

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**EMANUEL LUCAS BATISTA DE MELO**

**AS PRÁTICAS DA PROGRESSÃO CONTINUADA COMO PRODUTORAS DO  
LUMPEMPROLETARIADO**

**São Paulo**

**2020**

**EMANUEL LUCAS BATISTA DE MELO**

**AS PRÁTICAS DA PROGRESSÃO CONTINUADA COMO PRODUTORAS DO  
LUMPEMPROLETARIADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero

**São Paulo  
2020**

Melo, Emanuel Lucas Batista de.

As práticas da progressão continuada como produtoras do lumpemproletariado. / Emanuel Lucas Batista de Melo. 2020.

118 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Roggero.

1. Escolaridade em ciclos. 2. Progressão continuada. 3. Políticas públicas.

I. Roggero, Rosemary.

II. Titulo.

CDU 372

**EMANUEL LUCAS BATISTA DE MELO**

**AS PRÁTICAS DA PROGRESSÃO CONTINUADA COMO PRODUTORAS DO  
LUMPEMPROLETARIADO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho (Uninove), junto ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 30 de março de 2020.

---

Presidente: Prof. Dra. Rosemary Roggero – Orientadora (UNINOVE)

---

1º Titular: Prof. Dr. Francisco Carlos Franco (UMC)

---

2º Titular: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti (UNINOVE)

---

1º Suplente: Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior (PUC/SP)

---

2º Suplente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Dedico este trabalho a todas as pessoas e instituições que ainda acreditam que é possível vencer a barbárie por meio da educação.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à Universidade Nove de Julho – Uninove, por me proporcionar a oportunidade de realização de um sonho que há muito tempo almejava. Obrigado por cada um dos excelentes professores colocado à nossa disposição e por todos os momentos de aprendizagem e troca de experiências providos.

A todos os professores do Progepe, pelos ensinamentos, dicas, recomendações, incentivos e críticas construtivas.

A todos os meus amigos de turma, por formarmos uma corrente tão forte, onde cada um dos elos pôde dar e receber apoio moral, conforto e ajuda, de modo que nenhum de nós desistisse desse árduo processo.

À minha querida orientadora, professora Rose Roggero, por toda a sua dedicação, competência, compreensão, estímulos, ensinamentos e prontidão. Sua postura exemplar, enquanto educadora, me tornou um professor melhor.

À minha família, pela compreensão da minha ausência, pelo incentivo e orações. Em especial, à minha mãe, pois sem o suporte dela, nada disso teria sido possível.

E a Deus, que por Sua onipotência, convergiu todas as pessoas e instituições citadas a meu favor, criando fatores e condições para que, no fim, tudo desse certo, graças a Ele.

Também essa é a nossa esperança: ainda não chegamos ao ponto de não retorno, ainda há tempo (embora pouco) para refletir e mudar de rumo, ainda podemos virar esse choque e esse trauma a nosso favor e de nossos filhos. (BAUMAN, 2010, p. 27)

## RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo as práticas da progressão continuada adotadas na rede estadual de educação de São Paulo. Partindo dele, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: até que ponto políticas educacionais, tais como o sistema de ciclos e sua progressão continuada, além de contribuírem para a má qualidade do ensino público, possibilitam a formação de cidadãos futuramente marginalizados do mercado de trabalho e sociedade? Com o questionamento apresentado, delimitou-se, como objetivo principal, analisar a influência das práticas relativas à progressão continuada na escola pública paulista à formação e desenvolvimento do fenômeno social denominado de lumpemproletariado. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram elencados: descrever a organização do sistema escolar em ciclos e, nele, a progressão continuada, como propostas na legislação em vigor; levantar os procedimentos administrativos e pedagógicos relativos à organização do sistema escolar em ciclos e, particularmente, à progressão continuada; identificar as consequências negativas das práticas decorridas do sistema escolar em ciclos e da progressão continuada implantada no ensino público do estado de São Paulo; e analisar como essas práticas se tornam excludentes, podendo gerar o lumpemproletariado. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi então desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, cujos dados foram levantados por meio de análise documental, observação participante e retratos sociológicos. Como universo da pesquisa, definiu-se uma escola estadual de Ensino Fundamental I e II, pertencente à Diretoria Centro da cidade de São Paulo, tendo-se, como sujeitos, o corpo docente responsável pelas turmas de 9º ano e cinco alunos dessa série. Como referencial teórico, o trabalho foi fundamentado pelos conceitos de sociedade, cultura e formação da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente em Adorno, Ciclo das Políticas Públicas de Stephen Ball e colaboradores; e problemas derivados do capitalismo, por Zygmunt Bauman e Ruy Braga. Após a realização dos procedimentos empíricos e análise, constatou-se que, dada a genericidade dos textos legislativos que regulamentam e dão instruções acerca da progressão continuada, bem como a falta de poder sobre seu cumprimento por parte das equipes de especialistas das unidades escolares, essa política pública é praticada de modos distintos, variando de professor para professor, não atingindo seu propósito e possibilitando que alunos passem pela escolarização sem que, para isso, adquiriram as habilidades e competências necessárias e indicadas pelo próprio currículo da rede. Por isso, vem sendo escolarizada uma massa de população potencialmente excluída do mercado de trabalho, chamada de moderno lumpemproletariado. Como principal intervenção da pesquisa, recomenda-se que haja uma revisão nesses textos de modo que as práticas da progressão continuada sejam expressas de forma detalhada, além da criação de meios que possibilitem que as equipes de especialistas façam o acompanhamento efetivo sobre a observância dessas práticas por parte do corpo docente, podendo dar tratamento administrativo a quem, porventura, insistir em negligenciá-los. Essa recomendação não visa autoritarismo, mas a garantia do direito de acesso ao currículo e às aprendizagens básicas aos estudantes, o que, se não puder ser considerado uma formação emancipadora numa sociedade que também não é emancipada, possa ao menos impedir a exclusão, sem mediações.

**Palavras-chaves:** Progressão continuada. Políticas públicas. Moderno Lumpemproletariado.

## ABSTRACT

This work aims to study the practices of continued progression adopted in the state education network of São Paulo. From it, some concerns emerged that motivated and directed the development of this research: how far the educational policies, such as the cycle system and its continued progression, in addition to contributing to the poor quality of public education, enable the formation of future marginalized citizens of the labor market and society? With the questioning presented, the main objective was to analyze the influence of practices related to the continued progression in São Paulo public schools to the formation and development of the social phenomenon called lumpenproletariat. For that, the following specific objectives were listed: to describe the organization of the school system in cycles and, in it, the continued progression, as proposed in the current legislation; to survey the administrative and pedagogical procedures related to the organization of the school system in cycles and, in particular, to continued progression; to identify the negative consequences of the practices resulting from the school system in cycles and the continued progression implemented in public education in the state of São Paulo; and to analyze how these practices become excluding, which can generate lumpenproletariat. Starting from the presented objectives, the research was then developed according to a qualitative approach, whose data were collected through document analysis, participant observation and sociological portraits. As a universe of research, a state elementary school I and II was defined, belonging to the São Paulo's Centre School Board, with the teaching staff responsible for the 9th grade classes and five students in this series as subjects. As a theoretical reference, the work was based on the concepts of society, culture and formation of the Critical Theory of the Frankfurt School, especially in Adorno, Cycle of Public Policies by Stephen Ball and collaborators; and problems derived from capitalism, by Zygmunt Bauman and Ruy Braga. After carrying out the empirical procedures and analysis, it was found that, given the genericity of the legislative texts that regulate and give instructions about the continued progression, as well as the lack of power over its compliance by the teams of specialists from the school units, this public policy is practiced in different ways, varying from teacher to teacher, not achieving its purpose and allowing students to go through school without, for that, acquiring the necessary skills and competences indicated by the network's own curriculum. For this reason, a mass of population potentially excluded from the labor market, called the modern lumpenproletariat, has been educated. As the main research intervention, it is recommended that there be a review of these texts so that the practices of continued progression are expressed in a detailed manner, in addition to the creation of means that allow teams of specialists to effectively monitor the observance of these practices by the teaching staff, being able to give administrative treatment to anyone who may insist on neglecting them. This recommendation does not aim at authoritarianism, but at guaranteeing the right of students to access the curriculum and basic learning, which, if it cannot be considered an emancipatory formation in a society that is also not emancipated, can at least prevent exclusion, without mediation.

**Keywords:** Continued progression. Public policy. Modern Lumpenproletariat.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo estudiar las prácticas de progresión continua adoptadas en la red de educación estatal de São Paulo. A partir de él, surgieron algunas preocupaciones que motivaron y dirigieron el desarrollo de esta investigación: la medida en que las políticas educativas, como el sistema del ciclo y su progresión continua, además de contribuir a la mala calidad de la educación pública, permiten la formación de futuros ciudadanos marginados del mercado laboral y la sociedad? Con el cuestionario presentado, el objetivo principal era analizar la influencia de las prácticas relacionadas con la progresión continua en las escuelas públicas de São Paulo a la formación y desarrollo del fenómeno social llamado lumpemproletariat. Para ello, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: describir la organización del sistema escolar en ciclos y, en él, la progresión continua, como se propone en la legislación vigente; examinar los procedimientos administrativos y pedagógicos relacionados con la organización del sistema escolar en ciclos y, en particular, con la progresión continua; identificar las consecuencias negativas de las prácticas resultantes del sistema escolar en ciclos y la progresión continua implementada en la educación pública en el estado de São Paulo; y analizar cómo estas prácticas se vuelven exclusivas, pudiendo generar lumpemproletariado. A partir de los objetivos presentados, la investigación se desarrolló de acuerdo con un enfoque cualitativo, cuyos datos se recopilaron mediante análisis de documentos, observación participante y retratos sociológicos. Como universo de investigación, se definió una escuela primaria estatal I y II, perteneciente a la Junta del Centro de la Ciudad de São Paulo, con el personal docente responsable de las clases de noveno grado y cinco estudiantes de esta serie como asignaturas. Como referencia teórica, el trabajo se basó en los conceptos de sociedad, cultura y formación de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente en Adorno, Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball y colaboradores; y problemas derivados del capitalismo, por Zygmunt Bauman y Ruy Braga. Después de llevar a cabo los procedimientos y análisis empíricos, se descubrió que, dada la generosidad de los textos legislativos que regulan y dan instrucciones sobre la progresión continua, así como la falta de poder sobre su cumplimiento por parte de los equipos de especialistas de las unidades escolares, esto La política pública se practica de diferentes maneras, variando de un maestro a otro, no logrando su propósito y permitiendo a los estudiantes ir a la escuela sin, para ello, adquirir las habilidades y competencias necesarias indicadas por el propio plan de estudios de la red. Por esta razón, se ha educado a una masa de población potencialmente excluida del mercado laboral, llamada lumpemproletariado moderno. Como la principal intervención de investigación, se recomienda que se realice una revisión de estos textos para que las prácticas de progresión continua se expresen en detalle, además de la creación de medios que permitan a los equipos de especialistas monitorear efectivamente la observancia de estas prácticas. por parte del personal docente, pudiendo dar tratamiento administrativo a cualquiera que insista en descuidarlos. Esta recomendación no apunta al autoritarismo, sino a garantizar el derecho de los estudiantes a acceder al plan de estudios y al aprendizaje básico, que, si no puede considerarse una formación emancipadora en una sociedad que tampoco está emancipada, al menos puede evitar la exclusión sin mediación.

**Palabras clave:** progresión continua. Políticas públicas. Lumpemproletariado moderno.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 01: Atividade de História realizada por Alpha.....	81
Figura 02: Avaliação de Língua Portuguesa realizada por Alpha.....	82
Figura 03: Atividade de Matemática realizada por Bravo .....	83
Figura 04: Avaliação de Ciências realizada por Bravo .....	85
Figura 05: Atividade de Geografia realizada por Charlie .....	86
Figura 06: Avaliação de recuperação de Ciências realizada por Charlie .....	87
Figura 07: Avaliação de Ciências realizada por Delta .....	89
Figura 08: Avaliação de Língua Portuguesa realizada por Delta.....	90
Figura 09: Atividade de Geografia realizada por Echo .....	92
Figura 10: Atividade de Matemática realizada por Echo .....	93
Figura 11: Ficha individual de avaliação de Alpha referente ao 9º ano .....	102
Figura 12: Ficha individual de avaliação de Bravo referente ao 9º ano.....	102
Figura 13: Ficha individual de avaliação de Charlie referente ao 9º ano .....	103
Figura 14: Ficha individual de avaliação de Delta referente ao 9º ano.....	103
Figura 15: Ficha individual de avaliação de Echo referente ao 9º ano .....	104
Gráfico 01: Distribuição de pessoas desocupadas por idade no 3º trimestre de 2019 ...	110
Gráfico 02: Taxa de desemprego por nível de instrução no 3º trimestre de 2019.....	110

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 01: Principais experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no Brasil ..27  
Quadro 02: Diferença entre os conceitos: subproletariado, precariado e batalhadores....66

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- AAP's - Avaliações de Aprendizagem em Processo
- ATPC - Aula Técnica de Trabalho Coletivo
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
- CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
- DE - Diretoria de Ensino
- ETEC - Escola Técnica Estadual
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OFA - Ocupante de Função Atividade
- OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- SED - Secretaria Escolar Digital
- SEE - Secretaria Estadual de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
2.1	A Escolarização em Ciclos .....	19
2.2	A Progressão Continuada na Rede Estadual Paulista.....	26
2.3	Políticas Públicas: Conceituação.....	32
2.4	O Ciclo das Políticas Públicas .....	36
2.5	Análise Crítica da Progressão Continuada .....	41
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>47</b>
3.1	Sociedade.....	48
3.2	Educação.....	52
3.3	Pseudoformação.....	60
3.4	Moderno Lumpemproletariado.....	64
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS .....</b>	<b>70</b>
4.1	Observação Participante .....	71
4.2	Retratos Sociológicos .....	77
4.2.1	Alpha .....	79
4.2.2	Bravo .....	82
4.2.3	Charlie .....	85
4.2.4	Delta .....	88
4.2.5	Echo .....	91
<b>5</b>	<b>ANÁLISE &amp; DISCUSSÃO .....</b>	<b>95</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde que passei a trabalhar na educação pública, em 2011, atuando como professor contratado da rede estadual paulista, causou-me estranheza a realidade do cotidiano escolar, em vista daquilo que eu vivenciara como estudante havia pouco mais de uma década. Toda a formação que recebi no meu curso de licenciatura em Letras, não deu conta de me preparar para os reais desafios que viria a enfrentar enquanto educador.

