o padrão cultural da família. Podemos buscar nas reflexões de Bourdieu a explicação para essa situação.

[...] Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição de êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhe foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante [...] (BOURDIEU, 1974, p. 306).

Embora possa-se discordar do determinismo apresentado na análise de Bourdieu sobre a aquisição do capital cultural, é possível concordar com ele quando discute a distância existente entre o mundo escolar e sua disciplina e o das crianças provenientes da classe trabalhadora. Essa distância pode se tornar uma barreira hostil, materializando-se no baixo desempenho escolar de tais crianças, que não se enquadram no perfil esperado pela escola. Porém, essa situação poderia ser superada se o sistema escolar se organizasse de forma a possibilitar um diálogo entre os dois mundos. Se se considera, também, a dimensão racial e

⁴⁶ A denominação séries continuou prevalecendo no interior da escola, mesmo após a implementação da organização curricular em ciclo.

não apenas de classe, tem-se o elemento fundamental para se compreender a trajetória sinuosa das crianças negras e pobres.

6.2.2 Perfil das Professoras

O conjunto das professoras era constituído por mulheres, com idades que variavam entre 35 a 61 anos, (Tabela 5) mas com uma concentração de idade na faixa dos 40 anos. Essa característica está em consonância com os dados apresentados em todo o Brasil, pelos quais se constata que “a distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série. [...] A proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente conforme a [...] série aumenta. [...]” (INEP, 2003, p. 36).

Tabela 5 - Séries em que as professoras trabalham

Nome das Professoras	Idade	Série em que leciona
Iara	40	2ª e reforço
Mariza	37	1ª
Lídia	44	3ª e reforço
Neusa	37	4ª e reforço
Ana	42	2ª reorganizada
Tânia	61	1ª à 4ª
Marília	48	2ª
Rita	49	3ª e 4ª
Thereza	35	3ª e 4ª

Apenas uma professora da escola acumulava aulas em duas turmas: regular e reforço. Alguns alunos frequentavam com essa professora as duas turmas. No entanto, as outras professoras do reforço não mantinham um contato mais estreito com a escola, a proposta pedagógica e mesmo com os agentes educativos. Isto acabava trazendo descontinuidade no desenvolvimento do trabalho como um todo, principalmente na inserção dos alunos do reforço nos processos de ensino e de aprendizagem nas salas regulares.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais das professoras (Tabela 6), pode-se afirmar que existe uma similaridade com os dados apresentados pelos alunos nesse mesmo

questo, pois constatou-se, também, um baixo nível de escolaridade dos seus pais e mães. Não há ninguém com formação universitária nem do Ensino Fundamental de Ciclo II, ficando a maioria com formação do Ensino Fundamental de Ciclo I, registrando-se um analfabeto.

Uma professora, ao responder o questionário afirmou: *“meu pai estudou muito pouco, até a segunda série do grupo. Minha mãe também estudou muito pouco, até a segunda série. Naquela época, eles tinham que trabalhar mais e estudar menos”* (Professora Tânia). De forma similar, um dos pais dos alunos também explicitou essa falta de escolaridade: *“[A escola] para mim é muito importante, não deu para eu estudar, agora eu só trabalho. Desde cedo trabalho. Se tivesse escola eu voltava estudar de noite [...]”* (Pai de Luiz Humberto Silveira, 8 anos).

Tabela 6 – Escolaridade – Pais e Mães das Professoras

ESCOLARIDADE	Mães	Pais
1. Analfabeto	1	0
2. Ensino Fundamental Ciclo I incompleto	3	4
3. Ensino Fundamental Ciclo I completo	3	3
4. Ensino Médio	1	1
5. Não respondeu	1	1
TOTAL	18	

As profissões dos pais e mães das professoras expressam as condições de vida de cidades pequenas e atividades profissionais simples. Esse grupo era constituído de comerciante, representante comercial aposentado, professora aposentada, charqueador, doméstica e aposentado em serviços gerais. Havia duas mães que não exerciam atividades profissionais fora de suas casas.

Quanto às professoras, elas acabaram construindo uma trajetória de "sucesso", sendo que várias delas possuem ensino superior e desenvolvem uma atividade profissional considerada, ainda, de prestígio em uma cidade pequena e com exíguas oportunidades.

6.3 Composição étnico-racial

6.3.1 Alunos e Pais

Dando continuidade às análises apresentadas anteriormente sobre a questão racial do universo pesquisado, serão discutidos, a partir de agora, dados especificamente sobre os alunos do reforço, seus pais e/ou responsáveis e as professoras, que foram coletados a partir das entrevistas, em que as pessoas auto-declararam sua cor.

Ao analisá-los pôde-se apreender uma grande mistura étnico-racial, com predominância do chamado mestiço. Percebe-se, nesses dados, quão difícil é para os alunos se auto-definirem, buscando na palavra moreno o refúgio momentâneo para esse problema.

Cabe reforçar que, nesse universo, os alunos negros constituem a maioria, sem ser, no entanto, maioria no conjunto da escola. Essa constatação está em sintonia com outras pesquisas que revelam uma trajetória escolar mais acidentada dos alunos negros em função das formas implícitas de discriminação que vão sofrendo no interior da escola. As várias situações relatadas anteriormente confirmam esse processo, que precisa ser enfrentado de forma coletiva pelos agentes sociais da escola.

Tabela 7 – Respostas dos alunos em relação à própria cor

Cor	Nº de respostas
1. Meio marrom	1
2. Parda	6
3. Morena	9
4. Morena clara	2
5. Marrom	1
6. Preta	4
7. Indígena	1
8. Pouco morena	1
9. Branca	14
10. Sem resposta	5
11. Não sabe	1
TOTAL	45

É importante observar nesses dados que a busca pela definição do mestiço — aqui referenciado como “meio marrom”, “parda”, “morena”, “morena clara”, “pouco morena” e “marrom” — se justifica pela ausência, no Brasil, de um termo que possa definir os filhos de casais interétnicos.

O termo historicamente construído pelo movimento negro, no início dos anos oitenta, que denomina a todos os que possuem traços negróides como sendo negro, não foi assimilado pela população e tampouco se tornou uma categoria identitária para os não-brancos; ninguém usou este termo para auto-definição, no entanto, alguns dos alunos se referiram ao termo quando responderam sobre indagações feitas acerca da discriminação racial, bem como nos momentos em que interagem uns com os outros em situações de sociabilidade.

Considera-se que essa designação apresenta problemas e não é considerada alternativa de auto-denominação, pois no Brasil não existe a bipolarização entre negros e brancos, e o processo de branqueamento se encarregou de fortalecer outros termos de identificação, como os que foram utilizados pelos alunos e que aparecem na Tabela 7.

[...] esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco: a identidade brasileira é substituída por mitos reificados, usados pelos próprios não-brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma enganadora magia cromática, na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador. (MUNANGA, 1997, p. 121).

Dificuldades semelhantes podem ser constatadas na definição da cor dos pais pelos alunos, já que muitos omitiram respostas quanto a esse quesito: 11 omissões na determinação da cor do pai e seis na determinação da cor da mãe. (Tabelas 8 e 9). No entanto, construíram menos categorias para a definição do mestiço: “meio preta”, “parda” e “morena” para a cor do pai, e “parda”, “morena” e “morena clara” para a cor da mãe, e o termo negro aparece para definição do pai e da mãe.

Tabela 8 – Respostas dos alunos em relação à cor do pai

Cor	Nº de respostas
1. Negra	1
2. Meio preta	1
3. Preta	3
4. Parda	8
5. Branca	8
6. Morena	11
7. Sem resposta	11
TOTAL	45

Tabela 9 – Respostas dos alunos em relação à cor da mãe

Cor	Nº de respostas
1. Branca	19
2. Parda	4
3. Negra	1
4. Morena	10
5. Preta	2
6. Morena clara	1
7. Sem resposta	6
TOTAL	43

Os pais enxergam seus filhos, embora em pequena proporção, mais brancos do que estes se vêem, como se pode observar nos dados da Tabela 10.

Tabela 10 – Respostas dos pais ou responsáveis em relação à cor do aluno

Cor	Nº de respostas
1. Preta	2
2. Branca	16
3. Morena clara	3
4. Parda	11
5. Morena	7
6. Morena escura	1
7. Sem resposta	5
TOTAL	45

Ao cotejar os dados dos alunos sobre sua própria cor (Tabela 7) com as respostas dos pais sobre os filhos (Tabela 10), nota-se que a categoria “branca” aparece em maior número quando os pais vêem seus filhos (16 respostas), do que quando os alunos se auto-classificam (14 respostas). Assim também para a categoria “preta”: os pais registram apenas duas respostas em contraposição aos alunos que registram quatro. Entretanto, os pais registram um menor número de categorias na denominação do mestiço quando comparados aos filhos: “morena clara”, “morena”, “morena escura” e “parda”, categorias mais próximas das usuais.

Uma das explicações para esse fato, principalmente quando os pais se referem aos filhos, pode ser encontrada no mecanismo de defesa denominado “fenômeno do branqueamento”, que os adultos vão construindo e que permite ao mestiço mais claro, ir paulatinamente, negando suas origens negróides e passando a incorporar os valores do grupo branco, tanto do ponto de vista estético, quanto moral.

De outro lado, a maleabilidade de critérios, juntamente com a resistência à identificação da própria cor como escura, faz com que o limiar entre o branco e o não-branco varie com a cor do próprio observador: principalmente o mestiço claro tende a tomar a si próprio como medida, na tendência a identificar-se com o branco e a se incorporar ao seu grupo. (NOGUEIRA, 1998, p. 147).

O diálogo travado entre a entrevistadora e a avó de uma aluna é muito elucidativo no que se refere à dificuldade de estabelecer uma cor para as pessoas quando ela é carregada de referências negativas. Uma bolsista do Núcleo perguntou: “A Livia [Souza] é morena. A senhora já presenciou alguma situação que alguém ofendesse ela, xingasse ela por causa da cor?” A avó respondeu: *Por ela ser clara?* A bolsista insistiu: “*Não, por causa da cor dela*” A avó respondeu: “*Por causa dela ser morena? Mas você acha que ela é morena?*” A bolsista respondeu: *Ela é considerada morena, não é?* A Livia interveio: “*Eu sou morena, vó*”. E a avó insistiu: “*Você é clara, branca.*” E depois disse: “*Não sei. Eu nunca ouvi não*”.

Nesse episódio é possível perceber que a entrevistadora já usou um termo que amenizava a referência à aluna e mesmo assim o termo foi muito forte para a avó, que a enxergava como branca.

A auto-denominação da cor, em países de população multirracial, tem como ponto marcante de conflito a existência dos mestiços, no contínuo de cores da população. Eles se constituem no grupo em que a variação de pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor, transitando fluidamente pelas linhas da cor, estabelecendo limites amplos e formas camufladas para fugir da identificação, supostamente, inferior. O mestiço, ao longo da história brasileira, já foi considerado a evidência de que o país não se desenvolveria como uma nação civilizada; posteriormente, como o caminho para a “melhoria” genética da população brasileira através dos vários cruzamentos entre negro e branco até chegar à existência de uma maioria branca. Nesse momento, ganham repercussão as considerações sobre o mito da democracia racial, e o mestiço aparece como a prova cabal das relações harmoniosas entre negros e brancos.

Considera-se, todavia, que a construção histórico-ideológica da não bipolarização entre os grupos étnico-raciais tem raiz na forma como se estruturou a reprodução do racismo na sociedade brasileira. As diferentes denominações assumem o papel de reforçar o mito da democracia racial e, portanto, de negação da existência do racismo. Por outro lado, essa dificuldade a respeito do reconhecimento da origem racial tem desdobramento na construção da identidade e no reconhecer-se nessa profusão de possibilidades para a referência ao

mestiço. Por exemplo, em 1976, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD, elaborada pelo IBGE, no processo preparatório para o Censo de 1980, foi realizada uma pergunta aberta sobre a denominação de cor de cada entrevistado. O resultado foi surpreendente: os brasileiros se auto-atribuíram 135 cores diferentes.

A problemática acima referida relaciona-se à forma como, no Brasil, o racismo se manifesta levando em consideração as características físicas, combinadas com as condições socioeconômicas. O antropólogo Oracy Nogueira explicita, assim, essa questão:

Essa forma de discriminação — tão nociva e indesejável como outra qualquer — opera antes pela preterição que pela exclusão. É ambivalente, pois ao fenótipo se misturam outros princípios classificatórios, tais como pertencimento de classe e a distância social, porém diferentemente do preconceito de origem, não gera antagonismo e ódio racial profundo. [...] uma vez posto de lado o critério de origem e considerado apenas o fenótipo, faz com que os limites entre as diversas categorias — brancos, mulatos claros, mulatos escuros, pretos, sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa, podendo, além disso, a identificação de um indivíduo, quanto à cor, ser influenciada pela associação com outras características de status como o grau de instrução, a ocupação e hábitos pessoais, com tendências a se atenuar a cor de indivíduos bem-sucedidos [...] (NOGUEIRA, 1998, p. 146).

Por outro lado, é necessário considerar que a ausência de uma melhor denominação para os grupos étnicos na sociedade brasileira não está relacionada somente aos fatores ideológicos e políticos, pois há dificuldades no estabelecimento de critérios universais para o levantamento desse quesito que se evidenciam na coleta dos dados censitários realizada pelos institutos de pesquisa em nível mundial.

Para a ONU, a dificuldade reside basicamente no tipo de composição da população onde a cor vai ser pesquisada e nos significados atribuídos à cor. Ou seja, em países de população miscigenada, o quesito cor pode resultar em respostas que reflitam apenas os significados sociais que a cor apresenta nessa população; seja para os aplicadores do quesito, seja para os respondentes do censo. Corre-se o risco, ainda, segundo a ONU, de os respondentes falsearem a cor, afiliando-se ao grupo que tenha mais prestígio social, ou do coletador do censo identificar grupos em ascensão ou descenso a partir de uma ‘cor social’. (COSTA, 1974, p. 23).

Os dados apresentados acima revelam o modo pelo qual essa questão da auto-definição se coloca como um desafio, principalmente no interior da escola. O racismo brasileiro se utiliza do obscuro, do não-dito e do não-explicitado para manter suas formas de exclusão. Muitas vezes, o não enfrentamento do problema é uma forma de considerar que

todos são iguais, mesmo diante da diversidade étnico-racial, talvez uma justificativa que contribua para disseminar a ideia da ausência de discriminação.

É possível tecer algumas considerações que confirmam, em primeiro lugar, a dificuldade da sociedade brasileira de enxergar-se multirracial, o que se expressa na forma como as pessoas vão construindo categorias de denominação. Em certa medida, isso não reproduz as categorias trabalhadas pelo censo demográfico, muito menos pelos movimentos negros. Essa busca constante de definição da identidade do brasileiro pode parecer, corriqueiramente, uma questão simples, mas esconde uma forma bem elaborada da ideologia racista brasileira.

Como escreveu João Baptista Borges Pereira, entre as características do racismo brasileiro, a ambigüidade é uma delas. Talvez, digo eu, a mais importante. Ela permeia tanto a reflexão do estudioso do tema como o próprio viver das pessoas que cotidiana ou institucionalmente enfrentam a pluralidade étnica brasileira. O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambigüidade, cuja conseqüência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’. Essa indefinição social — evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do *apartheid* —, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto sua identidade como mestiço, quanto a sua opção da identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser ‘branco’, pela miscigenação e/ou ascensão social. (MUNANGA, 1999, p. 126-127).

Em segundo lugar, podemos apontar que as mesmas dificuldades apresentadas pelos alunos e seus pais podem ser constatadas nas respostas das professoras, inclusive na definição dos seus ascendentes, já que deixaram em branco 44% das respostas a esse quesito. É o que veremos a seguir.

6.3.2 Professoras

Com relação à construção da auto-referenciação quanto ao aspecto cor, bem como a representação da cor de seus pais, as professoras demonstraram que não existe compreensão adequada sobre a complexidade das relações raciais.