Desafios esses que, do ponto de vista de um profissional ainda inexperiente, que, aos poucos, viria a conhecer as legislações, diretrizes e recomendações de ordens pedagógicas, metodológicas e funcionais, atribuía como oriundos do corpo discente. Na minha concepção, o baixo desempenho que os alunos porventura apresentassem, bem como o fracasso da educação nacional como um todo, constantemente demonstrado nos testes avaliativos internacionais, eram o resultado natural do mau comportamento, falta de vontade e descompromisso, tanto deles quanto de suas respectivas famílias.

Todavia, com alguns anos de trabalho docente, pude compreender e aceitar que os maus índices qualitativos do ensino público brasileiro são decorrentes de um complexo conjunto de fatores, em que as crianças e jovens seriam os que menos responsabilidades têm. Isso ficou ainda mais claro para mim quando, em 2017, tornei-me professor efetivo da rede. Tendo a oportunidade (por vezes, obrigação) de participar de forma mais ativa do cotidiano escolar e da gestão da minha unidade sede, reconheci, nos bastidores da escola, algumas das causas relevantes para tão grande insucesso.

Professores desqualificados e/ou desmotivados em realizar, de forma coerente, suas incumbências enquanto educadores; falta de profissionais, ocasionando com que turmas fiquem o ano inteiro com aulas vagas em determinadas disciplinas por não terem sido atribuídas a um professor ou devido a constantes e sequenciais ausências por licença médica; o destino das verbas públicas recebidas pela escola, entre outros, são apenas alguns dos pontos preponderantes que passei a observar e reconhecer como problemas da educação básica pública.

Por mais indignação que esses fatores citados acima possam causar, por muitas vezes são decorrentes legais da ação prática de políticas públicas. O que, como lei, teoricamente garante o funcionamento da educação para que jovens se formem plenos das habilidades e competências previstas no currículo, por vezes, também possibilita que haja falhas graves nesse processo.

O caso clássico disso, que constitui minha maior inquietação e tema deste estudo, é a polêmica questão da escolarização em ciclos e um dos projetos acoplados a essa organização do tempo escolar que foi adotado na rede estadual paulista: a progressão continuada. Conforme será melhor explicado adiante, tem-se que esse regime, previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e instituído no estado de São Paulo por intermédio da Deliberação CEE Nº 9/97<sup>1</sup>, tem por função primordial garantir a aprendizagem dos estudantes por meio da prolongação da permanência na escola e diminuição da evasão e reprovação escolar.

Porém, na prática, isso está bem longe de ser concreto. O que constantemente tenho presenciado nesses meus anos de experiência como professor é uma quantidade significativa de alunos que concluem o Ensino Fundamental sem ao menos dominar as habilidades e competências básicas descritas no currículo, em muitos casos, não alfabetizados completamente.

Projetando essa realidade, fico muito preocupado com o futuro desses jovens. Na prática concreta, a escola não vem cumprindo dois de seus principais papéis, que consistem tanto na formação do cidadão quanto na sua capacitação ao mercado de trabalho, criando, assim, uma geração que poderá compor o chamado lumpenproletariado<sup>2</sup>. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: até que ponto políticas educacionais, tais como o sistema de ciclos e uma de suas modalidades, a progressão continuada, por exemplo, além de contribuírem para a má qualidade do

---

<sup>1</sup> A Deliberação CEE Nº 9/97 institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Oriundo da palavra alemã *lumpenproletariat*, é um termo marxista para designar uma classe social marginalizada que estaria, até mesmo, abaixo do proletariado em termos de condição de vida, recursos econômicos e de consciência política e de classe. (BRAGA, 2013)

ensino público, possibilitam a formação de cidadãos futuramente marginalizados do mercado de trabalho?

Parto da hipótese de que a formulação dessas políticas, em especial, o sistema de ciclos e a modalidade de progressão continuada é, de certa forma, vaga. Por isso, estão abertas a interpretações e a uma diversidade muito grande de práticas, variando de acordo com a forma como cada professor comprehende essas políticas, das recomendações que recebem das equipes gestora e técnica, além da autonomia de trabalho que têm quando em sala de aula. Em suma, são apresentados os conceitos e aquilo que se pretende alcançar com essas leis; mas não a forma detalhada de como isso deve ser feito.

Sendo assim, com o intuito de analisar a influência das práticas relativas à Progressão Continuada na escola pública paulista à formação e desenvolvimento do fenômeno social denominado de lumpemproletariado, esta pesquisa propõe:

- descrever a organização do sistema escolar em ciclos e, nele, a progressão continuada, como propostas na legislação em vigor;
- levantar os procedimentos administrativos e pedagógicos relativos à organização do sistema escolar em ciclos e, particularmente, à progressão continuada;
- identificar as consequências negativas das práticas decorridas do sistema escolar em ciclos e da progressão continuada implantada no ensino público do estado de São Paulo; e
- analisar como essas práticas se tornam excludentes, podendo gerar o lumpemproletariado.

A fim de se apurar a relevância do tema por meio dos trabalhos correlatos realizados nos últimos 20 anos (tempo de implantação do regime de progressão continuada no estado de São Paulo), foi realizado um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Como principal palavra-chave, foi utilizado o termo “progressão continuada” para trabalhos acadêmicos em língua portuguesa, que contivessem também as palavras “educação” e/ou “escola”. O resultado apresentou 118 trabalhos, sendo que a maioria foi publicada no período de 2002 a 2010. Com o mesmo filtro, não há trabalhos na área da educação que contém o termo “lumpemproletariado”.

Após a leitura dos resumos desses trabalhos, foram selecionados os dos autores Dias (2013) e Fernandes (2015) por terem a progressão continuada como objeto de pesquisa e por manterem a discussão no campo das políticas públicas e/ou educação, enquanto que, nos demais, os objetos eram outros ou a discussão pendia para outras áreas, não pertinentes a esta pesquisa. O material selecionado foi importante para a concepção da estruturação do trabalho e levantamento de referencial bibliográfico.

Este trabalho está estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão. O desenvolvimento foi dividido em três capítulos, sendo que, no primeiro, é situado o objeto da pesquisa. Com base na legislação, em documentos específicos e em autores como Jefferson Mainardes e Stephen Ball, são abordados os conceitos de escolarização em ciclos, progressão continuada, políticas públicas e ciclo de políticas.

O segundo capítulo apresenta os conceitos do referencial teórico crítico: a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Recorrendo aos autores da primeira geração dessa escola, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor Adorno, são discutidos conceitos como formação, sociedade e problemas decorrentes do capitalismo, em diálogo com autores contemporâneos como Zygmunt Bauman, Márcio Pochmann, Ruy Braga, dentre outros.

A pesquisa empírica situa-se no terceiro e último capítulo. Realizada numa escola estadual de Ensino Fundamental I e II, pertencente à Diretoria Centro da cidade de São Paulo, será organizada em quatro etapas, não consecutivas. Na primeira, por meio de observação participante, pude observar a aplicação prática do regime de progressão continuada durante os conselhos finais dos alunos dos sextos e nonos anos da unidade; anos esses em que, como finais de ciclos, é permitida a reprovação escolar. A observação ocorreu nos anos de 2018 e 2019.

Na segunda etapa, constituída de análise documental, foram analisados os históricos escolares (documento oficial) e a ficha de acompanhamento individual de desempenho (documento escolar, utilizada para o controle do professor coordenador da turma) de cinco estudantes do último ano do Ensino Fundamental II (9º ano), cuja seleção será justificada no referido capítulo. Na terceira etapa, mediante entrevista biográfica baseada na metodologia de retrato sociológico (LAHIRE, 2004), esses mesmos educandos respondem perguntas semiestruturadas, cuja finalidade residiu

em identificar suas perspectivas de futuro profissional em vista de suas experiências de vida e daquilo que puderam reter da escolarização.

Na última etapa, todos os dados obtidos são analisados com base no referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores. Por fim, na conclusão da pesquisa, será apresentada a resposta encontrada para a problematização, revelando se a hipótese levantada confirmou-se ou não e como, bem como se foi atendido o objetivo do trabalho, que consistiu em analisar a influência das práticas relativas à progressão continuada na escola pública paulista à formação e desenvolvimento do fenômeno social denominado de lumpemproletariado, além de outras considerações acerca do que a pesquisa pode encontrar sobre a progressão continuada e seus efeitos sobre os jovens egressos do ensino fundamental que buscarão um lugar no mercado de trabalho e na vida social.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta o modelo de escolarização em ciclos e uma de suas principais modalidades, a progressão continuada, prevista no segundo parágrafo do artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB); política educacional esta que constitui o objeto desta pesquisa. Para tanto, de início, descreve a organização do sistema escolar em ciclos e, nele, a progressão continuada, expondo algumas de suas definições, finalidades e origem. Além disso, a fim de se compreender os processos existentes entre as etapas de formulação à avaliação de uma política pública, bem como de fornecer uma abordagem para a compreensão do fenômeno, é desenvolvida uma seção onde se aborda o Ciclo das Políticas Públicas, de Stephen Ball e colaboradores.

No final do capítulo, por meio dos contextos da *influência, produção de texto* e da *prática*, componentes do Ciclo das Políticas Públicas (BALL, 2004), são analisados os pontos positivos e negativos da implementação e prática da escolarização em ciclos e do regime de progressão continuada que são adotados nas escolas públicas pertencentes à rede estadual de São Paulo.

### 2.1 A Escolarização em Ciclos

De acordo com Mainardes (2009), a organização da escolaridade por meio de ciclos, que atualmente está presente em diversos estados e municípios do país, principalmente nas redes públicas de ensino, tem sido implantada no Brasil com o discurso de criar uma organização escolar superior à escola seriada e suas respectivas limitações. Para o autor, tais deficiências advêm das principais características que definem a escolarização tradicional. São elas:

- agrupamento de alunos segundo um critério nivelador (em geral a idade cronológica) para obter grupos homogêneos;
- professores designados para cada grau;
- equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo;

- determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau;
- o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; e
- promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau.

Na sua concepção ideológica, a proposta da escola em ciclos contraria a lógica da escolarização seriada. Para Dias (2013), enquanto a organização em séries (também conhecida como elemento típico da escola tradicional ou graduada) é uma proposta conservadora e excludente, tendo em vista que não reconhece as diferenças e limitações entre os educandos, por cobrar o mesmo nível de aprendizagem e por punir aqueles que não o atingem, a escolarização em ciclos é vista como uma proposta inovadora e progressista que adota outras formas de avaliação e promoção, a fim de se valorizar a inclusão social.

Bezerra (2015, p. 15) conceitua a escolarização em ciclos como um “regime escolar que pretende superar o modelo baseado na seriação, na graduação e na aferição da aprendizagem por meio de testes e provas nas diversas formas que esse modelo assumiu ao longo de quinhentos anos de escola moderna”. Para o autor, esse modelo se orienta por intermédio de vários critérios, tais como ciclos etários, ciclos de aprendizagem, entre outros, como fatores de assimilação de conhecimento por parte do aluno de acordo com as características de sua idade ou capacidade de aprendizagem, em vez de se orientar por conteúdos curriculares que devem ser aprendidos em determinado período.

De modo parecido, Mainardes (2009) aponta as limitações da escola tradicional e entende que a escolarização em ciclos seria uma forma de solucionar alguns desses problemas e tornar a escola menos excludente:

As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série – em decorrência de reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola. Assim, a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo da escola graduada, considerada excludente e seletivo, com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo. (MAINARDES, 2009, p. 13)

Segundo os autores até aqui citados, bem como Fernandes (2015), ao se buscar na literatura a origem da proposta de uma escolarização por meio de ciclos, ter-se-á como resposta que a gênese da noção desse modelo de organização escolar deriva do Plano de Reforma Langevin-Wallon, elaborado entre 1946 e 1947 por uma comissão ministerial presidida por Paul Langevin<sup>3</sup> e, posteriormente, por Henri Wallon<sup>4</sup>, após Langevin falecer. Mesmo que não tenha sido posto em prática, Fernandes defende que o texto do plano se tornou uma referência na área da educação por influenciar outros estudos e teorias.

Projetado nos prenúncios da Segunda Guerra Mundial, o plano indicava reformas que deveriam ser feitas no pós-guerra, cuja intenção consistia em reorganizar o ensino francês desde a escola maternal ao ensino superior. Essa reconstrução, de caráter democrático, propunha uma ruptura com a típica escolarização clássica que era transmitida por meio de conhecimento enciclopédico. Isso permitiria uma abertura à formação do homem associada à sua humanidade, de forma que tanto os interesses coletivos da comunidade quanto os individuais de cada um de seus membros, fossem atendidos.

De acordo com Fernandes (2015), o modelo proposto pelo Plano Langevin-Wallon preconizava que a escola deveria ser um centro de difusão de cultura, quer pertencesse a um grande centro, quer se localizasse num pequeno povoado, independentemente da classe social e dos recursos financeiros das famílias. Para tanto, deveria ser organizar em três ciclos, adotando as seguintes configurações e objetivos:

[...] O primeiro ciclo – dos 3 aos 11 anos, sendo a obrigatoriedade escolar fixada aos 6 anos – tem como objetivo fazer a criança

---

<sup>3</sup> Paul Langevin foi um importante físico francês. Nascido em Paris no ano de 1872, ficou famoso por ser o pioneiro na utilização de piezeletricidade de cristais de quartzo na construção do primeiro sonar. Além disso, trabalhou com a moderação de neurônios, o que veio a possibilitar o avanço da construção dos primeiros reatores nucleares. Morreu aos 74 anos, em 1946.

**Fonte:** <https://www.europhysicsnews.org/articles/epn/abs/2007/01/epn07101/epn07101.html>

<sup>4</sup> Henri Paul Hyacinthe Wallon foi um filósofo, médico, político e psicólogo francês. Nascido em 15 de junho de 1879, Wallon ficou conhecido por seu trabalho científico na área da educação infantil, adotando um caráter interacionista para abordar a Psicologia do Desenvolvimento. Morreu em Paris, em 1962, aos 83 anos.

**Fonte:** <https://escolaeducacao.com.br/henri-wallon/>

compreender o estudo físico e humano, permitindo-lhe situar-se no espaço e no tempo. O segundo ciclo – dos 11 aos 15 anos – é um período de orientação, que tem como objetivo possibilitar uma observação metódica das crianças para descobrir suas aptidões e permitir sua orientação. O terceiro ciclo – dos 15 aos 18 anos – é o período de determinação, quando será consagrada a formação do cidadão e do trabalhador. (FERNANDES, 2015, p. 166-167)

As justificativas para a implantação desse sistema em ciclos fundamentam-se em quatro princípios. O primeiro deles, segundo Mainardes (2009), refere-se à questão da *justiça*, em toda criança que, independentemente de qualquer fator, tem igual direito ao desenvolvimento de sua personalidade. Já o princípio da *democratização do ensino* estende a educação a todas as crianças, valorizando suas aptidões individuais. O *desenvolvimento de uma cultura geral sólida* alega que não há especialização profissional sem cultura e, por fim, o *aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador* defende que todas as formas de trabalhos sociais têm o mesmo valor, portanto, não deveria haver distinção discriminatória entre atividades manuais e intelectuais.