Tabela 11– Respostas das professoras em relação à própria cor

Cor	Nº de respostas
1. Branca	8
2. Morena clara	1
TOTAL	9

Tabela 12 – Respostas das professoras em relação à cor do pai

Cor	Nº de respostas
1. Branca	5
2. Sem resposta	4
TOTAL	9

Tabela 13 – Respostas das professoras em relação à cor da mãe

Cor	N.º de respostas
1. Branca	5
2. Sem resposta	4
TOTAL	9

A Tabela 11, sobre a composição étnico-racial das professoras, indica como preponderante a cor branca, seguindo o padrão da sociedade pelo qual nos postos mais importantes da ocupação profissional predomina a cor branca. Entretanto, na análise das respostas das professoras, percebe-se que a única professora mestiça do grupo se declarou branca e deixou sem resposta a cor dos seus pais, uma vez que não aparece a denominação “negro”, “pardo” ou similar nas tabelas referentes à cor dos pais. Em contraposição, pelas respostas dadas durante a entrevista, percebe-se que a professora que se auto-declarou morena clara provavelmente o tenha feito pelo fato de que, no Brasil, as pessoas brancas de cabelos escuros são assim denominadas.

De acordo com Oracy Nogueira,

O pudor da cor e a relutância a se identificar como de cor, por parte dos mestiços mais claros — pois que a maleabilidade dos critérios de identificação é limitada pelo “senso de ridículo” a que estão sujeitos os que sofismam abertamente a própria cor — bem como a preocupação dos brancos em não susceptibilizar os mestiços de sua deferência (por amizade ou qualquer outro motivo) têm favorecido o aparecimento de expressões eufêmicas, ambíguas como o termo “moreno”, que tanto pode ser empregado para designar um mestiço de branco com negro, em diferentes graus de mestiçagem como para indicar qualquer pessoa branca que não seja loira [...] (NOGUEIRA, 1998, p. 147).

A dificuldade em trabalhar com o quesito cor — o que, aparentemente, apenas se refere às características fenotípicas — carrega um forte traço de mascaramento das relações raciais no país, permitindo que se questione se as professoras têm discutido essas questões na sala de aula e se elas as consideram importantes para o estabelecimento de diálogo com seus alunos, visando à superação do senso comum no tratamento desse assunto no âmbito da escola.

6.4 Formação das Professoras

Esta parte do texto refere-se, especificamente, aos dados relativos à formação profissional das professoras envolvidas na pesquisa, que permitem compreender aspectos que estão diretamente ligados à prática pedagógica no interior da sala de aula e sua percepção do espaço escolar, bem como aos processos de ensino e de aprendizagem. (Tabela 14).

Tabela 14 – Sobre a formação das professoras

Em qual instituição se formou? Quando?	Nº de respostas
1. Magistério (escola pública), Marília, 1982	1
2. Magistério (escola pública), São Paulo, 1985, e UNIBAN, Letras, São Paulo, 1991	1
3. Magistério, 1982 e UNIMAR, 1979 (Serviço Social)	1
4. Magistério (escola pública), 1988	1
5. Magistério (escola pública), 1985	1
6. UNESP, 1979 (Pedagogia)	1
7. Magistério e UNESP, Marília, 1976 (Pedagogia)	1
8. UNESP, Marília, 1978 (Pedagogia)	1
9. UNIMAR, 1988 (Pedagogia)	1
TOTAL	9

A tabela acima permite mostrar que as professoras, em sua maioria, cursaram o ensino superior (66%),⁴⁷ e, dentre essas, metade fez também Magistério de nível médio⁴⁸. A área de formação superior abrange Pedagogia (4 professoras), Letras (1) e Serviço Social (1), sendo três desses cursos feitos em universidade pública e três em particulares. Três professoras permaneceram só com a formação do Magistério, em nível médio, mínimo exigido para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O grupo apresenta uma boa qualificação tanto do ponto de vista formal, sendo que apenas três não fizeram o ensino superior, como em relação ao tempo de experiência. Aspecto de extrema importância no exercício da profissão de professor.

Nas falas das professoras a respeito dos motivos que levam à escolha profissional, transparece um sentimento de alegria e de identificação com a carreira. As respostas explicitam um olhar positivo para a escolha profissional que, muitas vezes, revela grande influência do ambiente familiar, como o mundo letrado, a convivência com professores e, por fim, afinidade com a profissão.

Eu sempre me identifiquei, sempre gostei e eu acho que, na época que eu fui fazer a minha escolha, foi assim, o que eu mais me enquadrei. E, eu acho que eu fiz certo, uma coisa que eu gosto. (Professora Neusa).

Desde pequena eu já sentia. Acho que vem da minha mãe. No meio de tanto livro, acompanhando toda a vida dela. Então eu sentia assim, fascinada por isso e achei que isso também fosse a minha praia. (Professora Thereza).

Eu tive umas professoras, na minha época de criança, que me deram muito apoio, maravilhosas. Tinha dificuldades elas ensinavam até conseguir a gente aprender e aquilo me despertou. O amor, o carinho que os professores antigos tinham por nós, aquilo me despertou a ser professora. (Professora Tânia).

A maioria dos meus tios é professor. (Professora Ana).

Fui chamada para completar uma turma no magistério e acabei me dando bem. (Professora Iara).

Além desses aspectos motivadores da escolha profissional, há um outro, presente no senso comum, que considera que para ser professora basta gostar de crianças. A profissão de

⁴⁷ Na publicação “Estatísticas dos professores no Brasil”, de 2003, organizada pelo Inep, já se registra a tendência, em nível nacional, do aumento do percentual dos professores da educação infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental com formação em ensino superior, como consequência da implantação da LDB nº 9394/96. Houve também, neste período, uma disputa relativa à interpretação do artigo que projetava para 10 anos a formação desses professores em nível superior. Isso gerou uma corrida dos Estados e Municípios em contratar cursos de graduação em pedagogia aligeirados e a distância, pagando caro para as instituições responsáveis pelos cursos.

⁴⁸ Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em Magistério. (INEP, 2003, p.7).

educadora requer muito mais que isso, e as professoras, provavelmente, saibam que esse sentimento não é suficiente para resolver os desafios do trabalho pedagógico em sala de aula. Isso não significa, no entanto, que a afetividade não seja uma dimensão importante no trabalho pedagógico, entendendo aqui que a afetividade não se resume a gostar de crianças, embora isso da mesma forma deva ser considerado na construção de interações positivas de respeitar o aluno como um ser em desenvolvimento.

Nas respostas também se explicita a redução da educação a uma dimensão mágica da educação, considerada um instrumento de transformação dos males da sociedade.

Ah, eu sempre fui apaixonada por mexer com criança, desde quando eu estudava. (Professora Tânia).

Eu gosto de criança. (Professora Rita).

As duas coisas, social e a educação estão ligadas, tanto uma quanto a outra eu me realizo trabalhando na escola, dessa forma eu estou contribuindo para alguma coisa boa para a sociedade, o que levou a dar aula é que me sinto bem passando alguma coisa para a criança de construtivo, o mundo precisa de boas instruções, porque a criança é o futuro da humanidade. (Professora Lídia).

Para perceber melhor o significado do exercício profissional foi feita a pergunta: “o que é ser professora?” As respostas inseridas nesse universo permitem compreender melhor o grupo analisado.

Transmitir o conhecimento que o aluno não tem. (Professora Iara).

É estar orientando todo o dia, instruindo as crianças, levando ela ao aprendizado e preparando ela para o futuro. (Professora Lídia).

É estar buscando contato com meus alunos, me favorecendo e favorecendo também os alunos na aprendizagem não só estar ensinando, mas aprendendo também. (Professora Marília).

É passar o pouco que você sabe para seus alunos, sei lá se é pouco, tudo que você sabe. (Professora Rita).

Professor para mim é aquele que transmite alguma coisa, aquele que serve de mediador, que acompanha ele, que leva o aluno a pensar e formular um conceito diferente para depois ele ter seu próprio conceito, ter uma aprendizagem, para que tenha significado para ele. (Professora Thereza).

[Ser professora é] satisfazer o interesse e a curiosidade da criança, procurando adaptar as aulas à sua realidade. Professor deve estar aberto para inovações. (Professora Ana).

A análise dessas respostas revela concepções muito diversificadas do papel do professor e da educação, que vão desde a pura transmissão de conhecimento até a consideração de aspectos mais abrangentes dos processos de ensino e de aprendizagem que

privilegiam a interação professor/aluno, que respeitam a curiosidade da criança, despertam a criatividade e permitem a realização coletiva de atividades.

Há, ainda, falas que denotam uma visão de que a profissionalidade do professor deva ser orientada pelos sentimentos e que bastam esses gestos e tudo se resolve na sala de aula.

Eu acho que ser professor é ser tudo na vida da criança, porque a criança se apega muito ao professor. Porque eu não fico só no ensino [...] eu dou exemplo, eu conto os exemplos que eu tive nos meus 61 anos de idade, nessa vivência que eu tive. Eu conto para eles, eu falo muito de droga, eu conto certos problemas da família para eles. Eu mostro para eles que eles têm que correr das más amizades e das drogas, correr de tudo, de tudo que [é] ruim correr, para não deixar a família no maior desespero como está acontecendo aí. Eu ensino a criança a ter amor em si próprio e, ainda mais, na própria família. (Professora Mariza).

Eu vejo assim: eu estou me realizando como pessoa, como profissional, eu acredito que eu possa passar isso para os meus alunos, o que eles precisam, não só de conhecimento, mas de carinho de atenção. Eu acho que hoje em dia é isso o que está precisando, o que o mundo precisa. (Professora Neusa).

Há nessas falas uma percepção difusa do trabalho pedagógico que, para ser aprofundado, requereria do professor a sua inserção em um contexto que lhe permitisse constantemente refletir sobre sua prática, situação que não ocorre, em parte, em função das péssimas condições de trabalho.

Os cursos de formação continuada constituem uma das possibilidades abertas a esses momentos de reflexão, pois podem permitir um constante diálogo entre a teoria e a prática. Mas nem todas as professoras têm enxergado essa potencialidade nesses cursos oferecidos ou não pela Secretaria da Educação, deixando de frequentá-los, demonstrando, muitas vezes, pouca valorização a esse espaço de formação.

Atualmente não [participo], já participei muito, quando tinha nos outros anos, mas atualmente não tem tido mais nada. (Professora Tereza).

Eu não tenho participado porque retornei esse ano. [...] (Professora Lídia).

Esporadicamente. [...] eu acho que ajuda na profissão, mas deixa um pouco a desejar também. (Professora Marília).

Um dos motivos pelos quais as professoras são levadas à não participação nesses cursos, e que aparece na fala de uma das professoras, refere-se aos limites impostos pela baixa remuneração percebida pela categoria.

Há muito tempo eu não participo. [...] Ah, eu acho ótimo, acho que deveria ter sempre esses cursos para gente, professor precisa estar sempre atualizado, por que você lê, você se quiser se atualizar você tem que ir buscar, é lógico

que tem cursos particulares, mas às vezes o que o professor ganha não dá para sair da cidade [para] fazer cursos, pagar cursos. (Professora Rita).

Parte do desinteresse demonstrado explica-se, também, pela qualidade dos cursos oferecidos pelos órgãos oficiais que, em muitos casos, são repetições de cursos dados em anos anteriores. A fala seguinte evidencia essa situação, pois apesar de a professora participar e achar importante a complementação da formação inicial, ela se depara com a mesmice de certos cursos oferecidos aos docentes, no momento em que são chamados a expandirem sua formação.

Todos os cursos que têm na Diretoria [de Ensino], a onde tiver, que eu ficar sabendo, se eu for convidada eu vou. A gente aprende muita coisa boa nesses cursos, são sempre experiências novas que estamos adquirindo. Olha, eu tive vários cursos repetidos na Diretoria, então, sempre o mesmo [...] sempre a mesma coisa e eu reclamei na Diretoria, falei: gente, mas as mesmas coisas, a mesma apostila. [...] Não é só nós professores mudarmos, quem dá esses cursos para nós da Diretoria tem que ensinar a gente. (Professora Tânia).

Apesar disso, as falas das professoras que frequentam esses cursos evidenciam a importância que elas atribuem à atualização teórico-prática que esses cursos podem oferecer. “*Sim, PCN em ação, em Pompéia. É que juntos aprendemos mais do que sozinhos.*” (Professora Ana). “*Sim, acho bom, cada dia você se aprofunda mais.*” (Professora Iara).

Mesmo a professora Lídia, que disse anteriormente não ter tido oportunidade de participar de cursos de formação continuada, demonstra, em sua fala, o interesse por ele. “[...], *mas eu gosto de estar participando por que você vai atualizando os seus conhecimentos.*” (Professora Lídia).

Pelo exposto, é possível compreender o conjunto das falas em duas perspectivas: de um lado, o ideal e a vontade de ter acesso à complementação profissional de boa qualidade e interessante; de outro, as condições objetivas que impõem dificuldades de acesso a ela.

Um novo aspecto a ser considerado no contexto da formação das professoras pesquisadas é o tempo de experiência acumulada no exercício do magistério. (Tabela 15).

Tabela 15 – Tempo de profissão das professoras

Há quanto tempo exerce a profissão de professor?	Nº de respostas
1-5 anos	0
6-10 anos	1
11-15 anos	2
16-20 anos	5
21-25 anos	1
TOTAL	9

O tempo de exercício profissional das professoras demonstra uma longa experiência com o trabalho pedagógico, pois quase a totalidade — 8 em 9 — tem mais de dez anos de tempo de serviço, sendo que seis estão há mais de 15 anos no exercício do magistério. Essas características podem ser positivas, pois o professor também aprende com a prática e com os desafios apresentados a cada nova turma. Porém, é preciso considerar que, por si só, a prática não garante a qualidade do trabalho pedagógico, vale dizer, é fundamental que ela esteja articulada com a teoria.

Em continuidade à análise dos dados de campo, adentrarei ao universo da prática pedagógica das professoras.

6.5 Professoras e Prática Pedagógica

As respostas referentes à prática pedagógica das professoras foram agrupadas a partir da proximidade de temáticas, reunindo apenas aquelas referentes à relação entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Para a pesquisa, é de extrema importância compreender as concepções e percepções que subjazem às estratégias adotadas pelas professoras para superar, ou não, as dificuldades do dia a dia com seus alunos. Inicialmente, procurou-se saber qual a concepção que tinham dos processos de ensino e de aprendizagem.

Transmitir conhecimento e como também os alunos trazem conhecimento deles próprios. (Professora Iara).

Como eu vou falar? Eu acredito que a gente como mediador tem que ir buscando dar tanto o meu crescimento quanto o do aluno. O aluno deve ver como algo que vai atingir suas necessidades desde que ele também, o aluno já tenha não digo total, mas [...] conseguir uma autonomia para ir caminhando nesse processo, interesses. (Professora Marília).

No que tange à concepção dos processos de ensino e de aprendizagem é possível perceber que as respostas estão sem consistência teórica e, muitas vezes, sem sentido. As

professoras tentam responder à questão mencionando termos que estão ligados a referenciais teóricos em moda no Brasil.

A resposta de outra professora: “*É tentar fazer a criança redescobrir por reinvenção. A aprendizagem significativa consegue promover o desenvolvimento pessoal dos alunos. A aprendizagem por descobrimento. É compreender e inventar ou reconstruir por reinvenção.*” (Professora Ana). O texto apresenta problemas de coerência em sua elaboração.

Para aprofundar os questionamentos sobre o sentido dos processos de ensino e de aprendizagem para as professoras, serão transcritos dois blocos de textos contrastantes.