A fim de se alcançar a eficácia e romper realmente com a tradição escolar do regime seriado, Fernandes (2015) relembra que o Plano Langevin-Wallon aponta os seguintes requisitos:

- o número máximo de alunos por sala não poderia ser superior a 25, de modo que o professor pudesse atender, satisfatoriamente, a todos;
- além da gratuidade do estudo e suas despesas, adolescentes, cursando o terceiro ciclo do primeiro grau, receberiam uma ajuda de custo, pois, sendo a maioria oriunda de famílias de operários, estariam em idade de trabalho e geralmente abandonariam os estudos para contribuírem em casa e essa medida diminuía a ocorrência dessa situação;
- o aumento do número de professores em todos os graus, bem como de sua dignidade, salário e condições de trabalho; e
- a construção de novas unidades escolares.

Conforme já mencionado, as propostas criadas por Paul Langevin e Henri Wallon não foram adotas pelo governo francês. Porém, Bezerra (2015) defende que essas ideias serviram de referência para outras experiências de organização escolar

que ocorreram em outros países nas décadas seguintes. Para o autor, elas foram reaproveitadas por agências multilaterais, como a UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial, na Conferência de Educação para Todos, ocorridas em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Foi firmada nessa conferência a Declaração Mundial Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), de onde acabaram surgindo as concepções modernas de educação em ciclos. Em destaque, o quarto artigo recomenda aos países que assinaram a declaração que passem a concentrar a atenção dos seus sistemas de ensino na aprendizagem. O quinto afirma a ideia da aprendizagem ao longo de toda a vida baseado em quatro elementos, o que fundamenta o argumento da inviabilidade de organização escolar em graus ou séries:

- a aprendizagem se inicia com o nascimento e isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância;
- a escola fundamental é o principal sistema de promoção da educação fora da esfera familiar;
- crianças, jovens e adultos possuem necessidades básicas de aprendizagem diversas e devem ser atendidos por meio de uma variedade de sistemas; e
- todos os instrumentos disponíveis podem contribuir na educação de indivíduos e questões sociais. Deve ser utilizado todo o potencial de meios como bibliotecas, televisão, rádio e outros a fim de satisfazer as necessidades de educação básica de todos.

As concepções modernas de escolarização em ciclos surgiram das interpretações e adaptações à Declaração Mundial Educação para Todos. No Brasil, que foi um dos países que decidiu seguir essas orientações, a organização escolar, atualmente, divide os anos de ensino obrigatório em ciclos de 2, 3 ou 4 anos, sendo possível a reprovação somente no final de cada um dos ciclos ou a substituição da retenção por outras formas de progressão dos alunos. De acordo com Mainardes (2009), o princípio fundamental que orienta esse modelo é o da garantia da continuidade e progressão da aprendizagem que deve ser entendida como um processo contínuo que visa dispensar a reprovação ou outras interrupções desnecessárias.

Além disso, a retenção e os degraus anuais (séries tradicionais) devem ser substituídos pela progressão contínua dos estudantes. Isso é possibilitado por meio da garantia da matrícula, promoção por idade ou pela implantação de ciclos maiores. É importante que se tenha descritos os objetivos que devem ser alcançados ao final de cada ciclo. Todavia, dadas as diferenças entre os ritmos e necessidades de aprendizagem entre os educandos, é pertinente que haja adaptações, quanto às expectativas e que se respeitem as diferenças.

A metodologia de avaliação também é um princípio diferenciado na escolarização em ciclos. Em vez do modelo classificatório tradicional (baseado em notas que qualificam ou desqualificam o aluno em um determinado nível), orienta-se a avaliação contínua e formativa, onde o professor pode-se valer de informações que expressam a aprendizagem dos estudantes e planejar as intervenções necessárias (*feedback*) a partir de suas observações. É válida, também, a utilização de uma pedagogia diferenciada, proposta por todos os professores do mesmo ciclo, de modo que venha a suprir os diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos de uma mesma classe.

Mainardes (2009) também aponta as justificativas atuais para a adoção e recomendação do modelo da escola em ciclos para as redes públicas de ensino. O autor as separa em cinco áreas: como de ordem filosófica, política, psicológica, antropológica e sociológica.

As justificativas filosóficas e políticas dão conta de que a organização educacional nesse modelo amplia o direito à educação e contribui para a democratização do ensino, tendo em vista que tenta romper com a exclusão característica das práticas existentes dentro da escola. Acerca das pertencentes à esfera psicológica voltada à aprendizagem, o autor apresenta os seguintes argumentos:

- a aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas;
- a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem;
- a eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação de autoestima dos alunos;

- o fato das classes tornarem-se mais heterogêneas permite a ampliação das possibilidades de intervenção na sala de aula;
- a escola em ciclos permitiria alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. (MAINARDES, 2009, p. 15)

Valendo-se das ideias de Miguel Arroyo, professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, descritas no seu estudo sobre organizações escolares flexíveis, Mainardes (2009, p. 16) afirma que as justificativas de cunho antropológico partem do princípio de que a formação humana passa por tempos diferentes: tempo de infância, de adolescência, juventude e vida adulta, sendo, exatamente essa a concepção da essência dos ciclos, e que deve ser respeitada pela escola. Outro aspecto de natureza antropológica que justifica o trabalho educativo em ciclos é o fato dele reconhecer “a pluralidade e a diversidade cultural como característica de qualquer escola e sala de aula” e que precisam ser consideradas e incorporadas nas práticas e dinâmicas pedagógicas.

Por fim, as justificativas de caráter sociológico defendem que um sistema educacional por ciclos torna a escola menos seletiva e propicia que acolha diferentes grupos sociais. Tal ideia é particularmente benéfica às crianças e jovens das classes mais populares, tendo em vista que são os mais prejudicados pela inflexibilidade escolar, desigualdade social e pelas mais variadas formas de dominação de classe.

Tendo em vista a existência de diversas modalidades de escolarização por ciclos, Mainardes (2009) ressalta que as justificativas mencionadas anteriormente não são de ordem geral. Cada modalidade pode fundamentar-se em alguns desses argumentos ou recontextualizá-los de acordo com suas necessidades e/ou características da rede de ensino na qual está inserida. Além disso, relembra que, por serem políticas públicas, a forma com que os ciclos serão implantados depende da interpretação e análise de seus textos legais de origem:

Assim como qualquer outra política, a implantação dos ciclos é consubstanciada em textos políticos – documentos oficiais – e em outras formas de divulgação – discursos orais, entrevistas, sites, folhetos, etc. A divulgação dos fundamentos e das justificativas para os ciclos demanda a leitura desses textos, bem como a análise dos encaminhamentos utilizados para a implementação dos ciclos. Muitas vezes, esses documentos apresentam justificativas progressistas, utilizadas como elementos de retórica, com o objetivo de mostrar que

a política de ciclos é adequada. Apesar disso, na prática, é possível que não haja um compromisso efetivo com tais justificativas. (MAINARDES, 2009, p. 18)

No decorrer do século XX, houve experiências isoladas, ou mesmo tentativas, de implantação de modelos de escolarização em ciclos em diversos estados e municípios do país. De acordo com Bezerra (2015, p. 22), isso veio a se intensificar significativamente a partir da década de 1990, quando “agências internacionais começaram a recomendar fortemente a adoção de modelos de escolarização em ciclos ou níveis de aprendizagem”, conforme já mencionado.

## **2.2 A Progressão Continuada na Rede Estadual Paulista**

De acordo com Mainardes (2009) e Fernandes (2015), o Brasil viveu uma intensa crise em seu cenário educacional entre os anos de 1920 a 1950. As altas taxas de repetência escolar da época simbolizavam um considerável desperdício de recursos e prejudicava o fluxo de vagas às novas gerações. Políticos e intelectuais do período, tais quais Anísio Teixeira, Juscelino Kubitschek, Dante Moreira Leite e Almeida Júnior, por exemplo, viam na promoção automática a solução para esses problemas.

Com Juscelino na presidência, a partir de 1956, houve um fortalecimento no debate acerca da promoção automática, endossado pelos intelectuais e autoridades educacionais que, apesar do apoio, já alertavam que a medida poderia gerar problemas caso as instituições de ensino não tivessem suas infraestruturas melhoradas e que os professores não fossem preparados para trabalhar nesse possível novo sistema. Sobre as justificativas dadas para a adoção da promoção automática, Mainardes (2009) afirma o seguinte:

Vemos, assim, que a promoção automática era justificada como necessária pelos governantes e autoridades educacionais, pois resultaria em uma economia de recursos financeiros (desperdiçados pela reprovação) e a possibilidade de obtenção de maior eficiência do sistema educacional que era considerado altamente seletivo e ineficaz. Ao defenderem a promoção automática, os governantes e intelectuais baseavam-se nas ideias de países desenvolvidos e, ao

mesmo tempo, procuravam adaptar à realidade brasileira as recomendações de órgãos como Unesco que, na década de 50, recomendava a implantação da promoção automática como forma de diminuir a reprovação. (MAINARDES, 2009, p. 31)

A partir de então, surgiram as primeiras experiências com políticas públicas educacionais que visavam a não-reprovação. Vale destacar que, por haver uma rejeição com o termo “promoção automática”, ela foi substituída por outros termos como “avanços progressivos”, “organização em níveis” e “promoção por rendimento efetivo”. O quadro abaixo aponta as principais experiências pioneiras de não-reprovação do país:

Quadro 01: Principais experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no Brasil

Período	Programa	Localização
1958 - ?	Reforma da educação primária	Estado do Rio Grande do Sul
1959- 1962	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental - Estado de São Paulo
1963 - final dos anos 60	Organização do ensino primário em fases e etapas	Distrito Federal
1968 - ?	Organização em níveis	Estado de Pernambuco
1969 - 1971	Organização em níveis	Rede estadual de São Paulo
1970 - 1984	Sistema de avanços progressivos	Rede estadual de Santa Catarina
1979 - 1984	Bloco único	Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Mainardes (2009), p. 34.

No estado de São Paulo, a primeira experiência realizada em larga escala foi a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) durante a gestão do governador Franco Montoro (1983 a 1987), que também ocorreu como uma experiência no Rio de Janeiro, no mesmo período, por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se tratavam de um projeto educacional arquitetado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, e vigorou ao longo dos dois mandatos consecutivos do governador Leonel Brizola (1983 - 1987 e 1991 - 1994).

Fernandes (2015) explica que esse modelo buscava romper com o regime da seriação presente nas duas séries iniciais do primeiro grau. Dessa forma, eliminou-se a reprovação na 1<sup>a</sup> série e prolongou-se o período de alfabetização. A principal justificativa para a implantação dessa política pública é que, em algumas escolas, o

índice de reprovação desta série chegava a 60%, indicando diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

Outra investida significativa ocorreu no ano de 1992, na rede municipal de São Paulo. Sobre esse modelo de escola em ciclos, amplamente influenciado pelo *Les Cycles à l'École Primaire*, principal documento da reforma educacional francesa ocorrida em 1989, e pelas ideias de Philipe Perrenoud<sup>5</sup>, Bezerra (2015) afirma o seguinte:

Em 1992, por iniciativa da Prefeitura de São Paulo, a administração de Luíza Erundina – então no PT, tendo Paulo Freire como secretário da educação, adotou um regime de três ciclos no Ensino Fundamental, no qual a retenção era permitida apenas no final de cada ciclo, sendo que os reprovados repetiam apenas o último ano do ciclo. Em lugar de uma avaliação mensurável, aplicou-se o que se chamou, de forma obscura, de “avaliação qualitativa e contínua”, baseada em relatórios subjetivos dos professores. (BEZERRA, 2015, p. 23)

Já nesse período, uma das condições para se obter acesso aos recursos internacionais providos pelo Banco Mundial era que as redes públicas de ensino estivessem atendendo às recomendações da UNESCO ou de outras agências multilaterais. Com isso, acelerou-se o processo de discussão para a adoção do regime de ciclos em todo o país. Por ser o mais completo até então, pois englobava todas as séries do Ensino Fundamental, o modelo adotado pela Prefeitura de São Paulo tornou-se a referência que acabou se consolidando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, denominado agora de “progressão continuada”. Tal modalidade de escolarização em ciclos será melhor abordada na seção seguinte.

De acordo com Dias (2013), a progressão continuada foi implantada na rede pública estadual paulista a partir do ano de 1998 por meio da Indicação nº 8/97 e Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Com isso, as reprovações dos alunos que não atingissem o desempenho esperado, deveriam acontecer apenas nos anos finais de cada um dos dois ciclos (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries).

---

<sup>5</sup> Sociólogo e antropologista suíço, nascido no ano de 1955 em Bienna. Atua nas áreas relacionadas ao currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Genebra.

**Fonte:** <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/>

O terceiro artigo da deliberação explicita o funcionamento do processo da progressão continuada:

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

- I - avaliação institucional interna e externa;
- II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da 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 de ciclo ou nível;
- IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, 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, 1997)

A progressão continuada popularizou-se a partir de 1998, sendo adotada não somente em São Paulo, mas também em outras redes de ensino do país, como nas estaduais do Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, por exemplo. Porém, a adoção por essa modalidade de ciclos fora prevista desde a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), cujo artigo 23 explicita que a Educação Básica pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudo, grupos não seriados e outras possibilidades de modalidades. O parágrafo 2º do artigo 32 cita a progressão continuada:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos<sup>6</sup>, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

---

<sup>6</sup> Ampliado para nove anos por intermédio da Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado 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-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Entretanto, em momento algum a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz a conceituação e maiores detalhes sobre o que seria e como deveria funcionar a progressão continuada. Para Dias (2013), o termo “progressão continuada” surgiu para substituir o termo “promoção automática”, citado no artigo 25 do projeto dessa LDB. Autoria do então senador Darcy Ribeiro, a promoção automática tinha como função primordial a diminuição da reprovação escolar no Ensino Fundamental.

E é justamente esse o maior benefício promovido pela progressão continuada. Com o nítido objetivo de se diminuir a repetência anual e, consequentemente, a evasão de alunos, o regime, segundo Bezerra (2015), vale-se da avaliação diagnóstica (realizada de forma continuada e processual) como procedimento pedagógico que serve de auxílio para que os estudantes superem suas dificuldades. Dessa forma, o foco de observação dos professores passa a ser no processo de aprendizagem, e não do produto final dela.

Essa recomendação consta na Indicação CEE-SP nº 22/97, que dispõe sobre a avaliação e a progressão continuada. Maiores detalhes de como proceder a recuperação nesse regime constavam na Indicação CEE-SP nº 5/98. Atualmente, esse processo é orientado pela Resolução SE nº 26, de 05 de março de 2008, que altera a Resolução SE nº 06/2008 e dispõe sobre os estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Segundo o documento, a recuperação da aprendizagem dos alunos que apresentarem dificuldades pode ser realizada pelo professor nas seguintes formas:

Art. 1º – A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo<sup>7</sup> colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber:

I – contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;

II – paralela: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;

III – intensiva: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subsequente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio;

IV – de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior. (SÃO PAULO, 2008, p. 90)

Fernandes (2015) observa que, em vez do domínio completo dos conteúdos, o progresso do aluno passou a ser medido por meio das habilidades e competências que ele consegue se apropriar e/ou desenvolver. Críticas à parte (conforme será discutido na seção quinta seção deste capítulo), essa é a metodologia utilizada para o rompimento com a lógica avaliativa da educação tradicional (seriada), de modo que se diminua o fracasso escolar caracterizado pela reaprovação e também para que haja o respeito às diferenças entre os níveis de aprendizagem dos alunos.

Por meio de inúmeros decretos e resoluções, as determinações e recomendações sobre o processo de estudo de recuperação dentro do regime da progressão continuada foram sofrendo alterações e tentativas de experiências que não prosperaram. As mais significativas foram as resoluções SE-SP nº 40/2008 e a SE-SP nº 93/2009, que dispõem sobre os estudos de recuperação, adaptando a prática à nova configuração do Ensino Fundamental, agora com duração de nove anos, por intermédio da Lei nº 11.274, de 2006.

---

<sup>7</sup> Por “mecanismo”, entenda-se como recursos disponíveis como estratégias que tanto a escola quanto os professores podem recorrer, caso julguem necessário.

Atualmente, o regime de progressão continuada, no estado de São Paulo, funciona segundo os moldes dispostos na Resolução SE nº73, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada e sobre os mecanismos de apoio escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. De acordo com o documento, o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos de duração, divididos nos seguintes ciclos:

- Ciclo de Alfabetização: do 1º ao 3º ano;
- Ciclo Intermediário: do 4º ao 6º ano; e
- Ciclo Final: do 7º ao 9º.

Novamente, a reaprovação só é permitida nos anos finais de cada ciclo, ou seja, no 3º, 6º e 9º ano, acaso o aluno não tenha se apropriado das competências e habilidades indicadas para o referido período. Além da reorganização do Ensino Fundamental, a resolução estabelece como deve ser a progressão parcial, os mecanismos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, a atuação do professor auxiliar, entre outros temas.

Antes de partir para a análise crítica da progressão continuada enquanto uma das várias modalidades de organização escolar em regime de ciclos, é necessário que se compreenda a escolarização em ciclos na qualidade de política pública educacional. Para tanto, as próximas seções serão dedicadas à conceituação de políticas públicas e da apresentação do Ciclo das Políticas Públicas, abordagem elaborada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, que será utilizada para analisar o objeto desta pesquisa.

### **2.3 Políticas Públicas: Conceituação**

Tradicionalmente no Estado brasileiro, pode-se afirmar que, tanto as políticas quanto a gestão, são resultados das ações e prioridades apontadas por seu governo. De acordo com Dourado (2011, p. 36), elas “sofrem injunções, as mais diversas, na ação estatal e em suas dinâmicas de organização, gestão e planejamento”. Em vista disso, todo o processo de uma nova política pública, que vai desde a identificação de

uma demanda social até sua implantação após tornar-se lei, é bastante complexo e atrelado a uma série de fatores.

Na visão de Ronca (2015), políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de intenções e ações que são coletivas, cuja finalidade consiste em promover o atendimento às necessidades de uma sociedade, efetivando, assim, os direitos sociais. Como fazem parte do interesse público, via de regra, suas concretizações são possíveis graças ao financiamento feito por meio de recursos também públicos.

Secchi (2010), em outras palavras, apresenta o conceito do termo de um modo mais detalhado:

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos esta definição em detalhe: uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido coletivamente como relevante. (SECCHI, 2010, p. 2)

Do ponto de vista estratégico, esses problemas coletivos, por fazerem parte das necessidades humanas, são organizados como prioridades de curto ou de longo prazo. Dessa forma, as necessidades tidas como básicas, tais como a educação, saúde, transporte, emprego e habitação, tendem a ser priorizadas. Para Ronca (2015), isso serve para que faça valer o princípio da equidade, conferindo-lhe uma ordem ética à necessidade de realização de direitos dos cidadãos.

Naturalmente, existem importantes divergências conceituais em relação à definição de políticas públicas, em vista de aspectos específicos. Secchi (2010) aponta três delas, posicionando-se e justificando sua predileção em cada uma. A primeira discussão refere-se ao tipo de abordagem que caracterizaria o conceito: abordagem estatista ou a multicêntrica?

Enquanto alguns autores, tais como T. R. Dye, H. Hecllo, M. Howlett, M. Ramesh, entre outros citados pelo autor, consideram que as políticas públicas são monopólios de atores estatais, “onde o que determina se uma política é ou não pública

é a personalidade jurídica do ator protagonista" (2010, p. 2), outros, como Y. Dror, J. Kooimann e G. Regonini, por meio da abordagem multicêntrica, consideram que, tanto as organizações privadas quanto as não governamentais, organismos multilaterais e as redes de políticas públicas, seriam os idealizadores de tais políticas, juntamente com os atores estatais protagonistas nesse tipo de atividade.

A segunda polêmica apontada por Secchi (2010) refere-se à necessidade de também se considerar como políticas públicas casos que envolvam ações de omissão ou negligência por parte de seus agentes de direito. Já a última, diz respeito ao nível de operacionalização das políticas, considerando somente como públicas aquelas que, estrategicamente, são macrodiretrizes e que abrangem toda uma área específica, tal qual a agrária, saúde, educação, dentre outras.

Sobre a primeira divergência, o autor indica sua preferência e a justifica da seguinte forma:

Neste livro nos filiamos à abordagem multicêntrica, por vários motivos. Primeiro, porque essa abordagem adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja uma política pública. A interpretação do que seja um problema público e do que seja a intenção de enfrentar um problema público aflora nos atores políticos envolvidos com o tema. Segundo, porque evitamos uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo pública. [...] Terceiro, porque entendemos que essa abordagem tem aplicação em um espectro amplo de fenômenos, fazendo que o instrumental analítico e conceitual da área de política pública possa ser aproveitado por mais organizações e indivíduos. Quarto, porque acreditamos que a distinção entre esfera pública e esfera privada seja mais útil que a distinção entre esfera estatal e esfera não estatal. (SECCHI, 2010, p. 3)

De acordo com Secchi (2010), alguns autores, geralmente oriundos do meio jurídico, tais como José J. Gomes Canotilho, Rodolfo C. Mancuso e Luiza C. Frischeisen, por exemplo, entendem que as ações que envolvam casos de omissão ou negligência por parte de agentes dos poderes legislativo ou executivo em vista de uma necessidade social de considerável relevância, devem ser consideradas como uma má forma de gestão de política pública. Para eles, a não criação de programas governamentais descumpre a função da Constituição Federal, que é de assegurar a efetividade dos direitos dos cidadãos, autorizando, dessa maneira, o controle

jurisdicional das políticas públicas e a responsabilização desses agentes públicos, passíveis de sofrerem sanções pertinentes, tanto de natureza resarcitória quanto administrativa e também política.

Porém, Secchi (2010) prefere considerar política pública apenas aquilo que é resultado de diretrizes intencionais. Para ele, quando um ator governamental ou não governamental não decide agir diante de um problema público, não constitui uma política pública, pois, caso contrário, tudo então deveria ser considerado como tal, o que tornaria impossível visualizar a implementação dessas leis, bem como distinguir e analisar o que, posteriormente, seriam seus impactos daquilo que se origina, por ventura, por mera casualidade.

Por fim, em relação à terceira divergência, Secchi (2010, p. 5) defende que o nível de operacionalização de uma diretriz não é um bom critério a ser usado para se caracterizar uma política pública, pois “no limite, excluiria da análise os problemas públicos municipais, regionais, estaduais e aqueles intraorganizacionais que também se configuram como problemas públicos”. Neste trabalho, por concordância a seus argumentos, adotar-se-ão os mesmos posicionamentos de Secchi.

No campo de estudos das políticas públicas, são várias as tipologias criadas para distingui-las. Dentre as mais reconhecidas, podem ser citadas as tipologias de Lowi, Wilson, Gormley e Gustafsson. Como o foco desta pesquisa consiste em analisar o impacto de determinadas políticas educacionais na sociedade, optou-se pelas definições elaboradas por Theodore J. Lowi, tendo em vista que foram criadas justamente para esse fim.

Segundo Lowi (1964, *apud* SECCHI, 2010) há quatro tipos de políticas públicas, sendo elas:

- políticas regulatórias: são as que estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para autores públicos e privados. As regras para a operação do mercado financeiro, os códigos de trânsito e a proibição do fumo em locais fechados, são alguns exemplos desse tipo de política, que são, predominantemente, desenvolvidas dentro de uma dinâmica pluralista, cuja capacidade de aprovação ou não é proporcional à relação de forças dos atores e interesses presentes na sociedade.
- políticas distributivas: são aquelas que produzem benefícios para alguns grupos e custos difusos para todos os contribuintes. Por conta disso, tendem a ser menos

conflituosa, já que seu financiamento é feito por conta de uma coletividade. Entretanto, o autor ressalta que esse tipo de política é comumente utilizado como forma de barganha e apoio para a aprovação ou não de outras políticas. Exemplos de políticas distributivas são a gratuidade de serviços públicos para determinados usuários, incentivos e renúncias fiscais.

- políticas redistributivas: altamente conflitante, esse tipo de política concede benefícios concentrados a determinadas categorias de atores enquanto implica seus custos sobre outra categoria. Os exemplos mais clássicos de políticas redistributivas são as cotas raciais para universidades e programas de reforma agrária.
- políticas constitutivas: por moldarem a dinâmica política e estarem acima dos outros três tipos de políticas, definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e até a elaboração de políticas públicas. Em vista disso, provocam conflitos entre os entes e atores diretamente interessados (partidos políticos, os três poderes, etc). As regras do sistema eleitoral, bem como as que definem a participação da sociedade civil em decisões públicas, são exemplos desse tipo de política.

Dada a conceituação e a tipificação de políticas públicas, percebe-se que, tanto a recomendação da escolarização em ciclos prevista na LDB quanto a adoção do regime de progressão continuada no estado de São Paulo constituem políticas públicas educacionais regulatórias. A seguir, é importante entender como surgem a necessidade e a ideia de criação de uma política pública e todas as etapas que vão desde a sua formulação até as fases de implementação e avaliação. Portanto, na seção seguinte, será abordado o Ciclo das Políticas Públicas.

## 2.4 O Ciclo das Políticas Públicas

De acordo com Mainardes (2006), o *ciclo de políticas* é uma abordagem teórica formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e alguns de seus colaboradores, como Richard Bowe e Anne Gold, no início da década de 1990. Benquista por boa parte da comunidade acadêmica, vem sendo utilizada como um importante referencial para se analisar a trajetória de diferentes políticas, principalmente as sociais e educacionais, em diversos países do mundo; entre eles, o Brasil.

A proposta dessa abordagem se desenvolveu mediante a atual configuração que é dada às políticas educacionais, cujo princípio data do início do século XX. Ball (2004) nomeia esse contexto de *Acordo Pós-Estado da Providência*, onde passa a ser imprescindível a existência de um novo conjunto de relações de governança e distribuição de funções e responsabilidades, dadas as seguintes mudanças nos papéis do Estado:

- alteração da função do Estado: considerada pelo autor como o ponto central desse processo, O Estado, anteriormente provedor, passou a ser regulador, ao deixar de oferecer, de forma direta à população, serviços nas áreas de saúde, segurança, educação, entre outros, passando a regular e acompanhar essas tarefas à distância;
- visão dos serviços sociais: do ponto de vista do capital, os serviços sociais constituem uma área em constante expansão de onde podem ser extraídos lucros consideráveis;
- alterações nas instituições públicas: a adoção de uma visão tipicamente mercadológica às instituições públicas voltada a uma cultura de performance competitiva, onde se passa a ter a necessidade de se atingir metas com base em incentivos; e
- alterações no papel dos cidadãos: o cidadão, antes dependente do Estado do Bem-Estar, passa a ter o papel de consumidor ativo dos serviços ofertados por esse novo modelo de estado.

Para o autor, a performatividade e a privatização são duas estratégias políticas amplamente utilizadas no desenvolvimento do *Acordo Pós-Estado da Providência*. Sobre o papel e possibilidades da primeira, ele destaca o seguinte:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” - “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela - performatividade - muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento - *knowledge-work* - das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. (BALL, 2004, p. 1116)

Entretanto, Ball (2004, p. 1117) adverte que, no modelo sugerido pela performatividade, “a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento”. Dessa forma, entende-se que sua função seja a de tornar as instituições do setor público convergentes às instituições privadas, livrando-se, assim, “das gentilezas fora de moda da ética profissional”.

Por sua vez, a privatização, tão comum nos dias atuais, tem como papel contribuir para que se forme predisposições à mercantilização, à ampliação de uma cultura voltada ao consumo e, por fim, aos interesses próprios da instituição e à competição mercantil. Ball (2004, p. 1120) afirma que a “privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas”. Segundo ele, essa lógica vale para os dois extremos: tanto para os prestadores quanto para os clientes.

Exposto esse cenário, cabe agora trazer a conceituação do termo *Ciclo das Políticas Públicas*. Segundo Mainardes (2006, p. 49), “trata-se de uma abordagem que destaca a natureza complexa e controversa da política educacional”, enfatizando os processos micropolíticos, bem como a ação dos profissionais que são responsáveis por lidar com as políticas no nível local, apontando as necessidades de conexão necessárias para que se adequem aos processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Stephen Ball, um dos principais articuladores desse método, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), afirmou que, de início, muitos interpretaram o Ciclo das Políticas Públicas de forma equivocada, encarando-o como se fosse uma mera forma de se descrever as políticas e seus processos de elaboração. Para o sociólogo, seu método traz mais possibilidades do que isso, conforme se observa em suas palavras:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção

de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305)

Inicialmente, o Ciclo das Políticas Públicas foi dividido em três etapas, sendo elas: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, conforme relata Mainardes (2006), Ball acrescentou o contexto dos resultados e o da estratégia política em *Education Reform: a Critical and Post-Structural Approach*, um de seus livros, lançado em 1994. Ele afirma que esses dois últimos conceitos devem ser incluídos, respectivamente, no contexto da prática e da influência, e que não é útil usá-los separadamente, tendo-se em vista que os resultados são uma extensão da prática e que o contexto da ação política pertence ao contexto da influência, pois fazem parte do mesmo processo pelo qual as políticas são ou podem ser mudadas.