Uma das professoras elabora a seguinte resposta:

Para alguns é difícil de ensinar, eu vejo assim, depende de como é a tua classe, o ensino para mim é passar para o aluno dentro da realidade que o aluno vivencia, se você passa alguma coisa que está fora da realidade dele, ele não vai aprender, você tem que ver o nível em que seu aluno está. Ensinar o que realmente consegue aprender. O meu papel nesse processo é o de estar averiguando isso daí, é estar sentindo esta realidade da minha sala, até onde eu posso ir com o ensino para que eles possam aprender, se eu estou indo além do que eles podem, eu tenho que breicar, meu papel é esse, estar sempre atenta, porque tem alunos que não conseguem acompanhar os outros, e isso eu tenho que entender, tenho que ir até onde a maioria consegue ir, e ir um pouco além. (Professora Lídia).

Duas outras professoras respondem de forma simples e coerente, mostrando a importância da interação professor/aluno na construção do conhecimento:

Ensino não é somente transmitir conhecimento e conteúdo, mas sim ensinar o aluno a buscar e a pesquisar. E a aprendizagem, dá-se durante todo o processo, não envolve apenas o conteúdo. É um procedimento que aprendemos a buscar, a negociar. E você está aprendendo cada vez mais. (Professora Rita).

Um dos papéis da educação é formar cidadãos. Eu acho que a criança tem que ter alguém que a oriente na busca de caminhos para que depois ela própria formule seu próprio conceito. (Professora Thereza).

No primeiro bloco, a professora se coloca como detentora do conhecimento, e cada aluno só pode aprender o que está inserido no seu universo. Pode-se questionar, então, qual a contribuição efetiva que a escola proporciona aos estudantes, se a cada um cabe continuar prisioneiro do conhecimento espontâneo que traz para a escola. As respostas do segundo bloco, de forma diferente, denotam que as professoras compreendem que cabe à escola

transmitir conhecimento, mas de uma forma dinâmica e interativa, proporcionando autonomia aos alunos.

Com relação à concepção dos processos de ensino e de aprendizagem, apenas uma recusou-se a externar o seu ponto de vista, alegando ter deixado a resposta escrita em sua casa, o que a impedia de, oralmente, responder à questão, revelando, talvez, a falta de conscientização da natureza do trabalho que desenvolve com seus alunos. *“Você sabe que eu marquei tudo, eu respondi pergunta por pergunta, mas eu não trouxe, deixei em casa.”* (Professora Tânia).

Conclui-se que o processo de aprendizagem dos alunos e as formas como cada professora busca ensinar não são preocupações do conjunto das professoras entrevistadas, e cada uma vai tentando, por erros e acertos o seu próprio caminho. A escola como um todo não elegeu essa questão como prioritária, mesmo tendo de constituir turmas de reforço e constatando, por esse meio, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Em seguida são discutidas as formas utilizadas pelas professoras na preparação de suas aulas, um momento que antecede o estar em sala de aula, mas que revela as preocupações da profissional para a obtenção de um bom resultado. Uma das fontes utilizadas é a referente aos livros didático-pedagógicos. *“Livros didáticos, materiais do dia a dia, livros pedagógicos.”* (Professora Iara). *“Livros e textos diversos e apostilas.”* (Professora Mariza). Nessas pequenas respostas não se sabe o que são materiais do dia a dia e nem quais apostilas. Utilizam, também, material oficial. *“Eu preparo através dos nossos parâmetros, nós tiramos dali. É os PCNs, nós tiramos tudo dali de dentro.”* (Professora Tânia).

As professoras também fazem referências a outros tipos de materiais, como revistas, jornais, etc.: *“Eu preparo as aulas com livros, pesquisando jornais, revistas, sai notícia assim que você acha que interessa para o aluno, eu procuro buscar, xerocar e passar para eles.”* (Professora Rita). Há, ainda, quem se utilize das histórias infantis. *“Com contos, você usa contos, fábulas, através de livrinho. Eu conto e, às vezes, a criança acrescenta através de figuras, vai ou narrando ou interpretando de acordo com os recortes.”* (Professora Marília).

Um aspecto evidente nas respostas é certo grau de improvisação presente nessa etapa do trabalho pedagógico, como indica esta resposta:

Minhas aulas, eu preparo dentro do que minha sala está vivenciando, por exemplo: estou trabalhando ecologia, então nós fizemos um passeio no bosque, e era o dia da dengue, trabalhei a água, hoje eu vou dar um texto sobre bomba, guerra, paz e meio ambiente, é uma sequência, vou buscando em livros, textos, informações, daí, por exemplo, eu viço muito ecologia,

dentro do que a Diretoria pede para trabalhar eu vou unindo mais coisas para complementar. (Professora Lídia).

Na direção oposta, temos as professoras que seguem totalmente o material sugerido pelos dirigentes.

Olha, com essa classe que eu estou, como é uma classe de ciclo, eu tenho que trabalhar dentro do que eu preciso trabalhar, dentro do que é proposto, então eu tenho que trabalhar com os módulos, como é uma classe de aceleração, então eu tenho que trabalhar assim. São Projetos. Trabalho o curso todo, são 4 livros de projetos. (Professora Neusa).

Outras duas professoras preferem buscar seus recursos na troca com os colegas nos espaços informais de convivência e também nos cursos de formação continuada, além de outras fontes diversas.

Preparo minhas aulas, eu uso livros, a gente traz assim muitas coisas de colegas, experiências de colegas, de troca de experiência, porque também precisa fazer esses cursos, [de formação continuada] [...] porque lá além da diretoria tem a troca com outros colegas de experiência. Então eu preparo assim, eu costumo muito questionar os alunos, fazer um pré-diagnóstico daquilo que ele já sabe e a parti daí, então assim, a gente costuma pegar coisas bem diferentes. (Professora Thereza).

Eu proponho atividades ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir sobre a escrita convencional. É atividade em que os alunos põem em jogo o que sabem para aprender o que ainda não sabem. As fontes são informações em livros, revistas, gibis e jornais. Converso com os colegas da mesma série ou de outras para pedir informações. Os recursos eu faço, [retirando] de fontes reais, vivenciadas pela criança. Garantir a máxima circulação de informação promovendo a socialização das respostas e dos grupos de alunos. Um exemplo é no caso das cruzadinhas, explicar e demonstrar como é que se preenche uma na lousa, se os alunos não tiverem familiaridade com a atividade. (Professora Ana).

As respostas, em seu conjunto, sugerem haver uma certa dificuldade no desenvolvimento do trabalho pedagógico, particularmente a falta de planejamento e dos objetivos a serem alcançados. Os traços mais fortes são o imprevisto e o individualismo, pelos quais cada profissional desenvolve o que acha melhor dentro de uma concepção particular de educação, fato evidenciado na indicação das fontes e dos tipos de atividades que cada uma utiliza em seu trabalho pedagógico.

Apesar das eventuais deficiências do trabalho pedagógico, detectadas nas próprias falas das professoras, quando indagadas sobre os resultados desse trabalho concretizado na

aprendizagem de seus alunos, quase todas acreditam que tais resultados são positivos e que os alunos estão aprendendo, inclusive de forma crítica e autônoma. “*Acredito que sim.*” (Professoras Marília, Mariza e Iara). “*Eu acredito que sim, eu tenho o referencial, e eu trabalho a partir desse referencial. Eu tenho tido resultado.*” (Professora Neusa). “*Eu acho que cabe ao professor tornar o aluno cidadão capaz de criar, em cooperação com os demais para que possa viver assim com dignidade.*” (Professora Thereza).

Apenas uma professora afirma que a trajetória escolar dos alunos não tem sido das melhores, e isso tem acarretado novas e importantes tarefas, geradas inclusive pela progressão continuada, que permite que haja alunos no final do Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler ou escrever.

[...] Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos, muitas vezes até mais, as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para a sua vida, nós temos que assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever em qualquer série que seja. (Professora Ana).

Nas falas a seguir são explicitadas certas dificuldades decorrentes da ausência de um referencial teórico que pudesse embasar a prática pedagógica, tornando claro o papel do professor e dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Com efeito, essa é uma questão central que torna possível compreender toda a problemática relativa à prática pedagógica, incluindo o entendimento acerca das percepções e concepções das professoras sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a metodologia de trabalho adotada, a avaliação dos resultados obtidos com seus alunos e a compreensão e o enfrentamento dos problemas que surgem no cotidiano escolar.

Nem mesmo a proposta da Secretaria da Educação acerca da progressão continuada e dos ciclos escolares leva em conta a importância da teoria como base no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do modo como os problemas daí decorrentes devem ser solucionados.

A Professora Ana demonstra ter consciência de que necessita de uma referência sobre a qual ela possa desenvolver seu fazer pedagógico.

Sim, mas preciso de teoria que me sirva de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades. Por isso participo [das discussões] dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são realizadas em Pompéia de 15 em 15 dias. [Isso] faz com que [eu] reflita sobre a prática usada em sala de aula. (Professora Ana).

Nas duas falas seguintes, as professoras têm percepções diferentes sobre o modo pelo qual elas tomam decisões acerca das escolhas de conteúdos e atividades, bem como sobre a forma de trabalhar em sala de aula:

Muitas vezes a gente consegue. Muitas vezes a gente tem dificuldade, que nós temos que procurar alguém da diretoria para poder pedir como trabalhar com a classe. É o que eu falo para você, aquelas crianças maravilhosas aprendem que é uma beleza, mas aquelas que não têm vontade atrapalham a classe, atrapalham o andamento da classe. (Professora Tânia). Olha, é bem flexível, eu consigo perceber na sala de aula se não teve resultados, eu tento mudar na próxima, não é tudo que eu elaboro que é sucesso, de repente eu furo, às vezes os alunos não curtem o que dei, então eu procuro modificar, estou sempre buscando aquilo que eu percebo que eles têm interesse. (Professora Lídia).

Ao recorrer à direção para saber como trabalhar com a classe, uma das professoras (Tânia) desconsidera por completo os sujeitos do processo de aprendizagem a quem deve estar dirigido o processo de ensino. Diferentemente, a outra (Lídia) toma como referência os próprios alunos, seus interesses e necessidades. Por sua fala, esta última professora parece preocupar-se em considerar como importante uma outra área de atuação pedagógica: a área das motivações.

Vigotski, um dos principais representantes da Teoria Histórico-Cultural no campo da psicologia, deixa clara a importância dessa área quando trata do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para ele, o pensamento nasce

[...] da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. [...] A compreensão real e completa do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a trama afetivo-volitiva oculta por detrás dele. (VYGOTSKI, 1993, p. 342, tradução minha).

Quando falamos ou ouvimos alguém falar, quando lemos ou escrevemos algo, quando refletimos sobre qualquer questão, vivenciamos, com nossa subjetividade, os componentes objetivos da situação dada.

A esfera das motivações constitui-se, pois, em importante aspecto a ser considerado na condução do trabalho pedagógico que objetive propiciar aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos, aliás, uma tarefa básica da escola e que não tem sido cumprida satisfatoriamente, como apontam os dados de evasão, repetência e baixos níveis de desempenho dos alunos nos processos avaliativos oficiais.

Essa apropriação supõe, no contexto da Teoria Histórico-Cultural, um movimento dinâmico entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Em um depoimento de uma das professoras que participaram da pesquisa, a inter-relação entre esses dois processos é tematizada, quando ela afirma perceber, após observar o conjunto dos seus alunos, que o tempo de aprendizagem não ocorre igual para todos, que cada aluno tem um tempo específico para apreender um conhecimento. Por outro lado, parece desconsiderar que a aprendizagem do aluno não ocorre espontaneamente, mas em consequência de um processo de ensino devidamente organizado e desenvolvido com os alunos em sala de aula.

Eu acredito assim, que os alunos eles têm assim uma certa maturidade quando eles alcançam essa certa maturidade eles fixam mais as coisas, que nem este ano aconteceu uma coisa interessante na 3ª série, eu estava ensinando a divisão, e umas três aluninhas não conseguiam pegar essa divisão, foi difícil, e lá no [desde o] início do ano que a gente vem batendo e agora em outubro é que elas despertaram assim de uma hora para outra, então eu acredito que nem todos ao mesmo tempo alcancem esse objetivo, mas de acordo com a maturidade de cada um eles vão aprender. Então cada um dá um significado particular do que é proposto, o jeito de cada criança aprender eu acho que é individual. (Professora Thereza).

Quando a professora afirma que os alunos aprenderam ao atingir “certa maturidade”, assume a convicção, criticada por Vigotski, de que o desenvolvimento deve “preparar por completo os fundamentos sobre os quais a instrução deve erigir-se.” (VYGOTSKI, 1993, p. 242). O referencial teórico aqui adotado, no que tange às inter-relações entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, defende a tese de que é o mediado pelo processo de ensino que leva adiante o processo de desenvolvimento, e não o oposto. Como afirma Mello:

[...] para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, a criação das capacidades e aptidões humanas não ocorrerá. Dito de outra forma, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado. (MELLO, 2004, p. 142-143).

Para um melhor entendimento das inter-relações entre os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, entendido como “o nível de

desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 1988, p. 111), e a zona de desenvolvimento proximal, ou área de desenvolvimento potencial, caracterizada como aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas pode consegui-lo com a ajuda de alguém mais experiente do que ela.

Uma das professoras participantes da pesquisa expressa essa compreensão acerca do papel da educação na formação das crianças: *“sim, o objetivo é ensinar os alunos, para que eles possam aprender, para que eles sejam cidadãos e saibam analisar, decidir e planejar e expor as suas idéias.”* (Professora Rita).

Não se desconsidera, entretanto, a necessidade de um nível prévio de desenvolvimento para que os alunos aprendam determinados conteúdos:

Não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranqüilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. (VIGOTSKII, 1988, p. 111).

Porém, para que o ensino possa de fato conduzir à aprendizagem dos alunos e, com isso, levar adiante o seu desenvolvimento, é preciso considerar as funções ainda em processo de maturação presentes em sua zona de desenvolvimento proximal:

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e a tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (DUARTE, 1996, p. 98).

Este é o ponto crucial para Vigotski, pois é a intervenção nesta zona que permitirá o processo de aprendizagem da criança:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte

das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Neste sentido torna-se crucial a intervenção do adulto de forma intencional e organizada, pois se a criança conseguir realizar as atividades com a ajuda do adulto, considerando-se suas possibilidades de aprendizagens abertas pela zona de desenvolvimento proximal, poderá transformar a construção coletiva em realização individual, passando a um novo patamar de desenvolvimento real. A criança necessita do adulto e do outro para aprender e desenvolver-se, interativa e concomitantemente.

A aprendizagem, neste sentido, não apenas antecede, mas, fundamentalmente, possibilita o desenvolvimento, se for adequadamente organizada, pois é através da interação, das relações coletivas, que são criadas as condições para o seu desenvolvimento individual. Como afirma Vigotski:

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso de desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKII, 1988, p. 114).

Percebe-se, todavia, que as professoras participantes da pesquisa, talvez não tenham uma base teórica que oriente suas ações, ou pelo menos, desconhecem a contribuição de Vigotski, ademais, parecem não ter clareza da importância da função que desempenham no desenvolvimento das crianças.

A escolha das atividades é essencial na elaboração desse processo, que não pode ser conduzido de forma passiva, ao contrário, de modo ativo, interativo, de troca constante entre a criança e o professor ou quem sabe mais, inclusive um outro aluno. Agindo desse modo, a escola e, particularmente, as professoras assumem um papel de muita importância, pois as suas ações educacionais intencionalmente direcionadas é que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, a política oficial não privilegia esse aspecto fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem, para superar a inclusão que tem sido feita de forma sobretudo quantitativa, mantendo um processo de exclusão com aparência de inclusão, caracterizando aquilo que foi referenciado anteriormente como “fetiche da igualdade”.

6.6 Reforço: espaço de aprendizagem

A experiência desenvolvida junto a essa escola possibilitou ao grupo do Núcleo do Ensino refletir sobre uma nova perspectiva para o ensino e a aprendizagem, enriquecer a formação teórico-prática da equipe e, principalmente, delinear um caminho possível de superação das dificuldades apresentadas por uma escola da rede estadual, em especial naquilo que depende apenas e exclusivamente do trabalho do professor.