Cada um desses cinco processos é explicado por Mainardes (2006), resumidamente, da seguinte forma:

- Contexto da Influência: nessa etapa é onde os discursos políticos são iniciados e construídos. Grupos, com interesses distintos, tentam influenciar as definições, finalidades e prioridade sociais da educação. Atualmente, as redes sociais são muito utilizadas para propagarem esses ideais, sejam eles vindos desses grupos, partidos políticos, agentes do governo ou do poder legislativo. Geralmente, as ideias destacadas sofrem algum tipo de confronto, seja ideológico ou por atrapalhar interesses alheios;
- Contexto da Produção de Texto: é a articulação textual da política em si, em conformidade com o interesse público mais geral. Possuem a forma de textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre tais textos, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros tipos. Sendo produtos do resultado de disputas e acordos, os textos não são, necessariamente, coerentes ou claros. Porém, sua existência afeta, sobremaneira, o contexto da prática;
- Contexto da Prática: sofrendo enorme influência do contexto anterior, o contexto da prática é onde a execução de uma nova política é passível da interpretação de seu

texto. Por esse motivo, pode surgir a necessidade de recriação desse texto, que produzirá efeitos e consequências significativas na política originalmente formulada;

- Contexto dos Resultados: este contexto tem a preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, tendo em vista que as políticas deveriam ser analisadas mais pelos impactos e das interações de desigualdades que causam do que por meros resultados. Em vista disso, Ball sugere que haja análises dos efeitos gerais e específicos, envolvendo o exame das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações, tal como das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas; e
- Contexto da Estratégia Política: essa etapa envolve o reconhecimento de um conjunto de medidas sociais e políticas que se fazem essenciais a fim de se lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em questão.

Sendo, pois, um método de estudo voltado às políticas públicas, principalmente as de ordem educacional, Mainardes (2006) tece os seguintes comentários acerca dos benefícios de sua utilização:

[...] pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise. (MAINARDES, 2006, p. 58)

Mainardes, então, apresenta algumas considerações sobre essa abordagem. Para ele, é importante que o pesquisador consulte outras fontes teóricas sempre que houver alguma lacuna referente à análise do fenômeno pesquisado não devidamente esclarecido pelo ciclo de políticas. Além disso, ressalta a importância de a coleta de dados ser efetuada por diferentes instrumentos, cada um, adequado a seu respectivo contexto. Por fim, adverte que o pesquisador se atente às relações de poder, pois são determinantes à compreensão das políticas.

Apresentados o conceito de políticas públicas e o método elaborado por Stephen J. Ball para analisá-las, a última seção deste capítulo trará uma análise do

modelo de progressão continuada adotado na rede estadual de ensino público de São Paulo. A escolha por essa abordagem para a análise do objeto se deve ao fato dela oferecer instrumentos críticos para examinar, de um modo flexível e heurístico, trajetórias de políticas e programas educacionais.

Para tanto, nesse momento, a progressão continuada será analisada sob os contextos da influência e da produção de texto, bem como ter-se-á algumas considerações relacionadas ao contexto da prática. Este último viés terá maior destaque nas considerações acerca dos resultados das atividades empíricas deste trabalho. Por isso, será apresentado no capítulo correspondente.

## **2.5 Análise Crítica da Progressão Continuada**

As críticas sobre a progressão continuada já começam por apontar para as influências que essa política sofreu desde o momento de sua elaboração até a fase de implementação. Mainardes (2009), também recorrendo a Ball, explica que esse tipo de política educacional geralmente é formado pela combinação de diferentes motivações, acabando por emprestar e copiar segmentos de ideias de outros locais que foram testadas em outros contextos, que podem ter dado certo ou não, que foram reformuladas, entre outras possibilidades.

Além disso, nunca são neutras ou aleatórias, estando abertas à múltiplas influências oriundas de:

- partidos políticos atualmente no poder;
- condições financeiras disponíveis;
- infraestrutura disponibilizada;
- trajetórias políticas já implementadas; e
- orientação política e conhecimento técnico das equipes de gestão.

Autores, como Bezerra (2015, p. 19), defendem com veemência que esse regime, bem como a escolarização em ciclos, são nítidas recomendações das agências multilaterais à manutenção da entidade escola enquanto mantenedora do mercado e do sistema capitalista. Segundo o autor, tanto as recomendações quanto

os documentos oficiais dessas agências “não estão comprometidas com a emancipação humana”.

Dias (2013) vai mais além. Para ele, além de influenciar na escolha pelo modelo de organização escolar a ser adotado no estado de São Paulo e, posteriormente, indicado às demais redes de ensino, interveio também na escolha da grade curricular que viria a ser adequada aos novos moldes. E isso, sem a participação democrática dos profissionais da educação e comunidade, conforme se observa em:

A Indicação nº 08 de 1997 e a Deliberação nº 09 de 1997, fazem da progressão continuada apenas uma nova forma de organizar o ano escolar em ciclos, deixando a questão curricular a cargo do CNE e da UNESCO inovar e implementar sem o devido conhecimento dos professores e pais de alunos. A inovação curricular aconteceu implicitamente, à revelia dos professores, educadores, pesquisadores e comunidade. A organização curricular estadual em 1998 seguiu os moldes das propostas da UNESCO por meio do Relatório Jacques Delors e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (DIAS, 2013, p. 331)

Esse motivo, segundo Mainardes (2009), é o que justifica tamanha resistência da maioria dos professores quanto aos ciclos, mesmo nos dias atuais. A falta de participação nos debates sobre o tema, tal como a ausência de engajamento ativo na discussão sobre a lógica e fundamentos dos ciclos e da progressão continuada, apenas possibilitou que os educadores permanecessem enraizados à lógica e metodologia seriada. Para o autor, um bom ponto de partida de debate teria sido uma discussão e análise sobre a própria escola graduada, elencando, junto aos professores<sup>8</sup>, as consequências negativas desse regime, representadas pela exclusão, altas taxas de reprovação e seletividade.

Outro fator que gera preconceito e dúvida quanto à possível qualidade de uma escola organizada em ciclos, apontado por Bezerra (2015), é o fato da grande maioria das escolas particulares funcionar no regime seriado. Para muitos pais, e até mesmo professores, é somente no ensino tradicional que um aluno tem condições de desenvolver todo o seu potencial. Para eles, numa sala de aula onde há diversidade

---

<sup>8</sup> Conforme relatos de Rosemary Roggero, orientadora desta pesquisa, e outros colegas educadores, professores e especialistas da rede estadual desde a década de 1990, houve sim a participação democrática no debate e formulação de propostas às novas políticas públicas educacionais implantadas no final desse período.

entre os níveis de aprendizagem (circunstância recorrente na educação pública), os estudantes tidos como “normais” seriam atrapalhados pelos “menos capazes”.

Sobre a preferência da rede privada pela manutenção da escolaridade seriada, Mainardes (2009) apresenta duas justificações, ambas baseadas nas propostas de funcionamento destas escolas:

[...] enquanto a rede pública movimenta-se mais rapidamente para uma organização em ciclos, a rede privada de ensino mostra-se mais propensa à continuidade da organização seriada. As propostas de educação das escolas privadas estão articuladas em um duplo movimento. Por um lado, procuram responder a uma prática coerente com os desafios teórico-metodológicos de uma educação atual e inserida na realidade. Por outro, respondem às pressões das raízes culturais de uma sociedade conservadora e elitista. (MAINARDES, 2009, p. 47)

Independentemente da suposta superioridade atribuída à rede particular de ensino ser devido a conservação de metodologias tradicionais, o caráter inovador e progressista da progressão continuada, bem como sua eficácia, sempre foi questionado. Fazendo-se uma análise pelo viés do contexto da produção de texto, são notadas contradições quanto ao conceito e funcionalidades desses regimes.

Mainardes (2009, p. 14) é categórico ao afirmar que a retórica da escola em ciclos e da progressão continuada é progressista. Segundo ele, a justificativa para isso é que as implementações dessas políticas possibilitam realmente “a criação de uma escola democrática, não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e aprender”.

O autor relembra que, assim como qualquer outra política, os ciclos e a progressão continuada são consubstanciados por textos políticos em forma de documentos legais ou por meio de outros métodos de divulgação, tais como discursos orais em rádio, televisão ou internet, entrevistas, folhetos, entre outros. Reconhecer os fundamentos e objetivos dessas políticas demanda a leitura desses textos e também da análise dos encaminhamentos utilizados para a implementação. Mainardes (2009) conclui que, geralmente, esses textos apresentam retóricas assumidamente progressistas; porém, é na prática que ficará explícito o compromisso efetivo com tais justificativas, ou não.

Por sua vez, Bezerra (2015), ao analisar alguns documentos que influenciaram e implantaram a escolarização em ciclos e a modalidade de progressão continuada (a saber: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais, Deliberação CEE nº 9/97, dentre outros), chega à seguinte conclusão:

Nesse breve repasse, vemos que, desde os documentos internacionais mais gerais até os textos legais e normativos de caráter nacional, transmite-se uma mesma orientação: a negação da transmissão de conhecimentos clássicos acumulados ao longo da história humana; flexibilização da organização escolar e didática; a limitação dos conhecimentos às necessidades imediatas da produção, incompatíveis com o ensino dos temas universais. Trata-se da negação da própria aprendizagem de conteúdos em benefícios da aquisição de atitudes e valores, no que se convencionou chamar de cidadania, quando, de fato, é a negação do direito do cidadão ao ensino. (BEZERRA, 2015, p. 73-74)

Além das críticas quanto à natureza dessas políticas educacionais, autores questionam o próprio conceito delas, mostrando que, na forma como são praticadas na rede pública do estado de São Paulo, não passam de meras adaptações da escola graduada, camufladas de proposta progressista e democrática.

Fernandes (2015) lembra que os ciclos e a progressão continuada possuem semelhanças e mesclas nos discursos oficiais, porém, são contraditórios. Enquanto a escolarização em ciclos visa democratizar o ensino por meio do banimento da lógica seriada e promoção de novos critérios avaliativos que respeitem as diferenças entre os níveis de aprendizagem dos alunos, a progressão continuada é uma forma de se poupar recursos, dificultando-se a retenção e evasão escolar. Mesmo assim, foram implantados no estado como se fossem a mesma coisa e servissem ao mesmo propósito.

Já Dias (2013, p. 323) defende que foi a falta da participação dos educadores na discussão sobre a escolarização em ciclos que acabou por legitimar e implantar a progressão continuada com o currículo baseado na pedagogia das competências. Sendo assim, segundo o autor “os ciclos não são uma revolução com relação à seriação, mas uma continuidade entre um modelo de produção padronizada para uma

produção flexível, na educação”, portanto, não é possível que haja oposição entre ciclos, progressão continuada e a seriação.

Evidentemente, existem também inúmeras críticas positivas em relação à escolarização em ciclos e a modalidade da progressão continuada. Em primeiro lugar, como uma das principais vantagens da escola em ciclos, Mainardes (2009, p. 67) cita que o modelo permite uma ruptura total ou parcial com a reprovação, que segundo ele (afirmando valer-se de pesquisas internacionais), “é prejudicial para a autoestima dos alunos e não contribui para a aprendizagem nos anos seguintes”.

Além disso, menciona que a organização escolar nesse sistema oportuniza mais tempo para a aprendizagem dos estudantes, pois permite a continuidade dos estudos mediante a garantia de matrícula. Dessa forma, crianças e adolescentes que seriam marginalizados do sistema de ensino, podem permanecer um período maior na escola e receber apoio mais apropriado. Outra vantagem é que, no formato de ciclos, as salas são formadas por indivíduos de idades mais próximas; por isso, com características e interesses relativamente similares, o que em tese facilita o trabalho dos professores com a turma e promove o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Para que os benefícios da escolarização em ciclos se concretizem, bem como outros surjam, Mainardes (2009) defende que é necessária a superação de alguns desafios. São eles:

- a construção de programas orgânicos e integrados a um sistema de ensino que reestruture o currículo, a avaliação e as metodologias de ensino;
- que haja participação coletiva e democrática nesse processo de construção;
- formação permanente de professores e demais profissionais da educação;
- criação de estratégias que viabilizem suporte e acompanhamento aos alunos; e
- melhoria da infraestrutura e condições do trabalho docente.

Enquanto tais requisitos não forem alcançados, a pior consequência dos atuais moldes da progressão continuada, para Fernandes (2015), é que ela promove uma nova forma de exclusão, pois possibilita que alunos progridam sem que dominem o mínimo sequer das habilidades e competências descritas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). É uma visível negligência acerca do direito à uma educação de

qualidade, explicitamente citado na Constituição Federal e relembrando em tantas outras legislações. E sobre essa geração que vem sendo formado pela escola, Bezerra (2015) traz a seguinte preocupação:

Longe de uma preocupação com a autoestima ou com a permanência do aluno na rede, se trata de um rebaixamento em regra do conteúdo de ensino, redirecionando as redes escolares para despejar no mercado, o quanto antes, novas levas de jovens, destituídos de cultura geral e dos rudimentos do conhecimento científico, mas dotados das atitudes e habilidades necessárias à sobrevivência, seja na roda-viva da inovação tecnológica nas empresas, seja na vida desregulamentada de bocateiro, no quadro da própria liquidação do emprego. (BEZERRA, 2015, p. 74)

Essa citação ilustra um possível cenário à problematização a qual este trabalho se propôs em averiguar. Entretanto, conforme já comentado, será feita uma abordagem mais completa após a realização das atividades empíricas e análise destas por meio da metodologia de ciclos das políticas públicas pelo foco dos contextos da prática e dos resultados.

Neste capítulo, buscou-se apresentar os conceitos e funcionalidades do modelo de escolarização em ciclos e uma de suas principais modalidades, a progressão continuada, valendo-se dos trabalhos acadêmicos de Mainardes (2009), Bezerra (2015), Dias (2013) e Fernandes (2015). Por tratar-se de política pública, também foi necessário trazer essa definição e uma das abordagens utilizadas para sua análise: o Ciclo das Políticas Públicas. Para tanto, recorreu-se aos autores Mainardes (2006), Ball (2004), Ronca (2015), Secchi (2010), dentre outros. Por fim, com a finalidade de identificar consequências negativas do sistema escolar em questão, foi trazida uma análise dos ciclos e da progressão continuada realizada pelos autores resenhados por meio dos vieses dos contextos da influência e da produção de texto.