A escola em questão e os alunos das turmas do reforço já foram, ao longo do capítulo 4 e no presente capítulo, devidamente apresentados e discutidos. No entanto, apontar-se-ão os principais problemas que a equipe diagnosticou e que serviram de ponto de partida para a elaboração das estratégias de trabalho com os alunos.

Um dos problemas referia-se às dificuldades de aprendizagem. Parte dos alunos não sabia ler e escrever, e parte não o fazia adequadamente, comprometendo o conhecimento dos conteúdos das áreas específicas no que tange aos seus conceitos fundamentais. Essa lacuna era acentuadamente percebida quando os alunos passavam para o II ciclo (5ª a 8ª), em que ocorre a separação dos componentes curriculares. Os alunos não tinham base para compreender os conteúdos das novas disciplinas, por isso, como consequência, muitos alunos permaneciam todo o período escolar em defasagem de conhecimento.

Aliado a isso, as professoras apresentavam uma formação frágil em algumas áreas do conhecimento, particularmente, em ciências humanas. Elas chegaram a afirmar que, por falha de formação, não tinham o domínio desse conteúdo, optando por não ensinar os alunos com medo de este estar errado, mas isso prejudicava o desenvolvimento dos alunos posteriormente.

Por fim, a dificuldade de diálogo entre os agentes sociais da escola gerava momentos de conflitos e uma forte manifestação dos alunos na forma de indisciplina que comprometia o trabalho pedagógico da escola. Em determinadas salas de aula, a professora não conseguia estabelecer uma sintonia com a sua turma e, portanto, não havia condições para o encaminhamento dos processos de ensino e de, aprendizagem.

Esse quadro se completa quando são analisadas as justificativas elaboradas pelas professoras, juntamente com a Coordenação Pedagógica da escola, no encaminhamento dos alunos para o reforço. Essas justificativas eram repetitivas, caracterizando, de forma muito semelhante, o grupo de alunos sem que fossem identificadas as necessidades próprias de cada criança.

Os alunos apresentavam, no geral, as seguintes dificuldades: 1ª série: “identificação de sílabas simples ou complexas” ou “identificação de vogais e consoantes”; 2ª série: “identificação de sílabas simples e complexas, leitura e interpretação das mesmas e produção de pequenos textos”; 3ª série: “reconhecimento de letras e números, identificação de vogais, consoantes, sílabas simples e complexas; leitura e interpretação das mesmas, leitura (pronúncia e entonação), produção de pequenos textos, formação de palavras e frases, localizar informações no texto e ortografia básica”; 4ª série: “dificuldade em interpretar textos, leitura e ortografia (sílabas complexas), organizar ideias, formular respostas”. No registro das professoras, referente à 4ª série, ainda é possível encontrar o seguinte diagnóstico: “dificuldade em reconhecer letras e no domínio das sílabas simples.” (FICHA INDIVIDUAL DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO – Reforço e Recuperação Paralela - 1º Semestre de 2002).

De certa forma, essas justificativas mostram que as atividades regulares da escola como um todo não estavam sendo nem eficazes, nem eficientes, em particular nas atividades desenvolvidas a título de reforço. Após mais de quatro anos de implantação de progressão continuada e ciclos escolares, acompanhados de mecanismos de recuperação da aprendizagem do aluno como classes de aceleração e reforço, ainda encontramos alunos de 4ª série que não sabiam ler e escrever.

O grupo do Núcleo, partindo dessa realidade, direcionou toda a sua intervenção buscando fazer com que os estudantes superassem dificuldades de aprendizagem, levando em conta as orientações constantes nos textos escritos pela Secretaria da Educação e Conselho Estadual de Educação que, teoricamente, deveriam estar sendo implementadas pelas escolas, como um trabalho de reforço escolar motivador, com atividades diferenciadas daquelas realizadas nas salas regulares, resgate da auto-estima dos alunos, enfim, mudar as condições de trabalho e alterar a prática pedagógica.

O texto que fundamentou a implantação das Classes de Aceleração nas escolas da rede estadual explicita as novas diretrizes que não saíram do papel.

A proposta curricular parte do princípio de que a função fundamental da escola é ensinar e baseia-se na crença de que todos os alunos podem aprender. A definição dos conteúdos a serem trabalhados deve atender às necessidades básicas de aprendizagem do aluno e à sua formação geral. Porém, algumas concepções e práticas pedagógicas atualmente adotadas devem ser alteradas no sentido de garantir um tratamento diferenciado do aluno em sala de aula, levando-o a avançar no seu processo de aprendizagem. Trata-se de utilizar seus interesses e ativar sua participação,

orientando a criação de situações de aprendizagem que levem em conta os conhecimentos já adquiridos e suas dificuldades.

‘A metodologia terá como eixo articulador o ensino da leitura e da escrita. A partir desse eixo, serão definidas atividades para o desenvolvimento dos conteúdos, prevendo-se com os mesmos, sempre que possível, um trabalho integrado entre as várias disciplinas.’

‘Em todas as atividades, procurar-se-á trabalhar com a auto-estima dos alunos, reforçando seus progressos, valorizando seus conhecimentos e inserção cultural’. (SÃO PAULO, 1996a, p. 183).

O Núcleo de Ensino considerou fundamental, nesse desafio, o delineamento de um novo fazer pedagógico, tendo como fio condutor a indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse sentido, era importante, como ferramenta vital, investir na formação dos agentes envolvidos, conforme já foi explicitado anteriormente neste trabalho.

O planejamento das várias atividades passou a ser a chave para a descoberta de novos caminhos que possibilitassem construir processos educativos mais consistentes, aliando, numa relação dialética, a necessária reflexão sobre a ação aos indispensáveis fundamentos teóricos da prática pedagógica.

As atividades desenvolvidas no reforço foram, aos poucos, se transformando em um momento rico de troca de experiências entre o grupo da UNESP (professores de várias áreas do conhecimento, bolsistas e estagiários), professoras da escola e alunos. Eram três turmas de alunos do reforço e cada uma tinha aulas duas vezes por semana, sendo acompanhada por grupos específicos do Núcleo de Ensino (constituídos em média por cinco alunos e um professor). Essa divisão ocorreu para que fosse constituído um vínculo afetivo e um fio condutor no desenvolvimento do trabalho e para que, assim, cada turma fosse, aos poucos, construindo a sua identidade.

A equipe do Núcleo de Ensino reunia-se semanalmente para avaliar e planejar tudo que faria nas turmas do reforço. O conteúdo a ser abordado com as crianças era definido em função da demanda de cada turma, em comum acordo com as respectivas professoras. A prática pedagógica era norteadada pelo respeito ao conjunto de conhecimento que cada aluno trazia para ser compartilhado coletivamente e, assim, se estabelecia uma articulação entre a realidade dos alunos e os novos conhecimentos, relacionando e problematizando o conhecido com o novo, construindo paulatinamente a descoberta.

Para que o grupo pudesse definir se este ou aquele conteúdo desencadearia nas crianças a aprendizagem e o desenvolvimento de que necessitavam, ele sempre se questionava “para quê?” e “por quê?” Só então se definia o “o quê” e o “como”. Em linhas gerais, tudo era discutido com as professoras e a coordenação pedagógica da escola, semanalmente, nos

HTPCs. As professoras resistiam muito, porque não acreditavam na prática pedagógica tal como estava sendo proposta pelo Núcleo de Ensino. As atividades combinadas eram aceitas pelas professoras, mas a forma de desenvolvê-las ainda não havia sido assimilada por elas, ou seja, aceitava-se um novo “o quê”, mas não um novo “como” e, desse modo, a atividade proposta acabava por descaracterizar-se. O modo de interagir com os alunos continuava baseado na relação unilateral do professor para o aluno.

Por tudo isso, as relações entre esses atores da situação pedagógica eram marcadas pela indisciplina, que acabava por inviabilizar o bom andamento dos processos de ensino e de aprendizagem. A única saída foi o grupo do Núcleo de Ensino assumir, compartilhadamente, com a professora da sala, o comando das aulas.

Por meio de projetos, foram estabelecidas rotinas e regras de convivência, através da interação com os alunos em todas as decisões, e eles foram, aos poucos, se acalmando e respeitando os colegas e os adultos. Porém, nem sempre esta situação se repetia nas salas regulares e os mesmos alunos que tinham um bom comportamento nas aulas do reforço não o demonstravam em suas respectivas salas.

A rotina na sala de aula do reforço tinha como propósito permitir ao aluno saber o que seria desenvolvido em cada aula, qual era a sequência das atividades, auxiliando-o no desenvolvimento da noção de temporalidade que ainda não estava consolidada para a maioria dos alunos dessa sala.

Essa prática pedagógica tinha na concepção da teoria histórico-cultural a sua bússola, pois compreendia-se que:

[...] o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: **o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança.** Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas responsabilidades reais. Como lembra Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta — que só o ser humano tem capacidade de desenvolver —, ocorre a partir do exterior: primeiro a criança experimenta a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, o desenho etc., em conjunto com os outros, e só depois essas funções se tornam internas ao seu pensamento. (MELLO, 2004, p. 144, grifo meu).

Ao entender o processo de construção da aprendizagem e do conhecimento para as crianças dentro desses parâmetros, buscou-se elaborar todas as atividades na perspectiva de impulsionar e despertar naquelas crianças o prazer de estar na escola e, melhor, interagir positivamente com a aprendizagem. Eram crianças que já haviam internalizado a incapacidade de aprender e de superar as barreiras de um sistema escolar público para pobres.

Objetivava-se, então, no trabalho do Núcleo de Ensino, oferecer aos alunos a possibilidade de ter um percurso no interior da escola que garantisse sua aprendizagem, com base no princípio de que o “trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança.” (MELLO, 2004, p. 144).

A atuação do professor, compreendida como estimuladora de mediações, considera o processo de apropriação/produção do conhecimento de modo a resguardar o domínio crítico das descobertas já realizadas e a possibilidade da descoberta do novo. Não se trata, para o professor, de unicamente transmitir o conhecimento elaborado, mas de ser uma das possíveis mediações no processo de interação dos alunos com as relações objetivas que caracterizam a situação pedagógica, para que a partir delas o aluno, por sua própria vivência, internalize esse conhecimento.

Por considerar importante o trabalho intencional do educador, a complexidade das atividades foi crescendo como desafio constante. Deu-se ênfase à alfabetização em língua portuguesa e ao domínio das operações matemáticas. Porém, a escolha do conteúdo para esse trabalho possibilitava aos alunos terem acesso ao conhecimento de história, geografia, ciências, literatura, entre outros. Ou seja, a alfabetização ocorria a partir de um conteúdo textual específico no âmbito dos projetos desenvolvidos e de forma a garantir ao aluno a compreensão da linguagem escrita, superando a visão do aprender a ler e escrever a partir do domínio de letras e palavras.

Por sua vez, a matemática foi pensada, a partir da resolução de situações-problema, com o uso do Material Dourado, visando ao desenvolvimento do raciocínio lógico e à formação de conceitos, tomando sempre como referência o conteúdo dos projetos. Os estudos na área de ciências complementavam a formação dos alunos, privilegiando a construção do conhecimento a partir das condições do entorno e das suas descobertas de pesquisas para compreensão dos fenômenos químicos, físicos e biológicos.

No processo de interação com as turmas, constatou-se que grande parte dos alunos não sabia quantos anos tinham, a data de seus aniversários e, em alguns casos nem os nomes dos

pais e avós, o que acarretava o seu não-reconhecimento no mundo à sua volta. Isso tinha consequências, inclusive, na aprendizagem dos conteúdos de tempo e espaço.

Diante desse quadro, foi desenvolvido, nessas turmas, um projeto pedagógico denominado “Projeto Identidade” que, como o próprio nome indica, incluía diversas atividades de valorização da identidade dos alunos. Dentre essas atividades, destacamos o trabalho com o registro de nascimento que permitiu a cada um deles o manuseio e a descoberta dos dados contidos nesse documento portador de diversos significados até então, em grande parte, desconhecidos para esse grupo.

A atividade consistiu em distribuir uma cópia do registro para os alunos e, após uma rápida exploração do texto, eles foram solicitados a responder a algumas perguntas, por exemplo: Qual é o seu nome? Qual sua data de nascimento? Qual foi o horário do seu nascimento? Nome de seus pais? Nome dos avós: paternos e maternos? Os alunos foram interagindo com a professora e iam perguntando sobre tudo.

Muitas descobertas importantes e até impactantes foram feitas nesse momento: uma criança descobriu, pela leitura do documento, que o nome da mãe que constava no registro era de outra pessoa (na verdade, sua mãe biológica) e não o daquela que a criara, com seu pai biológico, e a quem chamava de mãe, na realidade sua madrasta. Em outros casos, houve quem descobrisse os nomes de seus avós a quem ainda não conheciam; outros que perceberam que não tinham oficialmente um pai e, conseqüentemente, nem avós paternos, apenas para citar alguns exemplos. No interior de uma atividade aparentemente simples, muitos fatos constituíram-se de grande valor para as crianças, expandindo seu auto-conhecimento.

Outra atividade pedagógica importante no contexto da constituição da identidade dos alunos, feita como culminância do processo, refere-se à comemoração dos aniversários com a realização de uma bela festa para todos, independente das datas do aniversário de cada criança que foram registradas em um grande mural. Este momento caracterizou-se como de intensa vivência, voltado para a valorização do aluno e da conseqüente elevação de sua auto-estima.

Além disso, os dados contidos nos registros de nascimento foram, posteriormente, explorados nas atividades de matemática. Antes do trabalho com os dados do registro, foi feita uma exploração do Material Dourado que seria, na seqüência, utilizado para a realização dessas atividades. Essa atividade exploratória trazia um grande entusiasmo às crianças, que rapidamente aprendiam a fazer as contas e a manusear conceitos mais complexos dessa área. O mais interessante é que este recurso didático era visto pelos alunos de forma lúdica, o que

propiciou o seu engajamento na tarefa e a compreensão das operações abstratas por trás dos elementos concretos que caracterizavam os problemas que eles tinham de resolver. Isto ajudou no resultado do trabalho.

Quando esta atividade teve início, as crianças foram divididas em grupos de três ou quatro. Foi proposto a elas que contassem os cubinhos até dez, depois trocassem os cubinhos pela barrinha, pela placa e pelo bloco. Foi perceptível o envolvimento das crianças, especialmente daquelas bastante dispersas em aulas anteriores, que geralmente não paravam no lugar e se recusavam sempre a realizar as atividades; todas as crianças fizeram experimentações, operações com o Material Dourado e se surpreenderam ao perceberem as equivalências (por exemplo: 10 unidades = uma dezena, 10 dezenas = uma centena).

Na aula seguinte quando os alunos já sabiam os princípios básicos de utilização do Material Dourado, prosseguiu-se com a atividade com os registros de nascimento, sendo explorados os aspectos numéricos desse texto. Em uma das atividades, a professora perguntou: “*Qual era idade dos seus pais quando você nasceu? Quantos anos você tem?*” Uma aluna respondeu: “*Meu pai tinha 27 anos quando eu nasci, hoje eu tenho 10.*” A professora perguntou: “*Quantos anos seu pai tem hoje?*” A aluna disse: “37.” E assim prosseguiram as atividades.

Os alunos surpreenderam-se com as descobertas matemáticas propiciadas pelo manuseio do Material Dourado; o trabalho com as quatro operações, tradicionalmente feito pela resolução dos algoritmos, sem contextualização ou base de “material concreto”, passou a fazer sentido para eles e possibilitou a compreensão dos conceitos em jogo nessas situações. Além disso, problemas envolvendo a idade dos alunos, a idade dos seus pais e sua própria data de nascimento, por exemplo, contribuíram para um maior interesse das crianças pela atividade, já que eram situações plenamente reais para elas.