No próximo, será apresentado o referencial teórico que fundamentará os aspectos relativos à sociedade, formação, pseudoformação e problemas decorrentes do capitalismo para a escolarização das novas gerações.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por função apresentar a fundamentação teórico-conceitual sobre a qual esta pesquisa se sustentará. Por meio das ideias e trabalhos desenvolvidos por pensadores contemporâneos e modernos que percorrem, principalmente, as áreas da Sociologia e Filosofia, pretende-se compreender como é encarada e desenvolvida a educação na atual sociedade, bem como os problemas decorrentes da formação promovida pela escola em um contexto capitalista, cujo mercado de trabalho encontra-se cada vez mais competitivo.

Partindo da hipótese de que a formulação de algumas políticas públicas educacionais, tais como o sistema de ciclos e a modalidade de progressão continuada, é vaga e, por isso, estão abertas a uma gama muito grande de interpretações e formas de práticas por parte dos profissionais sob o seu regime, este trabalho tem como objetivo principal analisar a influência dessas ações na rede paulista de ensino público à formação e desenvolvimento do fenômeno social denominado lumpemproletariado.

Para tanto, no capítulo anterior foram abordados a concepção, processo de desenvolvimento histórico, a implantação e a implementação da escolarização em ciclos no Brasil e da progressão continuada nas escolas públicas sob responsabilidade do governo estadual de São Paulo. Por se tratarem de políticas públicas, também foi necessário trazer sua conceituação e apresentar uma metodologia para sua análise. Dessa forma, expõe-se o Ciclo das Políticas Públicas, dando um enfoque maior em cada um dos processos que a referida abordagem se propõe, ao examinar numa dada política pública.

No presente capítulo, dividido em quatro seções, buscar-se assimilar o efeito e consequências dessas políticas públicas educacionais na sociedade brasileira contemporânea. Na primeira, “A Sociedade”, por meio dos conceitos oriundos da Teoria Crítica formulados por Adorno e Marcuse, são discutidas a moderna sociedade e a cultura que a permeia. Posteriormente, nas duas seções seguintes, denominadas, respectivamente, “Educação” e “Pseudoformação”, são tratados tanto o ideário de educação nessa sociedade quanto sua ineficácia em fornecer uma formação plena aos cidadãos, com base nos estudos de Adorno, Marcuse, Masschelein & Simons e

Bauman. Por fim, em “O Moderno Lumpemproletariado”, última seção deste capítulo, a partir das ideias de Bauman, Braga e Lopes, é abordada a formação do lumpemproletariado brasileiro a partir de sujeitos excluídos pela escola pública.

### 3.1 Sociedade

Com todo o cuidado, a fim de não aprisionar determinados termos a conceitos enrijecidos – procedimento acadêmico esse comumente adotado pelos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt – Adorno (2008, p. 106) afirma que a definição de sociedade não pode ser apenas a de um “nexo funcional entre homens socializados”. Da mesma forma, o vocábulo não pode ser reduzido e compreendido simplesmente como um mero conjunto de pessoas que vivem numa mesma época e local. Para o autor, isso configuraria puro senso comum.

Após revisar diversas teorias que abrangem o tema, entre elas, *O Capital*, de Marx, Adorno concluiu que o conceito de sociedade é intimamente ligado à relação de troca, tendo em vista que é justamente essa ação a responsável por unificar, virtualmente, todos os homens que dela participam. Cabe ressaltar que essa conexão é mediada e mediadora entre os homens enquanto sujeitos isolados, e não como um aglomerado de pessoas. Isso porque, segundo o sociólogo, o conceito de sociedade carece de ser analisado de forma dialética, pois não há sociedade sem indivíduo e vice-versa, conforme se lê em:

[...] e aqui os senhores podem compreender exatamente por que a Sociologia precisa ser pensada dialeticamente – porque aqui o conceito de mediação entre as duas categorias contrapostas, de um lado, os indivíduos, e, de outro lado, a sociedade, encontra-se presente em ambos. Portanto, não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser como referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Por outro lado, também não há sociedade sem que seu próprio conceito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva é, afinal, o processo de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, socializados na sociedade. (ADORNO, 2008, p. 119-120)

Corroborando com as afirmações de Adorno acerca da intrínseca relação entre os temos “sociedade” e “troca” e sobre a dependência dialética para que se tenha a existência, tanto de sujeito quanto sociedade, Roggero (2010, p. 67) declara que “o indivíduo é produto social que se desenvolve historicamente sob o capitalismo, cuja ideologia exige que ele se responsabilize pelos rumos de sua vida”, tentando, na maioria das vezes, a ascensão social por meio do trabalho individual, que fundamenta seu pensamento. Para a autora, no contexto da Teoria Crítica, esse comportamento penoso se justifica como uma forma de luta contra o medo original do ser humano: ser destruído pela natureza ao ser expulso da coletividade.

Nesse sentido, o indivíduo acaba se entregando ao coletivo, adaptando-se a ele como uma forma de subsistência e de domínio da natureza com a nítida intenção de tentar adiar sua inevitável morte. Em um contexto capitalista, isso significa ter poder de consumo e colaborar para a reprodução do capital. Ao engendrar-se nisso, ele passa a fazer parte desse mundo administrado e a sofrer suas respectivas consequências:

O indivíduo, como instrumento sensível, diferenciado e permutável, entrega-se ao mundo administrado e as consequências de sua adaptação – o sofrimento, a frustração e a impotência – são encobertas pela produtividade e pela eficiência desse mundo que lhe ofereceria uma suposta melhor qualidade de vida material e, talvez, mental e espiritual. (ROGGERO, 2010, p. 166-167)

Adorno (1986) defende que essa situação ainda se mantém pelo fato de não existir uma real consciência de classe entre os sujeitos, tendo em vista que a mera existência social, por si só, não gera, imediatamente, essa noção. A tendência seguida pelas massas é de renunciar à solidariedade de classe e negar que seu papel dentro dos processos sociais é o de simples objetos, alheios à participação. Segundo o filósofo, a submissão do homem aos mecanismos sociais como cumpridores de papéis reflete o modelo da sociedade como um todo, caracterizado pelo trabalho industrial, que atingiu, inclusive, a cultura.

Sendo assim, Adorno (1986, p. 67) presume que a dominação exercida sobre os seres humanos é realizada por meio da economia que, não satisfeita com o controle total das massas, tenta também dominar seus mandantes e apêndices. Por

conseguinte, conclui que "a tão deplorada falta de maturidade das massas é apenas o reflexo do fato de que os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino". Essa pressão configura em falta de esclarecimento e não superação da barbárie, conforme esclareceu Adorno a Hellmut Becker, educador alemão, em um debate transmitido pela Rádio de Hessen em 14 de abril de 1968:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre o mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. [...] a organização social que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995a, p. 181)

A consequência a esta sociedade, tal como está posta ao intermediar suas relações por meio de troca é, fatalmente, sua destruição, conforme concorda o filósofo ao analisar o conceito marxista para o termo, descrito em *O Capital*. Como intervenção, Adorno (1995b, p. 156) cita que "a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade", o que pode ser conseguido mediante uma mudança de consciência, que parte do individual para o coletivo, e que esteja associada à prática de autorreflexão.

Roggero (2010, p. 187) condiz com Adorno ao constatar que no atual contexto social há uma variedade tão vasta de consciências que a mera tentativa de se estabelecer o que viria a ser uma subjetividade livre, ou mesmo tentar eleger alguma dessas consciências como tal, seria, por si só, "aprisionar" o conceito e negar a ideia de liberdade; prática intelectual essa que os frankfurtianos não aderem. Para a autora, a saída desse ciclo vicioso, exige reflexão crítica às formas de dominação que impedem a liberdade. Entretanto, alerta que isso não é fácil, pois "a lógica capitalista impede de modo cada vez mais sofisticado" que as práticas que levem à libertação se proliferem. Isso é comumente observado na educação e no trabalho.

Para Adorno (1986), a manutenção desse domínio se deve, em grande parte, ao fato de que até a produção técnica, que deveria ser utilizada para o desenvolvimento e melhoria da sociedade, é canalizada e norteada para que, de alguma forma, haja geração de lucro. Por meio dessa práxis, o capitalismo prossegue mantendo seu controle sobre o andar da humanidade, conduzindo-a para aonde lhe aprouver.

Outra estratégia bastante eficaz para manter esse *status quo* é a depravação, exercida, principalmente, pelos canais de comunicação em massa. Em conversa com Riccardo Mazzeo, editor do Centro Studi Erickson, Bauman denuncia mais esse artifício, amplamente empregado à preservação da lógica do capital:

A depravação é a estratégia mais inteligente para a privação. A mudança do foco – por meio da tentação e do encantamento – e portanto também da “relevância para a vida”, para longe da aquisição das habilidades de flagrar impressões sensuais, que você tão inteligentemente identifica e expõe quando fala da “dieta” da TV, é a técnica da depravação produzindo as legiões de “neets” que você lamenta. Trata-se, de fato, de uma técnica insidiosa – que torna agradável a privação contínua e faz da servidão algo percebido e sentido como liberdade de escolha. (BAUMAN, 2013a, p. 34)

O público jovem é um dos principais alvos dessa estratégia de depravação. Tenta-se, o tempo todo, adestrá-los para que continuem perpetuando uma sociedade composta de consumidores imediatistas. As políticas educacionais, segundo Bauman (2013b, p. 53), a fim de colaborar para tal, acabam deixando “uma prateleira lateral todos os assuntos relacionados à juventude”, eliminando da agenda assuntos importantes, tais como política, cultura e demais questões sociais.

A escola, entidade que deveria se contrapor a essa realidade, é apenas mais uma ferramenta envolvida nesse processo. Masschelein e Simons (2018) afirmam que os textos políticos atuais tornam a educação como um meio de produção e que, por isso, a escola, como uma instituição popular, talvez seja a maior responsável pela reprodução da desigualdade social em todo o mundo. Contudo, dado o caráter subversivo e persistente, essência da educação em sua concepção, cabe a essa mesma escola o poder e a responsabilidade de se opor a esse ciclo de dominação, conforme se lê em:

Se a escola pode ter tal efeito, então ela também é capaz de impedir e interromper os planos que avôs/pais e avós/mães fizeram para seus netos/filhos e netas/filhas, do mesmo modo que pode inibir os planos que os líderes religiosos e políticos – sejam eles inovadores ou conservadores, estadistas ou revolucionários – têm para seus cidadãos ou seguidores. Na verdade, a escola já consegue isso sempre, apesar dos melhores esforços de pais, mães, líderes religiosos, estadistas e revolucionários para ficar em seu caminho, usando a escola para seus próprios propósitos e ideais. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 68-69)

Além disso, de acordo com Roggero (2010), a escolarização elevada possibilita aos indivíduos que criem, retomem e, até mesmo, consolidem seus senso críticos, constituindo tais efeitos como o primeiro passo para a autorreflexão e busca da liberação. Todavia, por não escapar das exigências mercadológicas, essa função da escola tem sido deixada de lado em prol de outros objetivos, sendo o cumprimento de metas e a obtenção de índices os principais deles.

Nessa seção foi discutido o conceito de sociedade, compreendido pelos frankfurtianos como um meio social intermediado por relações de troca. Percebeu-se também que a lógica capitalista, imperante, utiliza-se de vários meios para manter um *status quo* em que é negada a subjetividade e se mantém a dominação social, sendo a escola uma das ferramentas para tal. Na seção seguinte, serão discutidos o contexto e os papéis da educação nessa sociedade.

### **3.2 Educação**

Conforme lembram Masschelein e Simons (2018), a clássica escola grega, cujo maior expoente é a ateniense, foi a primeira instituição a considerar o espaço escolar e a educação que dentro dele era desenvolvida como um meio de emancipação dos indivíduos ao retirá-los de suas ordens sociais e econômicas e trazê-los a um ambiente que presava pela igualdade. Essa concepção de escola, denominada de “tempo livre”, utilizava uma metodologia que consistia em fazer com que os jovens se desconectassem do tempo que era ocupado com suas famílias, economia, sociedade

e política a fim de poderem se dedicar, exclusivamente, à educação e produção de conhecimento sem que tivessem outras preocupações.

Nesse sentido, a escola surgiu como uma forma de democratização desse tempo livre, tendo em vista que não importava a raça, natureza ou origem de um sujeito para que ele pudesse ascender à classe dos “bons e dos sábios”. Essa perspectiva de educação e escola atravessou séculos e veio a influenciar na formação das atuais instituições escolares. Mesmo que haja apenas indícios dessa ideologia de emancipação nas faculdades e centros universitários, tal como em escolas primárias, secundárias, técnicas ou vocacionais de hoje, isso se deve ao modelo ateniense da era clássica.

Com o passar do tempo, mais do que seguir as tendências propostas pela lógica do capital, a escola tornou-se uma das principais instituições utilizadas nas sociedades capitalistas para propagá-las por meio da formação que concede, transmitindo conhecimentos no intuito de modelar pessoas. Adorno (1995c) condena essa forma de educação e cita o que seria a concepção de uma formação para a emancipação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma experiência política. (ADORNO, 1995c, p. 141)

Essa concepção de educação, proposta por Adorno, está aquém do que tem sido recomendado e praticado na maior parte das escolas públicas, onde o ensino, há muito tempo, tornou-se popular. Esse molde de formação, segundo Roggero (2010, p. 217), é o que, por conveniência, é concedido aos homens pelo processo capitalista de produção, que além da questão do tempo livre, também se apoderou da pedagogia, fazendo com que ela sirva “mais aos interesses do capital que à formação”. Dessa maneira, em vez de qualidade e promoção da emancipação, o que a educação popular acaba estabelecendo é uma nítida diferenciação entre aqueles que podem ou não ter

uma formação, “se não melhor ou emancipatória, ao menos com mais acesso e compreensão dos bens culturais socialmente produzidos”.

Masschelein e Simons (2018), ao levantar as principais acusações, geralmente dirigidas contra a escola, nomeiam de “alienação” a forma com que o ensino popular é ministrado. Segundo eles, as matérias ensinadas nas aulas são superficiais, artificiais e não fazem parte do contexto dos estudantes. Há muita ênfase em prepará-los para o mercado de trabalho e/ou para o ensino superior; todavia, sem levar em consideração as reais necessidades desse mercado ou mesmo se o ingresso na academia lhes convém. Portanto, o currículo não permite uma conexão real com os interesses dos jovens e da sociedade, sendo incapaz de lhes proporcionar uma educação para a consciência que os aprontem à vida adulta.

Outra acusação contra a escola, apontada pelos autores, refere-se à culpa da instituição em praticar várias formas de corrupção por meio de abuso do seu poder, tanto de forma aberta quanto velada, a fim de promover seus interesses, conforme se observa em:

Apesar da narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos, segundo eles, a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houvesse, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho. A escola reproduz essa desigualdade, independentemente do profissionalismo e da objetividade educacional que ela reivindica – e alguns diriam que é precisamente por isso que a escola é capaz de reproduzir desigualdade. A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 14-15)

Por inúmeras variantes, a desmotivação da juventude é a terceira acusação atribuída à escola. Dentre elas, Masschelein e Simons (2018, p. 16) citam o caso dos jovens não gostarem de estudar e aprender pelo simples fato de, segundo o ponto de vista deles, não ser algo divertido. Em vez da aprendizagem ser prazerosa e desafiadora ao mesmo tempo, é maçante e demanda muito esforço e concentração para que se consiga aprender algo vindo de “professores populares que, na verdade, não ensinam nada aos alunos”.

Pelo viés econômico, a escola é taxada de ser ineficiente em preparar seus egressos para o mercado de trabalho. Ao contrário do que se propôs durante todo o século XX quando, explicitamente, formavam cidadãos aptos ao trabalho industrial e fabril, no final desse período, em vista da demanda social, passou a almejar pela formação do “cidadão de direitos”. Segundo os autores, a instituição, ainda na transição entre as duas propostas, não realiza, satisfatoriamente, nenhuma delas. Isso acaba gerando a última acusação contra a escola que Masschelein e Simons (2018) levantam: a demanda de reforma e a posição de redundância.

O debate pela “reescolarização” não é novidade. É quase um consenso entre os teóricos e profissionais da educação e que a escola deveria se tornar mais inclusiva, centrar-se mais em seus alunos, se esforçar para desenvolver e estimular talentos, ser mais sensível às demandas da sociedade e mercado de trabalho, além de oferecer uma formação plena e igualitária. Essas premissas surgiram em decorrência de duas discussões redundantes acerca da escola e a primeira delas diz respeito à introdução de novas estruturas de qualificação como princípios orientadores para uma educação que perdure além da escola, ocorrendo ao longo da vida e de todos os seus domínios.

Dotado de valores imediatistas que visam o cumprimento de metas e índices em avaliações internas e externas, o ensino não é pensado de modo que continue a gerar a aprendizagem fora da escola. Dessa forma, a instituição tem se prestado, meramente, a cumprir funções legalistas que, mais uma vez, causam exclusão aos indivíduos conforme os classifica de acordo com os diplomas que detém:

Dito em outras palavras, a escola confere uma prova de certificação de qualificação dos resultados de aprendizagem e das competências adquiridas. É o governo quem dá à escola tal autoridade e legitima essa função de qualificação. Em essência, então, o papel da escola aqui é limitado à função social pura e simples que os sociólogos da educação apontaram há muito tempo: ela oferece diplomas válidos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 20-21)

A segunda premissa se refere à necessidade da existência da escola, haja vista o crescimento dos ambientes virtuais de aprendizagem e a afinidade das gerações atuais com esses recursos. Com a popularização das tecnologias de informação e comunicação, tem sido mais viável, barato e prático ofertar o ensino por meios digitais,

pois, além de direcionar a aprendizagem ao aluno, atendendo às suas necessidades individuais, possibilita monitorá-lo e avaliá-lo continuamente de qualquer lugar, bastando, para isso, um computador (ou mesmo um celular) com acesso à internet.

Para Masschelein e Simons (2018, p. 23), além das facilidades apontadas acima, os ambientes de aprendizagem virtual são benquistas, principalmente pelas crianças, adolescentes e jovens, que encontram neles uma forma divertida de aquisição de conhecimento. As tradicionais salas de aula foram pensadas e se fizeram eficientes para a sociedade da época pré-digital, portanto, isso significa que “a classe como uma tecnologia de comunicação que traz consigo a passividade, o tédio e constantes desapontamentos” tornou-se obsoleta, desnecessária.

Em relação à posição de redundância ocupada pelas atuais instituições de ensino, última acusação comumente dirigida à escola, discute-se, novamente, a necessidade de sua existência em vista de sua função social:

A escola como um todo é determinada pelas tecnologias primitivas do passado. A aprendizagem artificial que chamamos de escola, por assim dizer, foi sempre necessária apenas para ensinar às crianças as coisas que eles não poderiam aprender em seu ambiente natural de aprendizagem. Quando essa necessidade desaparece, assim também desaparecerá a instituição da escola: a aprendizagem torna-se, mais uma vez, um evento “natural”, onde a única coisa que importa é a distinção entre ambientes de aprendizagem “ricos” e “pobres”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 23)

Contudo, apesar de todas as acusações designadas à escola, políticas públicas educacionais viabilizam no Brasil, anualmente, a inclusão de milhões de pessoas – na maioria dos casos, alheias a essas recriminações – nas redes públicas de ensino. De acordo com Adorno (1995c), esse fato é algo bom e louvável, porém, vale ser ressaltado que os profissionais da educação que atenderão esse público, geralmente não estão preparados para lidar com gerações inteiras de estudantes que provém de outras que não tiveram ou deram importância ao acesso à escolarização.

Por conta disso, o filósofo chama à atenção para quantidade elevada de pessoas que são avessas à educação, sobretudo entre os adolescentes. Para Adorno (1995c, p. 150), por não se enquadarem e, assim, se sentirem excluídas do processo de ensino, agem com hostilidade frente ao fato de sua privação. Não tendo outra

opção, devido às sanções previstas em diversas legislações (como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo), mesmo que “rangendo os dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade”.

É em meio a esse contexto conturbado que atua o professor. Adorno (1995d) lembra que a figura do professor, outrora sinônimo de autoridade, principalmente em países religiosos, onde sua própria essência mesclava-se e confundia-se ao exercício do sacerdócio, aos poucos foi perdendo sua importância na proporção em que aumentava a demanda por seus serviços. Atualmente, até pelo fato da função exercer poder sobre crianças e adolescentes, é relativamente inferiorizada frente a outros cargos públicos, tais como os juízes, por exemplo:

Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano da escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer. (ADORNO, 1995d, p. 103-104)

De acordo com Masschelein e Simons (2018), os discentes, com frequência, já não reconhecem o professor como uma figura dotada de autoridade. No Brasil (e, possivelmente, em grande parte do mundo) são costumeiras as notícias que envolvem casos de desrespeito, agressão verbal, psicológica e física a docentes em todos os níveis de ensino, tornando, por consequência, a sala de aula em um local conflituoso, impróprio para o desenvolvimento da aprendizagem e do bom rendimento escolar.

Os autores denominam de “professor *amateur*” – ou “professor amoroso” – aqueles profissionais que conseguem superar as adversidades dessa situação e desenvolver trabalhos satisfatórios com suas turmas. Segundo eles, esse tipo de educador é aquele que, além de amar seus alunos, profissão e disciplina que leciona, tem a habilidade de transparecer tais sentimentos, conquistando, dessa maneira, o respeito, admiração e entusiasmo de seus alunos, convidando-os a participar da aula e desenvolver o mesmo interesse pela matéria em questão.

Identifica-se o professor *amateur* pelas seguintes posturas:

Como reconhecemos o professor *amateur*? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de *mestria* de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ela personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 78)

Além dessas atitudes, Masschelein e Simons (2018) afirmam que o professor amoroso também é adepto ao perfeccionismo. Fica claro aos seus educandos que suas aulas são bem preparadas e ministradas com empolgação, atenção, concentração e dedicação. Evidentemente, toda essa preparação não garante, integralmente, que todas elas serão bem-sucedidas e que gerarão uma aprendizagem significativa a todos, porém, por meio da atitude exemplar, possibilita que o professor incentive e cobre sua turma para que aja da mesma forma.

Todavia, a fim de se perpetuar a lógica do capital à instituição escola, o professor *amateur*, dentro dos membros de uma comunidade escolar, é o que mais sofre com as estratégias de domação, de modo que seja estimulado/pressionado a atuar como um educador comum. De acordo com Masschelein e Simons (2018), as principais estratégias de domação dirigidas a esse profissional, são:

- *pedagogização*: consiste em fazer com que o professor assuma responsabilidades que são dos pais. A máxima “os pais educam e a escola ensina” já não faz mais sentido nos dias atuais, tendo em vista que muitos alunos não pertencem a famílias tradicionais, compostas por pai, mãe e irmãos, e, no caso afirmativo, ficam longe deles na maioria do tempo, pois ambos precisam trabalhar para sustentar a casa. Geralmente, os lares são formados por diversas configurações, nos quais a criança acaba não recebendo uma educação adequada nem estímulos propícios para que leve o ensino a sério. Sendo assim, antes mesmo de cumprir suas obrigações profissionais, o educador se vê obrigado a assumir incumbências que já deveriam ter sido realizadas pelas famílias de seus educandos;
- *psicologização*: além de ensinar (atividade para o qual foi contratado) e educar seus alunos, por muitas vezes o professor precisa atuar como um psicólogo – função de

grande responsabilidade que está fora de sua esfera de formação e domínio – a fim de conversar e orientar jovens e crianças que apresentem problemas emocionais, psicológicos ou comportamentais. Em primeira mão, isso também deveria ser uma atribuição dos pais ou responsáveis. Na ausência deles ou de outros profissionais especializados nas unidades escolares, o professor acaba sendo o único recurso em que esses alunos confiam para poder expor suas perturbações;

- *tecnologização*: o termo refere-se à técnica de domar que consiste em escolhas pedagógicas que sobrepõem o desempenho técnico aos outros objetivos da escola, buscando-se, primeiramente, a eficácia, eficiência e a performatividade. Dessa forma, são estipuladas metas numéricas a serem alcançadas, valendo-se, para isso, da menor quantidade de recursos possível. A instituição acaba se transformando em uma empresa cujos os lemas são “*quanto mais rápido, melhor*” e “*ficar parado é prejuízo*”, e o professor é a chave principal em fazer com que essa lógica funcione;
- *profissionalização*: representa na transformação do ensino em uma forma de prestação de serviço que é passível de avaliações de qualidade e desempenho por parte de organizações externas. A sabedoria da experiência do professor é substituída pela especialização, com o intuito de, por meio de conteúdos científicos (que não têm sentido e/ou utilização ao viés dos alunos), ele deve fazer com que os educandos adquiram uma relação preestabelecida de habilidades e competências, que por sua vez, são mais importantes do que o próprio conhecimento; e
- *flexibilização*: essa tática visa transformar o professor em um profissional “faz-tudo”, apto a realizar diversas funções em vários lugares. Legalmente, são atribuídas ao educador tantas funções burocráticas, de controle (fluxo, rendimento), pedagógicas (relatórios, criação de conteúdo e atividades diferenciadas), funcionais (atentar-se às legislações e suas respectivas mudanças), atribuições referentes aos órgãos colegiados, entre outras, que sobra pouco tempo para que realmente se dedique aos seus encargos, devido que, por medo de retaliações, o professor, primeiramente, tenta realizar todas elas antes de suas funções primordiais.

Nessa seção, abordou-se o conceito e aplicação de educação no contexto da atual sociedade pelo viés frankfurtiano e pelos estudos e pesquisas de Jan Masschelein e Maarten Simons acerca da instituição escola. Verificou-se que seu formato original, característico da “escola de tempo livre”, já não existe mais e que a ela são imputadas muitas acusações pertinentes às mazelas da sociedade.

Comentou-se, também, sobre o professor, principal elemento da comunidade escolar, que, mesmo quando atua como um “professor *amateur*”, é impedido por estratégias de dominação, cuja função essencial consiste em manter e propagar a lógica do capital ao ensino público e coibir o retorno de uma educação plena que preze pelo “tempo livre”. Na seção posterior, será tratado como são vistas e desenvolvidas a formação e cultura provenientes dessa educação.

### 3.3 Pseudoformação

De acordo com Roggero (2010), baseando-se na Teoria Crítica, possibilitar que um indivíduo reflita sobre suas práxis, sejam elas relacionadas ao trabalho, sua formação ou trajetória de vida, é uma forma de resistência à barbárie. Esse status, presente e dominante em todas as épocas de qualquer sociedade, ainda não foi superado e continua se propagando graças à falência da cultura, conforme defende Adorno (1995b).

A escola, por meio da concessão de formação, poderia e deveria ser a instituição responsável por agregar cultura aos indivíduos e, com isso, torná-los aptos a esse exercício de reflexão. Todavia, conforme visto anteriormente, o atual sistema educacional restringe que essa emancipação ocorra de fato, conforme aponta Bauman (2013c):

Nada menos que uma “revolução cultural pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução. (BAUMAN, 2013c, p. 31)

Outra forma de manter o *status quo* é a sustentação de processos de formação distintos, sendo um para os membros das classes abastadas e outro para as mais populares. Segundo Roggero (2010, p. 185), “o projeto da dominação exige que a formação do dominador seja imposta ao dominado”, que por sua vez, não terá condições de alcançar uma formação digna que possibilite sua emancipação e ascensão social.

Marcuse (1997), citando Aristóteles, afirma que essa lógica idealista perdura desde a Antiguidade, quando o “bom, o belo e o verdadeiro” destinavam-se apenas a uma pequena parcela da sociedade que poderia se ocupar de outras atividades que não sua própria sobrevivência. Nos dias atuais, isso se traduz em um sistema educacional cuja função primordial é fazer com que crianças e jovens adquiram habilidades que permitam atuar em um mercado de trabalho cada vez mais saturado e assim possam sobreviver. Conhecimentos culturais ou disciplinas que levem à reflexão, tal como filosofia e sociologia, por exemplo, são tidos como desnecessários, conforme se observa em:

Na medida em que a reprodução da vida material se completa sob o domínio da forma mercadoria, renovando continuamente a miséria da sociedade de classes, nessa medida o bom, belo e verdadeiro transcende esta vida. E quando sob essa forma se produz tudo o que é necessário à conservação e à garantia da vida material, o restante naturalmente é “supérfluo”. Tudo que é propriamente importante para os homens, as verdades supremas, os bens supremos e as felicidades supremas, são um “luxo”, distanciando-se por um abismo do sentido do que é necessário. [...] A “teoria pura” é apropriada como profissão por uma elite, vedada à maior parte da humanidade mediante férreas barreiras sociais. (MARCUSE, 1997, p. 91-92)

Além da educação fornecer uma formação plena a poucos afortunados, Bauman (2010a) denuncia que sua crise atual deriva da essência da ideia acerca de seu próprio conceito e função. Enquanto que, no passado, a educação era um meio válido de se desafiar pressupostos que antes nunca haviam sido questionados, a fim de se responder anseios da humanidade, na atualidade, com muitas dessas questões já resolvidas, o conhecimento “descartável” passou a ser o mais valorizado.