A cada semana, os problemas de matemática propostos foram apresentando dificuldades em maior grau, o que se traduzia em desafio e aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento do raciocínio, bem como das capacidades e habilidades presentes nas crianças nesse momento de suas vidas. Observou-se que os próprios alunos começaram a propor problemas e sentiam-se valorizados quando os adultos aceitavam suas formulações e hipóteses. A valorização do conhecimento do aluno e também do processo de construção de seu próprio conhecimento a partir de hipóteses apresentou-se, assim, como um dos aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Os alunos, à medida que foram compreendendo as noções de adição e subtração e consolidando esse conteúdo, apropriaram-se da noção de multiplicação e de divisão, sempre com a utilização do Material Dourado, pela mediação das professoras e dos participantes dos projetos do Núcleo de Ensino. Aos poucos, foram tendo contato com outros materiais de apoio pedagógico, como o dominó matemático, com o qual utilizavam uma parte da aula para “brincar”, isto é, aprender por meio da atividade lúdica. A utilização diversificada de materiais para o desenvolvimento das aulas buscava garantir o interesse do aluno, ao mesmo tempo em que supria suas necessidades de aprendizagem.

A sequência do trabalho com o Material Dourado foi possibilitando às crianças o manuseio com as operações matemáticas. À medida que a complexidade dos problemas crescia, elas mesmas propunham novos problemas a partir das suas experiências e, “quase como se fosse uma mágica”, passavam a resolvê-los, primeiro mentalmente, depois se certificavam se estavam certos usando as pecinhas de madeira. Esse crescimento foi muito rico para todos.

Uma forma interessante de integrar as diferentes atividades realizadas era a produção de textos ao final de cada aula, inclusive nas de matemática, para que pudessem contar, a partir do seu ponto de vista, o que tinham feito naquele dia. A finalidade era exercitar a escrita, a percepção da realidade à sua volta, a conscientização do seu próprio percurso cognitivo, a autonomia na elaboração dos textos. Logo, foram crescendo cognitivamente e percebendo melhor o valor do processo de aprendizagem de que eles eram protagonistas. Um episódio ilustra essa idéia: Leandro e Elvis se recusavam a fazer a atividade, dizendo que tinham o direito de dizer não. Éder contra argumenta afirmando que “temos que dizer não para as drogas e outras coisas ruins, mas não à aula.” Esse fato foi aproveitado para uma conversa com eles, que serviu para reforçar qual era o objetivo das atividades e por que era importante realizá-las.

A hora do conto era outro momento importante de interação e de novas descobertas. A equipe do Núcleo levava uma mini-biblioteca infanto-juvenil, deixando os alunos por alguns minutos terem contato com os livros. Posteriormente, um dos adultos fazia a leitura de uma história, que poderia ser acompanhada, conforme as circunstâncias, de dramatização, contando-as como se fosse um pequeno teatro. Além da audição de histórias, havia também audição de músicas: os alunos apropriavam-se das letras e seus significados, cantavam e levavam para casa CDs e livros emprestados do acervo. Ao término do ano, os alunos estavam

tão envolvidos com essas atividades que eles próprios se ofereciam para fazer as leituras de histórias e poemas.

Nesse período, Tiago, oito anos de idade, que frequentava a 2ª série do Ensino Fundamental e não sabia nem ler nem escrever no início do reforço, insistiu que queria fazer a leitura de um poema. Quando indagado do motivo, respondeu que aquele texto tinha referência com sua história de vida, pois era sobre o campo, espaço onde morava. Percebeu-se que o aluno não apenas tinha aprendido a ler, como conseguiria identificar-se com o mundo a sua volta. Este episódio foi entendido por todos como um salto qualitativo deste aluno em relação à compreensão do significado que passou a ter o conhecimento para a sua própria vida.

Também na área de ciências, os alunos foram aos poucos tendo contato com a concretude do conhecimento e seus desdobramentos em várias dimensões de seu cotidiano. A partir da observação feita em locais próximos à escola, os alunos puderam verificar onde havia acúmulo de lixo e detritos e estudar os procedimentos corretos para preservação do meio ambiente. Além disso, fizeram levantamento da flora e fauna dentro da escola, inclusive na biblioteca, nas áreas públicas, coletando materiais, observando e registrando tudo que pudesse ser posteriormente explicado. Compreenderam como há um equilíbrio na natureza e na função exercida por esses elementos no meio ambiente.

O coordenador do projeto preparou, em conjunto com os bolsistas, vários *kits* de ciências com materiais das áreas de química, física e biologia que eram levados para a escola com o intuito de auxiliar os alunos nas descobertas dos fenômenos e de suas manifestações no dia a dia. Estudaram, por exemplo, a luz, eletricidade, som, magnetismo, as reações químicas do processo de digestão no corpo humano, etc. Posteriormente, os alunos visitaram os laboratórios da UNESP (Anatomia, Cultura e Ciência) completando o ciclo de aprendizagem com novas experiências.

Na área de ciências humanas, no contexto do Projeto Identidade, foram desenvolvidas atividades visando a problematizar a temática da igualdade/diferença para que os alunos pudessem compreender o significado do racismo e seus desdobramentos no dia a dia, bem como a diversidade cultural.

Foi escolhido um texto que falava das várias etnias, de tolerância, solidariedade, entre outros temas. O texto, um poema de Emily Makinnon, transcrito a seguir, denominado “Cores”, foi utilizado para dar início à atividade.

A cor do meu rosto ou a minha raça
 Vermelha, amarela, negra ou azul
 São só aparência
 Por sua causa não deixe morrer
 O que pode existir entre mim e você.
 Nem religião, nem idade, nem sexo
 Ou se tenho dinheiro, se sou instruído
 Nada disso importa, nada tem sentido
 Ouça o que importa, confie em nós
 Igualdade, justiça, um mundo sem guerra
 E varrer o racismo da face da terra.

Emily Makinnon, EUA.

Os alunos, primeiro, fizeram uma leitura silenciosa; posteriormente foram destacadas as palavras mais significativas para eles e transcritas na lousa pela professora: justiça, cores, morrer, mundo sem guerra, sexo, idade, aparência, ouvir, religião, racismo. A professora fez uma discussão com as crianças, perguntando o que era racismo, discriminação e outros termos que apareceram no texto. Uma criança disse: “*Discriminação é uma pessoa que discrimina a outra, discrimina quem é moreno ou pobre.*” “*O Luís Henrique já discriminou um menino na escola. Chamou ele de ‘neguinho’*”. A partir dos exemplos do dia a dia, as professoras (UNESP e reforço) aproveitaram para explicar e mostrar qual deveria ser a atitude correta diante de situações semelhantes.

A discussão desse texto propiciou uma ampla discussão com o grupo, envolvendo e desencadeando uma variedade de questões relacionadas à diversidade cultural e ao racismo, bem como à questão dos direitos e deveres dos cidadãos. Os alunos desincumbiram-se da tarefa de produção dos textos com mais facilidade do que em momentos anteriores. Isso se explica pela importância que a atividade assumiu para as crianças, que verbalizaram, em seus textos, tudo o que foi por elas vivenciado, algo que tornou a produção interessante e real, não mecânica.

Na aula seguinte, a professora pediu ao aluno Leandro para que lesse em voz alta o texto por ele produzido durante essa atividade e perguntou o que havia entendido, ao que ele respondeu: “*Que tem que acabar com as guerras no mundo*”. A discussão foi rica e com uma grande participação dos alunos. Após a leitura do texto, os alunos desenvolveram uma atividade que consistia em molharem as mãozinhas em grandes vasilhas, que continham tinta guache de cores diferentes, e com elas imprimirem suas impressões sobre um grande cartaz, resultando em um painel com coloridas imagens de mãos que, a um só tempo, eram diferentes, já que de diversos tamanhos, formas e cores, e iguais em sua condição: eram todas mãos humanas.

A atividade desenvolvida acima permitiu discutir igualdade/diferença e desigualdade entre os seres humanos e a forma como se construíram as hierarquias entre os homens, particularmente a biológica, que acabou resultando no racismo. Eles, no início das discussões, apresentavam um comportamento discriminatório em relação aos que são “diferentes”, vinculando a cor negra a coisas ruins, de baixo valor, de nenhum mérito. Ao constatar essas manifestações, as professoras instigaram-nos a refletirem sobre o racismo e a incoerência dos que o pregam e disseminam. Ao final, percebeu-se, pelas falas dos alunos, uma compreensão do significado, em linhas gerais, dos conceitos abordados. As reflexões de Kabengele Munanga (2001) só confirmam a importância do papel do professor nesse debate.

[...] No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e descobrir os mitos da superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade. (MUNANGA, 2001, p. 9).

Outra linha de trabalho foi discutir um conteúdo de história e geografia que tivesse relação com os alunos e com os outros conteúdos já desenvolvidos do ponto de vista filosófico e sociológico: identidade, diversidade cultural, preconceito, igualdade/diferença, desigualdade e racismo. Um desses conteúdos referiu-se às condições de vida dos negros no Brasil. Explorou-se, inicialmente, um texto sobre a África e a vinda dos escravos para o Brasil; em seguida, os alunos ouviram músicas em idioma africano e discutiram a localização geográfica dos continentes, a partir de um mapa-múndi que foi colocado no chão e de um globo terrestre, pelos quais os alunos puderam, ao tocar, olhar e indagar, ter contato com essas formas de representação geográfica dos territórios.

Quando esse texto foi apresentado, houve uma boa participação dos alunos que perguntaram: “*Eles [os escravos] trabalhavam no sol quente e sem parar?*” “*Eles eram mortos?*” “*Eram vendidos para os brancos?*” “*Por que eles não fugiam enquanto estavam plantando, trabalhando?*” Todas essas questões foram respondidas e discutidas com os alunos e a interação foi muito boa.

Em sequência às atividades realizadas, para aprofundar a discussão sobre tempo e espaço e possibilitar que os alunos se sentissem pertencentes à história, propôs-se a construção da “Linha do Tempo”. Explicou-se para as crianças sobre a divisão da história em períodos, denominados séculos, décadas, anos, meses, semanas e dias. Começou-se, então, a montagem da “Linha do Tempo”: as crianças foram pendurando pequenos cartazes em um barbante na parede lateral da sala, com a indicação dos séculos e dos fatos importantes. Essa atividade, porém, não conseguiu, nesse momento, a adesão dos alunos e, então, optou-se pela utilização de outros recursos: transparências sobre os negros e a escravidão no Brasil que foram estrategicamente sacadas da pasta de recursos didáticos. Os alunos gostaram muito da projeção colorida na parede e não paravam de perguntar. Quando foi apresentada uma transparência com a figura de uma mulher negra, um aluno disse: “*Credo, que mulher feia!*” Então a professora perguntou: “*Por quê?*” Ao que o aluno respondeu: “*Porque ela é negra.*” Em seguida a professora disse que o aluno também era negro, mas ele se recusou a se ver como negro, dizendo “*[sou] moreno, mas não sou negro*”. A professora dando continuidade às discussões e trabalhando com as considerações feitas pelo aluno, explicou sobre a diversidade étnico-racial e o respeito às diferenças.

Na aula subsequente, foi retomada a construção da “Linha do Tempo” e as crianças, nesse dia, apresentaram-se receptivas à proposta, pois eles foram localizando fatos que estavam mais próximos de seu tempo, inclusive as datas dos seus aniversários para, em seguida, trabalharem os outros fatos históricos em foco. Ao término, percebeu-se que houve a compreensão por parte do grupo, dentre outras coisas, de que cada um deles faz parte da história. Avaliou-se que o objetivo foi alcançado com essas aulas, que era exatamente o de possibilitar aos alunos se auto-reconhecerem como sujeitos históricos, importantes e valorizados. Após retomarem as discussões, os alunos elaboraram um texto sobre o conteúdo que tinham aprendido com as aulas de história e geografia.

Aprofundando a temática sobre a diversidade, mas, agora, fazendo uso de uma história infantil — O Patinho Feio —, foi preparada uma dramatização, com o uso de um cenário, algo que encantou as crianças, que se mostraram alegres e atentas à narrativa. Ao término dessa apresentação, houve uma breve discussão sobre a história, durante a qual uma aluna disse: “*Gostei da história do Patinho Feio, porque mostra que a gente tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são; isso também é os direitos.*” Na sequência, novas versões dessa história foram apresentadas aos alunos: uma sob a forma de leitura e outra por meio da audição de um CD. Tanto a história contada através do CD como a encenação e a leitura do livro garantiram

o interesse e produziram satisfação nos ouvintes que, ao término, expressaram tal satisfação verbalmente — em falas e através da produção de livros que foram iniciados nesse mesmo dia.

Esta foi a última atividade realizada nas aulas do reforço escolar, após a qual foi feita uma festa de encerramento, nas dependências da UNESP, com bolo, refrigerante e presentes às crianças.

Avaliando todo o percurso do trabalho realizado pelo Núcleo de Ensino nas turmas do reforço, foi possível constatar como os alunos foram alterando a sua forma de participação nos processos de ensino e de aprendizagem. Aos poucos, os alunos foram gostando de ler e escrever, pois produziam seus próprios textos sem cópias; participavam ativamente da correção coletiva dos textos produzidos por eles; os que sabiam mais ensinavam os que tinham dificuldades; foram se desinibindo e verbalizando a sua avaliação sobre os conhecimentos adquiridos e vivências experimentadas durante o processo.

Um trabalho realizado com esses alunos, no ano subsequente, comprovou o alcance dessas mudanças: eles estabeleceram a troca de correspondência com alunos de uma escola pública de uma cidade vizinha, gerando neles uma grande expectativa para redigir as cartas, colocar no correio e esperar a resposta, ler as cartas e responder para os amiguinhos. O sentido de uma atividade como esta não se compara com a memorização de letras e palavras como forma fragmentada de alfabetizar e decorar os símbolos.

Também a compreensão sobre o conteúdo do racismo e de valorização da diversidade étnico-racial foi muito significativa, o que pôde ser percebido pela alteração do conteúdo e dos posicionamentos expressos pelos alunos nas discussões: "*As pessoas são iguais, mas ao mesmo tempo diferentes porque cada um tem seu jeito de ser.*" (Leandro) "*Todos são dotados de razão. E ninguém é melhor que ninguém.*" (Marlan). Os alunos negros sentiram-se valorizados, passando a discutir com mais propriedade esta questão. Embora tenha havido mudanças nessa área, sabemos que esse é um investimento de longo prazo, pois é necessário reverter valores culturais que não se alteram de uma hora para outra.

Quando a escola se colocar como um agente de transformação das relações étnico-raciais, será preciso assumir novos desafios teóricos e práticos que possibilitem alterar valores, dinâmica, lógica, tempo, espaço, ritmo e concepção de homem e, sobretudo, de mundo.

Na área de matemática, os alunos passaram a ter domínio das quatro operações e começaram a problematizar diversas situações vivenciadas no dia a dia, inclusive situações

familiares que eles apresentavam como exemplo. Tornaram-se atentos àquilo que estava acontecendo em seu entorno, enxergando-o como a descoberta de um novo mundo; vale dizer, os conceitos científicos começaram a ser construídos a partir dos conceitos do cotidiano em um processo constante de superação destes últimos.

Uma situação de avaliação dos alunos da escola como um todo — exames preparatórios ao SARESP, elaborados pela Diretoria de Ensino, aplicado no final do primeiro ano do projeto junto às salas do reforço —, comprovou os avanços conseguidos pelos alunos que haviam sido, no ano anterior, retidos no ciclo, e frequentavam, naquele momento, sala multisseriada. Esses alunos compunham um grupo de 17 crianças que realizaram a prova que continha 20 questões. Desse total de alunos, cinco acertaram 17 questões; quatro acertaram 14, quatro acertaram 11, um acertou sete, dois acertaram cinco e um acertou duas.

No trabalho desenvolvido com as professoras, houve circunstâncias de integração e de dificuldades. Dentre estas estava a de que elas, mesmo presenciando os resultados positivos do processo de recuperação, continuavam não acreditando que novas formas de ensinar e aprender eram possíveis e que todos os alunos têm potencialidades para serem estimuladas pelos adultos. Isso sugere a necessidade de um investimento de longo prazo na formação teórico-pedagógica contínua do professor. Portanto, cabe à escola parte dessa tarefa tão fundamental para a construção de novas perspectivas tanto para os professores, como para os alunos.

Pelo exposto, defende-se a idéia de que as mudanças no resultado do processo educacional só ocorrem se houver um projeto compartilhado pelos agentes sociais das escolas, em consonância com políticas públicas que estejam efetivamente preocupadas com a reversão da situação de abandono em que se encontram essas instituições. Não são mudanças para reverter os dados quantitativos de acesso à escola que poderão modificar esta situação de exclusão mascarada de inclusão. Bourdieu e Champagne escrevem:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica de transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às proposições 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’ com a realidade de reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto com um efeito acentuado de legitimação social.

[...] particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar, que sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante — e para uma

parcela tão importante da sociedade — como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2002, p. 223-225).

Nessa perspectiva, a forma pela qual está organizada a educação paulista tem colocado a aprendizagem, para muitos alunos, como uma miragem que jamais será por eles alcançada. A proposta desenvolvida na escola pública pesquisada permite pensar e considerar que novas alternativas podem ser delineadas a partir da realidade atual, desde que se alterem concepções e condições de trabalho, superando as que estão postas pela atual política governamental para a escola públicas paulistas, que tenham como objetivo a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada ao longo da pesquisa permite concluir que as propostas de progressão continuada e organização curricular em ciclos têm características contraditórias: ao mesmo tempo em que inserem os alunos no interior da escola e contribuem para sua permanência, não garantem, necessariamente, a todos eles, o acesso a parte do conjunto de conhecimento historicamente acumulado.

Essas duas medidas implantadas no estado de São Paulo foram precedidas de uma série de outras medidas — enxugamento da rede física de escolas, a separação das escolas de Ciclo I e Ciclo II do ensino fundamental para posterior processo de municipalização do ensino, começando pelo ciclo I, bem como mudanças no padrão de gestão, “racionalização” do fluxo escolar, diminuição do índice de evasão e repetência, etc. — que constituíam uma complexa engrenagem destinada a promover a racionalização da máquina administrativa da educação. Esse aspecto pode ser percebido no conjunto de iniciativas implantadas pelo governo paulista, no período analisado por esta pesquisa.

A preocupação central de equacionar uma melhor eficiência nos resultados não significou necessariamente melhoria nas condições e na qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado, pelo contrário, a eficiência era medida apenas e tão somente pela economia dos gastos financeiros. É possível aferir que as referidas mudanças na Rede Pública paulista cumpriram a função de apresentar estatísticas educacionais de ampliação do número de alunos na escola e de reorganizar os preceitos da igualdade de oportunidades de frequência à escola, por meio da inclusão quantitativa e da permanência das crianças na escola, sem, contudo, ter conseguido possibilitar a aprendizagem do conteúdo escolar.

A progressão continuada constitui a peça mais importante dessa engrenagem, porque move as medidas realizadas no sistema paulista de ensino quanto à mudança no padrão de gestão, garantindo a efetividade de todas as medidas na sua totalidade — o aluno não é mais retido, recebe a certificação e, portanto, passa a ser mais um “instruído”; os números de evasão e repetência passam a ser favoráveis e expressam a eficácia das medidas — e, com isso, essa medida permite alcançar a eficiência da racionalidade administrativa e ainda manter a aparência de ser um instrumento de democracia, enfim uma reengenharia gerencial.

Por outro lado, a análise da realidade concreta, neste caso de uma escola do interior do estado de São Paulo, permite afirmar que os mecanismos como reforço, recuperação, entre outros, utilizados para recuperar “etapas perdidas” de aprendizagem, tornam-se, na prática,

justificativas para concretizar a progressão do aluno na trajetória escolar, sem que signifique, de fato, aprendizagem. Conclui-se, então, que dentro desse parâmetro, o conjunto dessas propostas é equivalente à “igualdade fetichizada”, já que mascara a desigualdade no interior da escola quando não garante que o processo de aprendizagem aconteça efetivamente: é a desigualdade travestida de igualdade, a inclusão que continua a excluir.

Na realidade concreta foi possível perceber também a exclusão velada, que vai sendo desenvolvida de forma mais intensa para as crianças negras no interior da escola, mascarada pelo mito da democracia racial, que também pode ser considerada um “fetiche da igualdade”, pois o mito, articulado aos diferentes mecanismos de exclusão promovidos pela sociedade capitalista, aprofunda o processo de exclusão, e, também, por ser mito, faz crer que todas as crianças, independentemente de seus pertencimentos étnico-raciais têm a mesmas oportunidades, já que a democracia racial se encarrega de velar a exclusão.

O mito da democracia racial efetivamente mascara a desigualdade étnico-racial, pois permite que o racismo se materialize por meio de sua própria negação e do silêncio que impera no interior das instituições, o “silêncio dos inocentes”. Por isso as crianças negras e pobres se constituem na maioria dos alunos no interior das turmas de reforço, sendo expressão da dupla face do “fetiche da igualdade”: a exclusão imposta pelo não acesso ao conhecimento escolar e a exclusão imposta pelo racismo velado, faces essa perversamente complementares.

A escola, por sua vez, não tem se colocado a tarefa de apresentar alternativas para superar esta situação no interior do seu próprio espaço, muito pelo contrário, tem se tornado “aliada passiva” dessas políticas oficiais. É certo que as crianças aprendem em vários lugares e em tempos diferentes, não sendo a escola a única instituição a realizar essa tarefa. Mas, para que se mantenha como uma instituição educativa importante no encaminhamento do processo de humanização dos alunos, é preciso que ela funcione dentro de uma lógica diferente daquela que atualmente rege a condução do trabalho pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas, caso contrário, mantém-se a banalização dos conteúdos ministrados e a despreocupação com a aprendizagem e, conseqüentemente, em relação ao desenvolvimento das crianças.

É nesse cotidiano escolar que está a chave para a construção de um outro patamar de percepção e de alteração da prática pedagógica. Isso só será possível, entretanto, se a escola envidar esforços para funcionar como espaço de transformação, como pôde ser constatado na experiência desenvolvida pelo Núcleo de Ensino, em parceria com a escola, nas turmas do reforço que constituiu o núcleo central da pesquisa empírica deste trabalho.

A referida experiência deixa como legado que as mudanças só ocorrerão se for possível resolvê-las a partir do centro do problema. As crianças que frequentaram as turmas de reforço no período em que o projeto foi desenvolvido puderam experimentar uma nova forma de se relacionar com a escola e com a aprendizagem, por meio dos projetos de trabalho conduzidos sob a orientação da equipe do Núcleo de Ensino.

Embora tenha sido restrito, foi possível perceber um avanço também na prática pedagógica das professoras. Isso aponta para o fato de que, por certo, há lacunas na formação dos professores, quer do ponto de vista de sua formação inicial, quer da formação contínua que lhe é proporcionada. No que tange a esta última, a forma como tem sido encaminhada pelos órgãos oficiais, em cursos pontuais, sem continuidade de orientação no interior da escola, a respeito das possibilidades de implementação das novas informações adquiridas pelos professores, torna inócuos esses cursos de formação, e a prática segue sendo a mesma, não se altera.

Assim, compartilhando com as reflexões de Luiz Carlos Freitas, quando discute a “qualidade negociada” na escola pública e conclui ser fundamental a participação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo para haver mudanças substanciais na prática pedagógica que aí se pretende desenvolver, é preciso levar em consideração que:

[...] um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades. (FREITAS, 2002, p. 17)

Em consonância com a idéia de “qualidade negociada”, o trabalho realizado por meio dos projetos do Núcleo de Ensino, na escola pesquisada, evidencia que as barreiras impostas pelas condições socioeconômicas desfavoráveis e pelas relações étnico-raciais conflituosas podem ser superadas quando se aposta na formulação de propostas que acreditam, de fato, na capacidade de aprendizagem de todas as crianças e na centralidade do papel mediador do professor, desde que as condições sejam organizadas para tal. Inserem-se nessas condições, por um lado, a intencionalidade do professor na condução do processo de ensino, o domínio que ele deve ter dos conteúdos curriculares e uma base teórica sólida que lhe propicie realizar as escolhas mais adequadas dos caminhos a seguir para que as crianças possam aprender; por outro lado, uma gestão democrática que operacionalize um projeto político-pedagógico que viabilize um trabalho coletivo de previsão e acompanhamento de todo o processo de ensino e

de aprendizagem e suas implicações para a formação humanizadora do aluno. Outro ponto importante é a implantação da lei do piso salarial, que possibilitaria aos professores melhores condições de trabalho aliado a uma melhor remuneração.

Nesse contexto, a educação, especificamente a pública, no interior da sociedade capitalista, poderia se transformar em uma ferramenta efetiva na superação da alienação e da incapacidade dos homens de ler e compreender o mundo, muito embora se reconheçam as limitações para a obtenção de tal meta nessa sociedade. Mesmo diante dessa limitação, entretanto, defende-se a ideia de que não basta o estabelecimento de políticas compensatórias ou aparentemente inclusivas, uma vez que a democratização da escola não está circunscrita apenas ao acesso e permanência dos alunos em seu interior, mas deve estar na possibilidade, fundamentalmente, de que todos possam aprender, para que se torne possível desnaturalizar e desconstruir a concepção de que existem crianças propensas à aquisição do conhecimento e outras não.

Uma naturalização de tal concepção pode ser encontrada, por exemplo, entre as crianças negras e pobres que são vistas como não propensas ao aprendizado, em virtude do referencial que lhes atribui inferioridade, inclusive intelectual, que foi construído historicamente e assimilado por todos, particularmente, pelas vítimas do preconceito e racismo. Ao se conceber que todas as crianças têm capacidade de aprender, independentemente de classe ou raça a que elas pertençam, desnaturaliza-se essa concepção, e todos os alunos, embora caracterizados pelas diferenças em suas subjetividades, passam a ser tratados de forma igual, suprimindo-se, assim, a desigualdade no trato com os diferentes. Trata-se de uma tarefa que exige persistência, em especial dos professores, daí a importância do seu trabalho cotidiano.

Foi com base nessa diretriz que se desenvolveu a proposta na escola parceira, que se constitui no núcleo da pesquisa empírica aqui relatada, e que pode ser considerada uma alternativa para a organização de uma escola que supere a igualdade fetichizada, que não seja movida pelas estatísticas oficiais e que possa ser instrumento legítimo de humanização de todos os alunos, não importando sua classe social ou sua condição étnico-racial.

Tal proposta, no entanto, só se tornou viável, porque foi desenvolvida em um contexto organizado em separado — inclusive espacialmente— daquele que caracteriza não só a escola parceira, mas o conjunto das escolas básicas oficiais do estado de São Paulo, sob a égide do regime de progressão continuada e organização curricular em ciclos.

A lógica que organiza hoje as escolas públicas não é a mesma que organizou a referida proposta; distingue-se, primordialmente, pela concepção de homem, de educação, de mundo, de sociedade etc. e, conseqüentemente, pelos princípios que ordenam as relações entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A ordenação lógica da proposta desenvolvida no reforço escolar guia-se por uma concepção de homem cuja natureza se distingue de outras espécies animais por sua capacidade de aprender e que, no decorrer de sua existência utiliza-se dessa capacidade para transformar a realidade ao seu redor e, transformando-a, transformar-se a si mesmo. Faz isso proporcionalmente à sua atividade no meio em que vive, meio este que lhe serve de fonte de desenvolvimento. Nesse sentido, quanto mais e melhores são as oportunidades encontradas nesse meio para que o sujeito estabeleça relações com o conteúdo cultural que nele encontra, maiores serão as chances de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano. Nesse processo, se dá a educação do homem, vista aqui como processo humanizador, ou seja, que permite o desenvolvimento daquelas qualidades que transformam o ser natural em ser histórico-cultural. A escola, como instituição especializada na socialização sistemática dos conteúdos culturais acumulados historicamente, organiza-se, conforme essa concepção de homem e de educação, de modo a oferecer um processo de ensino que intencionalmente promove a aprendizagem do aluno e, com isso, objetiva seu desenvolvimento.

A lógica que hoje governa as escolas públicas de educação básica não é a lógica da humanização; ao contrário, é a lógica neoliberal do Estado Mínimo, que conduz, entre outras coisas, ao enxugamento dos gastos públicos e, em consequência, ao aligeiramento dos processos de formação dos trabalhadores destinados a pôr em funcionamento as ações cotidianas no interior da escola e ocasiona a separação entre esses trabalhadores e uma elite pensante que decide os materiais e métodos para o encaminhamento de tais ações, caracterizando um processo alienante pelo distanciamento que provoca no homem em relação ao objeto do seu trabalho.

Além disso, é uma lógica que leva à precarização das condições de trabalho desses profissionais, em especial aquelas que são dadas ao professor, cujo desempenho tem sido afetado, entre outros fatores, pelos baixos salários, que se aliam à exigência de uma jornada excessiva de trabalho; pela necessidade de se deslocar para mais de uma escola a fim de completar a sua jornada; pelo grande número de alunos em sala de aula, e que, por tudo isso, tem comprometida a sua formação específica, bem como a sua atuação em sala de aula.

Essa lógica se pauta, então, por concepções, em tudo, diferentes daquelas que nortearam as atividades no interior da proposta concretizada com as turmas do reforço escolar. Nela, o homem é considerado não por seu valor humano, mas pelo seu pertencimento a uma dada classe social, que, para o caso daqueles alunos pertencentes à classe trabalhadora, significa ter acesso restrito ao conhecimento elaborado e, no caso dos alunos negros, sofrer as consequências da discriminação racial que, mesmo velada, permeia as relações interpessoais no interior das escolas. Em consequência, a educação de qualidade é um artigo mercadológico que não está disponível para todos, sendo reservada para aqueles que se incluem na classe mais privilegiada. O ensino decorrente dessa visão é inserido em contexto caracterizado pela precarização, não apenas da formação do professor, mas também de sua atuação no interior da escola, não gera a efetiva aprendizagem do aluno e, portanto, restringe o seu processo de humanização.

Por mais que o discurso oficial declare a existência de uma educação que a todos inclui e que democraticamente está disponível a todos, a realidade mostra que a igualdade assim concebida está reduzida às oportunidades de ingresso e permanência na escola, mas não se traduz em igualdade de acesso ao conhecimento, e, portanto, caracteriza, em essência, um processo de exclusão que apenas na aparência pode ser visto como de inclusão.

A questão importante evidenciada pela proposta desenvolvida com as turmas do reforço, na escola parceira, é justamente colocar em cheque a democratização propagada pela política governamental, que, ao permitir que os alunos efetivamente aprendessem, traz em si o próprio germe da contradição entre a aparente inclusão e a essência da exclusão, eliminando a armadilha de ter no instrumento do reforço apenas uma forma de justificar a superação da lacuna da aprendizagem, sem, contudo resolvê-la.

Portanto, não basta a existência de um reforço diferenciado para que as políticas de progressão continuada e ciclos escolares, da forma como foram implantadas pelo governo do estado de São Paulo a partir de 1998, resolvam o problema de aprendizagem das crianças; será necessário construir uma lógica de organização da escola pautada em outra concepção de mundo, de homem e de educação que permita superar a igualdade fetichizada.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. Banco Mundial em foco. **Ação Educativa**. São Paulo, jul, 2005. 88f.
- ADORNO, Sérgio. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. **Novos Estudos Cebrap**, nº43, p. 45-63, São Paulo, 1995.
- ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas. **Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- AGUIAR, Deise Maria Santos de. **Olhares de criança sobre pobreza e raça nas relações escolares**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan/mar. 1957.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2002.
- ALAVARSE Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. <<http://www.teses.usp.br>> Acesso em: 9 nov. 2010.
- ALBERTO, Luiz. As relações raciais no Brasil e as perspectivas para o próximo século. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara**. Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ANDRADE, Afonso Martins. **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma conseqüência refletida ou uma saída aleatória?** 2008. 191f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 de nov. 2010.
- ANDRADE Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 255f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 de nov. 2010.
- ARAÚJO, Livia Paulo de **As representações sociais de professores sobre a progressão continuada**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010
- ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 de nov. 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidade e tendências. **Educação e Sociedade**, out. 2005, vol. 26, nº 92, p.1039-1066.

ARELARO, Lisete Regina Gomes, TELLES, Sílvia, KRUPPA, Sonia Mari. **A organização do ensino em ciclos**. 1998. (mimeo).

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor**. Um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1955.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** 2002. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 4 de nov. 2010.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2009, vol.35, n.2, pp. 317-329. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022009000200007.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion. Examen del Banco Mundial**. Washington, D.C. 1996. (mimeo).

BANTON, Michael. Race. In: CASHMORE, Ellis. **Dictionary of race and ethnic relations**. London: Routledge, 1994.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. IN: ROMÃO, Jeruse. (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO/ANHEMBI, 1955.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, ELENY. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. In: **Estudos Avançados - Dossiê da Educação**. São Paulo, Vol. 15, nº 42, p. 103-140, mai./ago. 2001.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. 2006. 154f. Dissertação. (Mestrado em Educação) . Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 9. nov. 2010

BERTIER, Vania Lucia Lopes **A política educacional sob a ótica das representações..** 2005. 649f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005 Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.

BEZERRA, Bruna da Silva. **Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada**. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.

BIANI, Rosana, Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** 2007. 328f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> .Acesso em: 2 de nov. 2010..

BORGES, Rafael dos Santos. **Declínio de desempenho escolar no ciclo II do ensino fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no ciclo I.** 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> .Acesso em: 3 nov. 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: _____. **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____. **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Associação Brasileira dos Editores de Livros, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004

BRITO, Agostinho Nunes de. **O regime de progressão continuada e a formação de professores:** um estudo sobre as iniciativas da secretaria da educação do estado de São Paulo. 1996 – 1998. 2001. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. de 2010.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar:** narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. 325f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. de 2010.

BUENO, Robson Rossi Fernandes. **Progressão continuada:** o sucesso do fracasso. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 nov. de 2010.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio bonito.** São Paulo: Duas Cidades. 1975

_____. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: FORACCHI, Marialice M. e PEREIRA, Luiz (org.) **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1983.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional:** o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. São Paulo: Difusão, 1977.

CASADO, Maria Inês Miqueleto. **O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do estado de São Paulo.** 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. de 2010.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CASTRO, Nadya; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Movimento sindical e formação de classe: elementos para uma discussão teórico-metodológica. In: SIQUEIRA, D.; POTENGY, G.; CAPPELLIN, P (org.), **Relações de trabalho e relações de poder**. Brasília: Editora UNB, p. 47-72.

CORDEIRO, Maria Tereza Alves. **Processo de avaliação no sistema de progressão continuada da rede pública estadual: dificuldade real ou resistência cultural?** 2002. 102f. (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

CONTIERO, Alex Sander. **O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo: indicadores e perspectivas para novas pesquisas**. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

CORTEZ, Raquel Cristina. **Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 nov. de 2010.

CORTINA, Roseane Leite. **Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COSTA, Tereza Cristina N. Araújo. O princípio classificatório “cor”, sua complexidade e implicações para um estudo censitário. In: **Revista Brasileira de Geografia**. v. 36, n 3, Rio de Janeiro, jul-set/1974.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**. Relações de Raça numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, Sérgio; WERLE, Denilson, Luís. Reconhecer as diferenças: liberais. Comunitaristas e as relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, nº 49, Nov. p. 159-178.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELGADO, Adriana Patrício. **Um estudo sobre práticas avaliativas no regime de progressão continuada: limites e possibilidades**. 2004. 168f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. de 2010.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 6, nº 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira: embate de projetos hegemônicos**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2006.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a progressão continuada do estado de São Paulo**. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. de 2010.

DÓRIA, Antonio de Sampaio. Contra o analfabetismo. In: São Paulo (Estado). **Anuário do ensino do Estado de São Paulo**. Diretoria Geral da Instrução Pública. 1918. P. 58-66.

DUARTE, Nilton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores associados, 1996. (Coleção polêmicas de nosso tempo; v.55)

DURAN, Marília Claret Geraes. Organização do ciclo básico e concepção de alfabetização: memórias. In: PALMA FILHO, João Cardoso, et al.. **Ciclo básico em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 2003.

DURKHEIM, Émile. Educação como processo socializador: função homogenizadora e diferenciadora. In: FORACCHI, M.M. e PERREIRA, L. (org.) **Educação e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

FEIJÃO, Joaquim Bento. **Progressão continuada**. Um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar. 2002. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>> Acesso em: 9. nov. 2010

FELIX, Marcos Da Silva. **A prática do professor de matemática em classes de recuperação de ciclo ii no regime de progressão continuada do estado de São Paulo**. 2007. 147f. (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. (2 volumes) São Paulo: Dominus e EDUSP, 1965.

_____. A sociologia como afirmação. In: **A sociologia numa era de revolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. Introdução. In: **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

FERREIRA, Sebastião Aparecido. **Inclusão social, progressão continuada e ciclos no estado de São Paulo: implicações e contradições (1998-2002)**. 2004. 179f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

FICHA INDIVIDUAL DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO – reforço e recuperação paralela - 1º Semestre de 2002. **Acervo da escola**. Marília, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Jornal**. Caderno Cotidiano. São Paulo, p. C1, 2006.

FONTANA, Silene. **Escola pública paulista: local que não reprova e nem ensina?** 2000. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2000. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.

FRANCO, Cleuza Castilho Peres. **A Progressão continuada em Araçatuba: Problema ou solução?** um estudo relacionando formação de professores e avaliação escolar. 2002. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

FREITAS, José Cleber de. **Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do estado de São Paulo.** 2010. 128f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino.** Campinas. 2002. (mimeo).

_____. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade.** v. 23 n.80 p. 301-328. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, set/2002.

FRY, Peter. Política Nacionalista e o significado de “raça” no Brasil. In: BETHELL, Leslie (org.) **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A persistência da raça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRY, Peter e MAGGIE, Yvonne. Cotas raciais – construindo um país dividido? **Revista Econômica.** Niterói. V 6, nº 1, junho de 2004. P.153-162.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados & mocambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936

_____. **Casa Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.

_____. **Manifesto Regionalista.** In: QUINTAS, Fátima (org.), Recife: Massangana, 1996.

GAZOLA, Janice Natera Gonçalves. **Progressão continuada:** os descompassos entre a concepção sobre avaliação, a atuação e a formação continuada de professores. 2006. 79f. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.

GENTILLI, Pablo. Pedagogia da exclusão. In: GENTILI Pablo. (org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-42.

GERALDI, Cortina Maria Grisolia. O cotidiano da escola: para além das aparências. In **Revista de Educação.** PUC-Campinas v. 3, nº 5 p. 7-13 nov. 1998.

GOMES, Candido Alberto. **Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 2005, vol.13, n.46, pp. 11-38. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362005000100002.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural:** considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GOMES, Nilma. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001a. p.83-96.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001b. p. 137-149.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Ministério da Educação, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e cupabilização. In: SAWAIA, Bader. (org.) **As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes 2002.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. **A Progressão continuada e a inteligência dos professores**. 2002. 143f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor, classes e *status* nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FOICRUZ/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34,1999.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo. Editora 34. 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. **Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação**. 2001. 169f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

GUION, Daniela Cristina. **Classes de recuperação de ciclo na cidade de Piracicaba: A implantação do programa e a visão dos alunos**. 2003. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. e SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos**

Afro-Asiáticos, nº 18, Rio de Janeiro, 1990.

_____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FOICRUZ/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **A fenomenologia do espírito**. São Paulo. Abril cultural. 1980.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP**. 2003. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

IANNI, Octavio. **Raça e classes sociais no Brasil**. São Paulo. Brasiliense, 1987.

_____. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional**. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Peixeira. Estatísticas dos Professores no Brasil. **INEP**, Brasília, out/2003.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, DF: IPEA, 2002. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/da/desigualdaderacialnobrasil.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2010.

JACOMINI, Marcia Aparecida **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2009, vol.35, n.3, pp. 557-572. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022009000300010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 401-418. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022004000300002.

JEFFREY, Debora Cristina. **Humanização e qualidade de ensino: uma estratégia (de) política educacional para educar o cidadão**. 2001. 261f. Dissertação (Mestrado de Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, /2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

JEFFREY, Débora Cristina e FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica e ação normativa federal no Brasil (1995-2002)**, São Paulo, 2002. (mimeo)

JEFFREY, Debora Cristina. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo: 2005. p. 9-14.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Sandra Sueli de Castro. **A progressão continuada em exame: estudos sobre a primeira avaliação de ciclos no sistema de ensino do estado de São Paulo**. 2004. 166f. Dissertação (Mestrado Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo, ano 3, v.3, p. 15-34.

LIMA, Silvana Ferreira de. **Reforço escolar: recurso para democratização do ensino ou mecanismo de exclusão social?** 2005. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MACHI, MAURILIO. **A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor**. 2009. 144f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

MAGGIE, Yvonne. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FOICRUZ/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: **ENFOQUES**, revista eletrônica. Rio de Janeiro, 2002.

MAGGIE, Yvonne. Mario de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 20. nº 58, junho de 2005.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FOICRUZ/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

_____. Costa Pinto e a crítica do “negro como espetáculo”. In: COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**. Relações de raça numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

MARCONDES, Keila Hellen Barbatto. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada..** 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 nov. de 2010.

MARÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FOICRUZ/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

MARTINIANO, Vanessa. **Registros das Aulas de Reforço**. Marília, 2002.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Miguel Gomes. **Progressão continuada e trabalho docente**. 2007. 152f. (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. de 2010.

MARX, Karl. **Marx e Engels: história. Introdução e Organização**. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura. 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MELLO, Sueli Amaral. A escola de Vygostky. In: CARARA, Kester. (org.) **Introdução à psicologia**. São Paulo: Avericamp. 2004. p. 135-154.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Renato Jardim. O ensino primário paulista. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.34, n.80, p.219-231, out./dez. 1960.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. 1997. 236 f. Tese de Livre docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1997.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça. Racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Caderno PENESB nº 5**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói: EdUFF, 2000.

_____. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

NASCIMENTO, Hugo Leandro do. **As perspectivas do ensino da matemática no contexto da progressão continuada**. 2005. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual. Paulista, Bauru, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

NEDBAJLUK, Lidia. **Formação por ciclos**. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.28, pp. 247-261. ISSN 0104-4060. doi: 10.1590/S0104-40602006000200016.

NERI, Cristina Zukowsky Tavares. **Formação em avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010

NEVES, Edna Rosa Correia e BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada.** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2004, vol.20, n.1, pp. 77-85. ISSN 0102-3772. doi: 10.1590/S0102-37722004000100010.

NEVES, Rafael Correia das. **Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental.** 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. <<http://www.teses.usp.br>> Acesso em: 9. nov. 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto quanto branco.** Estudos de relações raciais. São Paulo, T.A. Queiroz, 1985.

NORCIA, Marcia Josefina. **A recuperação no processo de ensino - aprendizagem: legislação e discurso de professores.** 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

NOTÁRIO, Antonio Carlos Soler. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical.** 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. de 2010.

NOVA ESCOLA. Aceleração tenta recuperar atraso. **Nova Escola.** São Paulo, p.44-48, dez. 1997.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e educação: recolocando o problema. In: PAIXÃO, Marcelo. Desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato de final de século. In **Revista Proposta.** Rio de Janeiro, ano 29, Set/Nov. 2000.

OLIVEIRA, Márcia Gardênia de; QUINTANEIRO, Tânia. Karl Marx. In: QUINTANEIRO Tânia, BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira, OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber.** Belo Horizonte: Editora UFMG. 1995.

OLIVEIRA, Sônia Regina Ferreira de. **Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998).** Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Montovani de **O fracasso escolar e a "cultura ideal" em uma escola da rede estadual sob o regime de progressão continuada.** 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

OMURO, Selma de Araújo Torres. **A recuperação de ciclo II na visão de alunos da Rede Estadual Paulista de ensino.** 2002. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 de nov. 2010.

PAIXÃO, Marcelo e CARVANA, Luiz M. (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

PALMA FILHO, João Cardoso. Reorganização do ensino fundamental na rede estadual de ensino paulista. Política e ideologia: memórias. In: PALMA FILHO, João Cardoso, et al.. **Ciclo básico em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARÉ, Marilene Leal **Auto-Imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar**. 2000. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

PEREIRA, Ana Maria. **Práticas de reforço e recuperação em escola fundamental estadual de Ciclo II em São Paulo**. 2005. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 de nov.2010.

PEREZ, Regina Helena Lombardo. **Progressão continuada: mais um capítulo da reformulação do ensino no Estado de São Paulo**. 2009. 284f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 de novembro de 2010.

PERIM, Patrícia Helena Passos. **Progressão continuada nas escolas da rede estadual de ensino no estado de São Paulo: O Debate Sobre a Democratização do Acesso à Educação**. 2003. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.108, p.7-26, nov. 1999.

PETRENAS, Rita de Cássia. **Ciclos de aprendizagem: representações sociais de professores do Ensino Fundamental**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010..

PESSOA, Regina Célia Montefuso Florindo. **O processo avaliativo na progressão continuada: qual o sentido do erro?** 2007. 160f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 9 nov. 2010.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. In **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.62 p. 3-34, Ago/1987.

POLICHE, Alessandra Hauk. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem**. 2006. 105f Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras**. Volume III. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa

do Estudante do Brasil, 1943.

_____. **O negro na civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, S/D.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.84, p. 63-82, fev. 1993.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. **Progressão continuada: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey.** 2006. 128f. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977

ROMERO, Silvio. Prefácio a Tito Lívio da Costa. **Outlok.** Vol 106, fev. 1914.

_____. **Trechos escolhidos.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1959.

_____. **História da Literatura Brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1975.

ROSA Luiz Vergílio B. d.a. **Exclusão étnica: uma face do fracasso escolar - a inclusão de adolescentes negros na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos de inclusão.** 2001. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010..

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. p.15-18.

SALOMÃO, Maria Sílvia Azarite. **Desafios da gestão escolar: o diretor de escola no contexto da política educacional paulista (1995 - 2001).** 2004 154f. (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

SALVADOR Juliane. **Os (im) pactos da progressão continuada na voz dos professores de língua portuguesa.** 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus:** compilação. Organização L. M. da S. RAMA et al. São Paulo, 1995a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus:** compilação. Organização L. M. da S.

RAMA et al. São Paulo, 1995b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1996a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino de 1º e 2º graus:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1996b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1997a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1997b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1998a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1998b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1999a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 1999b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 2000a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 2000b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **A construção da proposta pedagógica da escola. A escola de cara nova. Planejamento 2000.** São Paulo, 2000c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 2001a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio:** compilação. Organização L. M.

da S RAMA et al. São Paulo, 2001b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio**: compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 2002a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino Fundamental e Médio**: compilação. Organização L. M. da S RAMA et al. São Paulo, 2002b.

SATO, Daniela Cristina Bruno. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista**. 2007. 166p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso: 2 de nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, Bader. (org.) **As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHELBAUER, Anelete Regina. **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo brasileiro de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1988.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. IN: SCHWARCZ, Lília Moritz. (org.). História da vida privada. (vol. IV). **Contrastes da Intimidade Contemporânea**. São Paulo: companhia das Letras, 1998.

SEYFERTH, Giralda. A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo: N.S., v. XXX, 1985.

_____. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In: **Anuário Antropológico/93**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FOICRUZ/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

_____. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo. Peirópolis: ABONG, 2002.

_____. A noção de raça no Brasil. IN: ZANINI, Maria Catarina Chitolina. (org.) **Por que “raça”? Breves reflexões sobre a “questão racial” no cinema e na antropologia**. Santa Maria: Editora da UFMS, 2007. (p. 101 – 130).

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental:** transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 9 nov. 2010.

SILVA, Benedito (coord.). **Dicionário de ciências sociais.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1986.

SILVA, Dirley Aparecida Malavazi Martins da. **Progressão continuada na educação fundamental de 5ª a 8ª séries:** caminhos, possibilidades e limites de mudanças. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2010..

SILVA, Josilda Maria Belther. **Progressão continuada por ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de ensino fundamental do interior paulista.** 2001. 197f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

SILVA, Leonice da. **A progressão continuada sob a óptica dos diretores de escola da rede estadual de ensino em São Paulo.** 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação). Universidade São Marcos, São Paulo, 2009. Disponível em: <<<http://www.capes.gov.br>>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

SILVA, Teresa Roserly Neubauer da e DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.7, p. 5-44, jan/jun. 1993.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil.** São Paulo. Peirópolis: ABONG, 2002.

SIRINO Marisa de Fatima. **Processos de exclusão intra-escolar:** os alunos que passam sem saber. 2009. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros.** Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: 1999.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pro-posições.** Campinas, SP, Vol. 9, n.3 (27), p. 84-93, nov. de 1998.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In KRASILCHIK, Miriam (org.) **USP fala sobre educação.** São Paulo: FEUSP, 2000. p.34-43.

SOUSA, Sandra Zákia. et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro. Jan/mar. 2003. p. 99-114. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 09 nov. 2010.

_____. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a centralidade da avaliação.** Texto apresentado no II Seminário sobre avaliação. LOED, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, SP. 08 e 09. abr. 2002.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos avançados** 21 (60), 2007. p. 27-44.

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** 2003. 199 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2003.

TEIXEIRA, Dulce Helena Moreira. **A história da Avaliação no Estado de São Paulo sob a ótica da Legislação: da 1ª Lei de Diretrizes e Bases (1961) à Progressão Continuada (1998).** 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N, CARVALHO, M.P. e VILELA, R.A.T. (orgs.). **Itinerário de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. Relações raciais na sociedade brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de e SISS, Ahyas. (orgs.). **Caderno PENESB nº 7.** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói: EdUFF, 2006.

TORRES, Antonio Carlos. **Progressão continuada na rede pública do estado de São Paulo: seus impactos pedagógicos segundo a visão docente.** 2004. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

_____. Repetência escolar. Falha do aluno ou falha do sistema? **Pátio.** Porto Alegre, ano 3, n.11, 2000.

TÚBERO Rosana. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba.** 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

TÚBERO, Rosana **Evasão de alunos negros no ensino médio – olhares de professores, gestores e estudantes.** 2008 197f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

VERÁS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social – Um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader. (org.) **As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal.** 2007. 270f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 9 nov. 2010.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. São Paulo: Edições da Revista do Brasil – Monteiro Lobato e Cia Editores, 1920.

_____. **O típico brasileiro**. Seus elementos formadores. In: Dicionário Histórico, Geográfico e Etnológico do Brasil. Primeiro volume. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

_____. **Raça a assimilação**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. **Evolução do Povo brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1956.

VICENTE, Maria Heloisa Saraiva. **Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada**. 2007. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores..** 2002. 250f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

VIGOTSKII, Lev Semiónovitch, LURIA, Alexander. R. e LEONTIEV, Alexei. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VILELA, Luciane Ribeiro. **Uma Análise de Políticas Educacionais no Ensino Paulista na Década de 90**. 2002. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002 Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de nov. 2010.

VIRIATO. Edaguimar Orquizaz. **Política educacional do estado de São Paulo (1995-1998) desconstrução da escola pública**. 2001. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

VYGOTSKII, Lev Semiónovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, Lev Semioovitch, LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p.103-117.

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

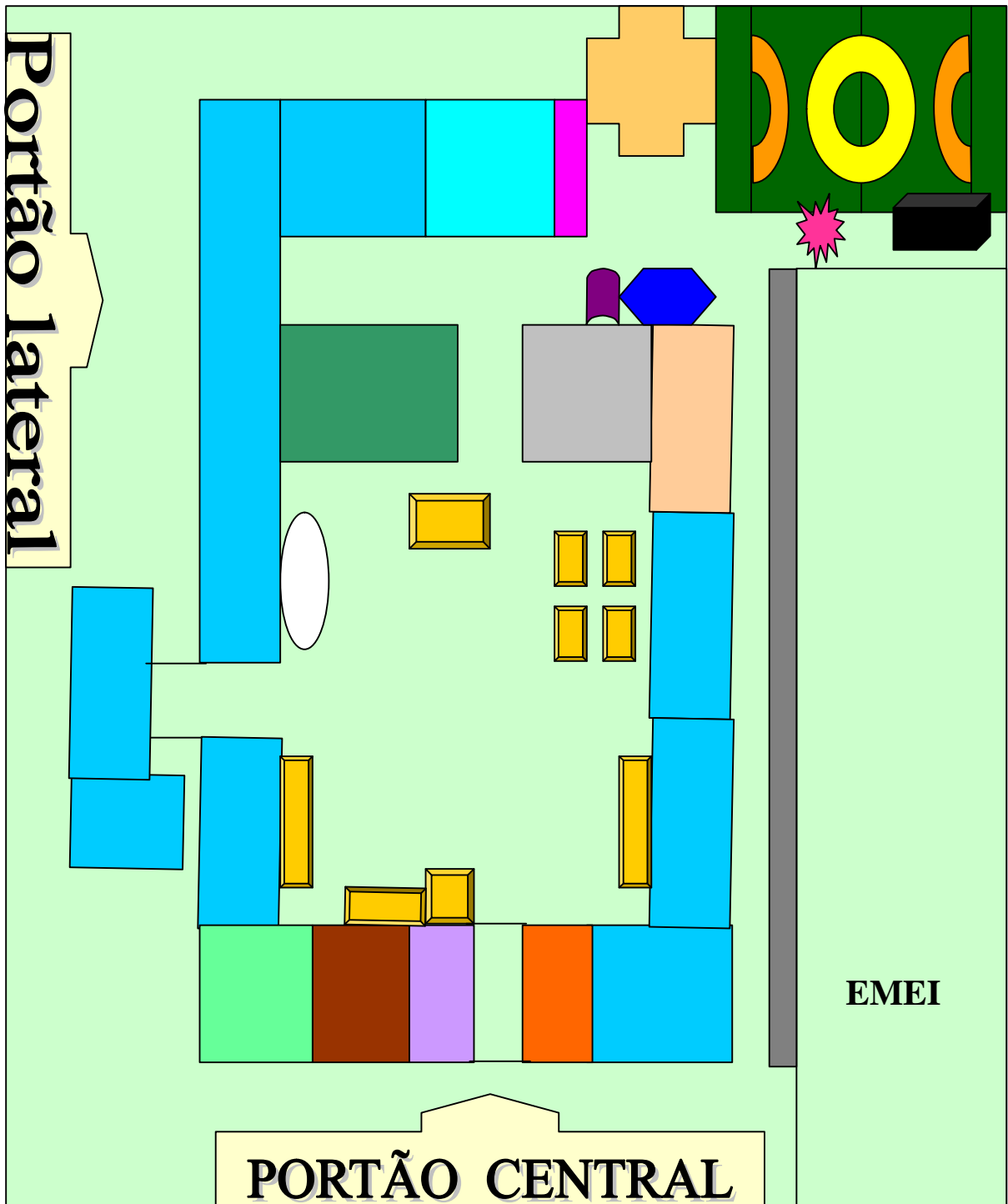
VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

ZANINI, Renato. **A identidade profissional do professor de matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos**. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 nov. 2010.






















ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 9. nov. 2010

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

APÊNDICE A: CROQUI DA ESCOLA



LEGENDA:

 Pátio	 Palco
 Portão Lateral e Central	 Lavatório
 Diretoria	 Bebedouro
 Biblioteca	 Banheiro dos Funcionários e Professores
 Sala dos professores	 Quadra de Futebol
 Secretaria	 Quadra de Vôlei de Areia
 Salas de aula	 Degrau de concreto, utilizado para o jogo da velha e xadrez
 Cozinha	 Sala de matérias para Educação Física
 Sala da Coordenadora do Projeto Escola da Família	 Mesa de pingue e pongue
 Banheiros das crianças	 Mesa de xadrez
	 Bancos e mesas

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PROFESSORES

I - IDENTIFICAÇÃO

- Idade: Naturalidade: Cor
- Escolaridade (pai) Naturalidade Cor
- Escolaridade (mãe) Naturalidade Cor
- Profissão: pai mãe
- Série em que leciona

II- FORMAÇÃO

1. Em qual instituição se formou? Onde? Quando?
2. O que a levou a escolher esta profissão?
3. Para você, o que é ser professor?
4. Participa de congressos e/ou cursos de formação de professores? Qual a sua opinião sobre eles?
5. Há quanto tempo exerce a profissão de professor?
6. Desenvolve outra atividade remunerada?
7. O que você gosta de ler? Qual e quando foi o último livro que leu?
8. Qual o programa de televisão que mais assiste? Por quê?
9. Qual tipo de música costuma ouvir?
10. Costuma ir ao cinema e/ou teatro?

III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Qual a sua concepção sobre ensino e aprendizagem? Qual o seu papel neste processo?
2. Como prepara as suas aulas? (Procedimentos, fontes, recursos, etc.)
3. Acredita que a forma como conduz as aulas possibilita que os objetivos propostos sejam alcançados?
4. Qual a sua opinião sobre a aprendizagem dos alunos? Julga ser significativa? Por quê?
5. Você acha que suas aulas contribuem para a formação dos alunos enquanto pessoas críticas e reflexivas? Por quê?
6. Como avalia seus alunos? Em quais momentos?
7. O que a escola representa para você?
8. O que é estudar?

9. Acha que seu aluno estuda além da sala de aula? Em casa, por exemplo? Como percebe isso?
10. Ele gosta de estudar? Quais os indícios desse fato?
11. Quais os tipos de textos preferidos dos alunos?
12. Como entende a progressão continuada? Qual a sua opinião sobre ela?
13. O que acha das aulas de reforço? Considera que seus alunos deveriam estar nessas aulas? Por quê?
14. Teve alunos convocados para o reforço? Eles freqüentam reforço? Houve melhoria no desempenho em sala de aula? Fale a respeito.
15. Seus alunos já reprovaram alguma vez? Quando?
16. O que seus alunos mais gostam de fazer em sala de aula?
17. Do que eles brincam? Quando? Onde? Com quem?
18. Que expectativa de futuro tem para seus alunos?
19. Em quais referenciais teórico-metodológicos você baseia sua prática pedagógica?
20. Você trabalha com base nos PCNs? Qual a sua opinião sobre eles?
21. Trabalha com base nas Propostas Curriculares da CENP-SP? Qual a sua opinião sobre elas?
22. Qual a sua opinião sobre Diversidade Cultural e Racismo? Como vê essa questão na sua sala de aula?
23. Você já viu algum aluno ser maltratado, xingado, por causa de sua cor, em sala de aula, na escola ou na rua? Do que ele foi xingado? Como você se sentiu ao testemunhar tal situação? Conseguiu fazer algo a respeito na situação presenciada?
24. Você trabalha com todos os conteúdos (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes) Como você trabalha? Você acredita ser possível a integração dos conteúdos?
25. Acha importante repensar a sua prática pedagógica? O que faz para tornar isso possível?
26. Já desenvolveu algum projeto com seus alunos?
27. O que significa para você pedagogia de projetos? Esta pedagogia tem contribuído para o seu dia-a-dia em sala de aula?
28. Em que medida a pedagogia de projetos é um meio que torna aluno autor do seu próprio percurso de aprendizagem?
29. Que conceitos você considera ter acrescentado a sua formação nesse período em que você vem trabalhando com o reforço?

30. O que você ainda quer saber sobre o processo de ensino e aprendizagem em: leitura e escrita, matemática, ciências, artes, história e geografia?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA

PAIS

I - IDENTIFICAÇÃO

- Nome do aluno: Série:
- Data de Nascimento: Naturalidade: Cor
- Pai: Escolaridade: Naturalidade Cor
- Mãe: Escolaridade Naturalidade Cor
- Profissão: pai mãe
- Renda familiar:
- Irmãos: quantos? Idade (de cada um):
- Frequentam escola? Falar de cada um?
- Endereço:

II – ENTREVISTA

- 1- O que é a escola para o (a) senhor(a)?
- 2- O que é estudar?
- 3- Como seu filho estuda? Em casa, só na escola? Tem horário e espaço em casa para estudar? Ele recebe ajuda de alguém para isso?
- 4- Ele gosta de estudar? Como o (a) senhor (a) percebe isso?
- 5- O que o senhor(a) acha das aulas de Reforço? Na sua opinião seu filho precisaria estar no Reforço? Por quê? Ele tem ido a essas aulas?
- 6- Com qual idade seu filho começou a estudar? Ele deixou de frequentar a escola alguma vez? Por quê?
- 7- Seu filho reprovou alguma vez? Por quê?
- 8- O que seu filho mais gosta de fazer na escola? E em casa? Como o (a) senhor (a) percebe isso?
- 9- Do que ele brinca? Quando? Onde? Com quem?
- 10- Costumava contar ou ler histórias para seu filho quando ele era pequeno? Se costumava contar, cite até três nomes ou tipos de histórias.
- 11- Hoje em dia, costuma ler perto da criança? Se sim, o que costuma ler? Cite até três tipos de leituras.

- 12- Escreve na frente da criança? Se escreve, quais tipos de textos? (lista de compras, cartas, bilhetes, etc.).
- 13- Que tipo de material escrito há na casa? (revista, jornal, livros, gibis, etc.).
- 14- Seus filhos lêem esses materiais, gostam de ler, se interessam por eles?
- 15- Acha importante seu filho aprender a ler e escrever? Por quê?
- 16- O senhor já presenciou seu filho ser xingado, maltratado devido a sua cor? De que ele foi xingado? Como o (a) senhor (a) se sentiu testemunhando tal fato? Fez alguma coisa na situação presenciada? O que? (Se a família for branca, perguntar se já presenciou alguma criança ser maltratada por causa da cor).
- 17- O que o (a) senhor (a) deseja para seu filho no futuro?

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ALUNOS

I - IDENTIFICAÇÃO

- Nome do aluno: Série:
- Data de Nascimento: Naturalidade: Cor
- Pai: Escolaridade: Naturalidade Cor
- Mãe: Escolaridade Naturalidade Cor
- Profissão: pai mãe
- Irmãos: quantos? Idade (de cada um):
- Frequentam escola? Falar de cada um?
- Endereço:

II – ENTREVISTA

1. O que é a escola para você?
2. O que é estudar?
3. Como você estuda? Em casa, só na escola? Tem horário e espaço em casa para estudar? Alguém lhe ajuda?
4. Por que você está nas aulas de Reforço? Na sua opinião você precisaria estar no Reforço? Você gosta das aulas de Reforço?
5. Com qual idade você começou a estudar? Deixou de frequentar a escola alguma vez? Por quê?
6. Você já reprovou alguma vez? Por quê?
7. O que você mais gosta de fazer na escola? E em casa?
8. Do que você brinca? Quando? Onde? Com quem?
9. Alguém costumava contar ou ler histórias para você quando era bem pequeno? Se sim, quem contava ou lia? Que histórias contavam ou lia?
10. Hoje em dia, alguém ainda conta ou lê algo para você? Se sim, quem conta ou lê? Que histórias conta ou lê?
11. O que você gosta de ler em casa e/ou na escola?
12. Acha importante saber ler e escrever? Por quê?
13. Você já foi xingado pelos seus colegas na escola, ou na rua por causa da sua cor? Do que eles lhe xingaram? Como você se sentiu? Você fez alguma coisa? Você acha que eles

tenham razão em fazer isso? Por quê? (Se o aluno for branco, manter a questão perguntando se ele já presenciou essa situação com alguma criança).

14. O que você deseja para seu futuro?