De acordo com o autor, isso é resultado direto do consumismo desenfreado que sucede nas sociedades capitalistas. Hoje, a tendência do consumo não consiste, meramente, em acumular objetos, e sim, no seu gozo descartável. Esses princípios atingiram a educação, tornando mais atraente o conhecimento criado para se usar e jogar fora do que o do tipo duradouro, tendo em vista que a escola e demais instituições que promovem formação lidam com um mundo saturado de informação que, similarmente, é transitória.

É por conta dessa pressão exercida pela sociedade e cultura que Adorno (1995a) alega que a barbárie ainda impera sobre a humanidade, pois há poucas oportunidades para se atingir um real esclarecimento, o que acaba por dificultar que indivíduos se tornem sujeitos e vivam de acordo com suas próprias convicções. Por conseguinte, dado essa carência, se submetem e absorvem (mesmo que inconscientemente) os temos que lhe são postos.

Ao afirmar que “o mundo pré-burguês de ideias, essencialmente vinculado à religião tradicional, rompeu-se ali subitamente, o que muito se deve aos meios de comunicação de massa, em especial o rádio e a televisão”, Adorno (2010, p. 15) entende que a manutenção e propagação dessa conjuntura é difundida em larga escala ao ponto de adquirir prestígio de veracidade por grande parte da população que é suscetível a eles.

Em função disso, impera em boa parte das sociedades – se não em todas – uma consciência formada por intermédio de uma pseudoformação<sup>9</sup> respaldada pela cultura também dominante, chamada por Marcuse (1997, p. 96) de “cultura afirmativa”. Segundo o autor, trata-se de uma ideologia tipicamente burguesa que busca perceber o mundo por meio da distinção e elevação do espírito e alma, formando “um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência”, mas que qualquer indivíduo, em seu interior, pode idealizar para si.

Nessa cultura afirmativa, entende-se por “espírito” a parte desassociada do corpo que é responsável pelo pensamento, raciocínio e razão, enquanto que a “alma”, também estando separada do corpo fisiológico, é representada pelas emoções, instintos e desejos. Por meio dos vieses dessas duas entidades, criou-se uma forma histórica de se preservar as necessidades dos homens para além daquelas básicas a sua sobrevivência.

Tudo isso porque, de acordo com Marcuse (1997, p. 100), a cultura, que deveria assumir a preocupação com a exigência da felicidade dos indivíduos, não consegue superar os antagonismos sociais que a fundamentam. Por natureza, a noção de felicidade já é utópica em um contexto social caracterizado pela concorrência

---

<sup>9</sup> Em outras traduções, o conceito é chamado de “semicultura” ou “semiformação”. Para não haver confusão com a associação às ideias de “formação/cultura incompleta ou pela metade”, optou-se pelo termo “pseudoformação” como referência à concepção de “formação falsa”.

econômica e luta por sobrevivência, porquanto não há como uma pessoa ser integralmente feliz no capitalismo, onde é submetida às forças de produção, ao lucro e autoridades, resultando em “opressão, carência e sacrifício para a maioria”.

Isto posto, a cultura afirmativa surge, trazendo como oferta a sua perspectiva de vida, que consiste no lema de que aos homens não é importante que vivam suas vidas, mas sim, de que as vivam da melhor maneira que lhes for possível. Dessa forma, passam a se sentir felizes, quando de fato, não são:

Esse é o milagre propriamente dito da cultura afirmativa. Os homens podem se sentir felizes inclusive quando efetivamente não o são. O efeito da aparência torna incorreta até mesmo a afirmação da felicidade própria. O indivíduo, remetido a si mesmo, aprende a suportar e de certo modo até a amar seu isolamento. A solidão de fato é alcançada a solidão metafísica e como tal adquire toda a benção e a ventura da plenitude interior na presença da pobreza exterior. A cultura afirmativa reproduz e glorifica em sua ideia da personalidade o isolamento e empobrecimento social dos indivíduos. (MARCUSE, 1997, p. 120-121)

Marcuse (1997, p. 124-125) reitera que a cultura afirmativa tem uma contribuição bastante significativa em influenciar os indivíduos de uma sociedade a se submeterem às imposições e planos do seu Estado. Quanto mais provido de alma um indivíduo é, “se submete mais facilmente, se curva mais humildemente ao destino e obedece mais à autoridade” em decorrência de sua visão de mundo.

A fim de manter esse contexto de alienação, Adorno (2010) afirma que, em consonância com a cultura afirmativa, é oferecida à maioria da população uma pseudoformação, caracterizada pela superficialidade e possibilidade de trocas e aproveitamentos que são regularizados por mecanismos de mercado. O filósofo defende que, presa a essas condições, sem nenhuma autonomia e liberdade, a formação deixa de existir, sendo esse o principal motivo pelo qual, mesmo com a existência de pessoas cultas e políticas públicas voltadas à melhoria da educação, ainda é a semiformação que domina a consciência predominante.

Todavia, são esses indivíduos, egressos das escolas públicas e instruídos com esse tipo de formação, que atualmente saem para disputar vagas de emprego em um mercado de trabalho extremamente saturado e competitivo, onde a seleção, via de regra, é feita mediante avaliações de conhecimentos e habilidades. É justamente

nessa hora que, de acordo com Masschelein e Simons (2018), o processo educacional se mostra falho, penalizando e jogando a responsabilidade do fracasso para aqueles que, sem ter outras opções e oportunidades, tiveram que passar por ele:

O adágio é: ser empregável! O Evangelho: a empregabilidade é o caminho para comprar sua própria liberdade e contribuir para o progresso social! O sermão: não se aliene e não dê de ombros à sua responsabilidade para com a sociedade! O lembrete tranquilizador: deixe aquele que não tem necessidade de aprender atirar a primeira pedra! (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 112)

Não faltam pesquisas para comprovar que uma parte considerável dos altos índices de desemprego no Brasil derivam de falta de mão-de-obra qualificada e baixo nível de instrução em vista do que é requerido à algumas profissões. Dessa forma, a única opção que esses jovens encontram é trabalhar em empregos informais e precários, quando não, adentrar para o crime ou realizar outras atividades marginalizadas.

Nessa seção, abordou-se sobre as principais consequências que decorrem das práticas educacionais empregadas nos países que intentam em suas políticas públicas a manutenção do capital e atender as necessidades mercadológicas: a cultura afirmativa, como ferramenta de propagação da alienação e conformismo, e a pseudoformação, que além de também manter esse *status quo*, impede que os indivíduos se emancipem. Na seção seguinte, última deste capítulo, será tratado sobre o lumpemproletariado, fenômeno social que aumenta显著mente como sequela dos problemas citados nas seções anteriores.

### **3.4 Moderno Lumpemproletariado**

De acordo com Braga (2012), lumpemproletariado é um termo alemão, designado por Karl Marx para indicar “o lixo de todas as classes”. Essa categoria seria composta por indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, prostitutas, cafetões e demais pessoas que sobrevivem às custas da

prática de prostituição, soldados incapacitados fisicamente e não mais aptos ao serviço militar, criminosos recém-saídos da cadeia, mendigos, dentre outros.

A intenção de Marx ao expor esse conceito em seus estudos era de chamar a atenção para o aprofundamento da degradação social que ocorria, especialmente, em períodos de crise, separando cidadãos de suas classes originais e os convertendo em uma massa desintegrada, suscetível a movimentos reacionários. Braga (2012, p. 17) cita que o sociólogo previu esse fenômeno “ao associar o aumento da ocupação industrial à formação de uma população excedente em relação às necessidades ordinárias das empresas”, pois julgava ser próprio do processo capitalista, devido ao aumento da demanda pela procura de trabalho, que houvesse desemprego ou aqueles que se submetessem a trabalhar em condições precárias, reunidos sob quatro tipos de frações, a saber:

- população flutuante: trabalhadores que, temporariamente, prestam serviços às empresas, ora sendo atraídos, ora repelidos por elas;
- população latente: pessoas que estão à espera de oportunidades de emprego no setor industrial;
- população estagnada: trabalhadores que ocupam funções tão deterioradas e mal pagas que apenas os possibilitam a subsistir de modo rudimentar; e
- população pauperizada: massa de indigentes, doentes, acamados ou incapacitados fisicamente para realizar algum tipo de trabalho.

Com o passar do tempo e evolução dos estudos sociológicos acerca das relações e condições trabalhistas, outros termos surgiram para diferenciar as classes de trabalhadores que possuíam condições distintas entre si. Dentre esses conceitos, merecem ser mencionados os *batalhadores*, o *precariado* e o *subproletariado*, que basicamente englobaram as quatro frações descritas por Marx, acrescidas de algumas particularidades dos tempos modernos, as quais podem ser identificadas por meio do quadro exibido abaixo:

Quadro 02: Diferença entre os conceitos de Subproletariado, Precariado e Batalhadores

Grupo/Característica	Subproletariado	Precariado	Batalhadores
Microempresários			X
Trabalhadores profissionais			X
População flutuante		X	X
População latente	X	X	X
População estagnada	X	X	X
Pauperismo	X		
Lumpemproletariado	X		
Capacidade de mobilização coletiva		X	
Renda entre 1 e 2 salários mínimos	X	X	

Fonte: Braga (2012), p. 28.

Dessa forma, tem-se, em suma, os batalhadores como os pequenos empreendedores, profissionais e trabalhadores em condições melhores e mais estáveis de trabalho; o precariado, como os empregados em situação precária e instável de emprego, mas que mesmo assim possuem capacidade de se mobilizarem coletivamente; e o subproletariado, que englobando as classes de trabalhadores com menos estabilidade e o lumpemproletariado, representa os indivíduos que, apesar da situação em que se encontram, conseguem arrecadar, em média, um ou dois salários mínimos por mês, porém, não possuem uma organização que permita que se mobilizem coletivamente para reivindicar algo.

Lopes (1988) engloba todas essas classes dentro do conceito de "marginalidade". Valendo-se dos estudos de Aníbal Quijano, sociólogo peruano, que definiu o termo como sendo um modo limitado e inconsistentemente estruturado de pertencer e/ou participar de uma estrutura geral da sociedade, a autora, a partir da análise das consequências das formações capitalistas periféricas, assim define a concepção de marginalidade:

Deste ponto de vista a marginalidade deve ser identificada como fenômeno próprio das formações capitalistas periféricas com superabundância de oferta de mão-de-obra, gerado por um sistema econômico de insuficiente poder expansionista quanto à sua capacidade de absorção de força de trabalho disponível no interior. [...] o sistema, na impossibilidade de resolver, tenta neutralizar o fenômeno, criando condições para o que seria uma verdadeira institucionalização das situações de marginalidade, isto é, um fator disfuncional como a marginalidade é tornado um fator afuncional para o sistema. (LOPES, 1988, p. 19-20)

Sendo assim, o que todos esses termos apresentados por Braga (2012) e Lopes (1988) trazem em comum é o fato de ambos representarem uma forma de dominação e exploração social em decorrência de uma disposição abundante de mão-de-obra versus um mercado de trabalho saturado que concede poucas vagas de emprego, fazendo com que indivíduos fiquem à margem da sociedade dado ao baixo poder de consumo e influência que dispõem. Todavia, mediante o viés proposto por Bauman (2010b), que analisa a modernidade líquida e as metamorfoses do capital em busca de novos mercados e oportunidades, entende-se que, apesar dessas limitações, tais pessoas são essencialmente importantes para a manutenção da ordem da lógica capitalista.

Esta pesquisa utilizará o termo “moderno lumpemproletariado” para se referir à condição de marginalidade social derivada tanto do subproletariado quanto do lumpemproletariado, analisando aqueles que nela estão conforme o interesse capitalista vigente, que é o de encará-los como consumidores, e não como trabalhadores sem ou em condições precárias de emprego:

Se o Estado assistencial hojevê seus recursos minguarem, cai aos pedaços ou é desmantelado de forma deliberada, é porque as fontes de lucro do capitalismo se deslocaram ou foram deslocadas da exploração da mão-de-obra operária para a exploração dos consumidores. E também porque os pobres, despojados dos recursos necessários para responder às seduções dos mercados de consumo, precisam de dinheiro – não dos tipos de serviços oferecidos pelo Estado assistencial – para se tornarem úteis segundo a concepção capitalista de “utilidade”. (BAUMAN, 2010b, p. 32)

Evidentemente, essa lógica também se aplica aos jovens estudantes ingressantes ou egressos do Ensino Médio, tendo em vista que compõem a maior parcela da população brasileira que visa adentrar no mercado de trabalho. Entretanto, de acordo com a análise de Bauman (2013b), essa geração foi “adestrada” para acreditar que, por meio do estudo e dedicação, seria perfeitamente possível superar seus progenitores nos quesitos de empregabilidade, maiores salários e ascendência social.

De acordo com o sociólogo polonês, o contexto que essa juventude conheceu, sofreu inúmeras mudanças e nada a preparou – inclusive, a escola – para sobreviver

e lidar com o mundo extremamente inflexível e inóspito que agora se revela a ela. Nesse mundo, são comuns a transição e degradação dos valores e méritos obtidos; há mais portas fechadas do que oportunidades, além disso, os empregos são voláteis; é costumeiro projetos natimortos; derrotas, além serem mais comuns do que as vitórias, também são duradouras; entre outros fatores que Bauman (2013d) defende ser fatos da realidade, e não mero pessimismo.

Some-se a todas essas dificuldades a má formação, já aqui debatida, que é fornecida pela escola pública a esses jovens. É por conta disso que Masschelein e Simons (2018) concluem que, no final das contas, o que essa instituição faz é perpetuar a desigualdade social, pois, em vez de possibilitar que seus formados tenham condições de superar o futuro que lhes é predestinado, por conta de políticas públicas, opta por formá-los com foco na empregabilidade por meio de competências que venham a atingir; contudo, a escola não consegue nenhum desses objetivos.

Segundo Bauman (2013e), quanto mais humilde for, financeiramente, a ascendência familiar de um jovem estudante, maior será a sua dificuldade em receber uma boa educação e, consequentemente, adentrar no mercado de trabalho, conforme se observa em:

E, o que é mais importante para o nosso tema, há um número enorme de jovens fisicamente aptos, em idade escolar, que são desabilitados em suas tentativas de atingir os padrões estabelecidos pelo mercado de trabalho em função da circunstância de terem nascido e crescido em famílias com rendimentos abaixo da média ou em bairros pobres e esquecidos. As famílias vivendo na pobreza – novamente uma condição avaliada por padrões de “normalidade” socioculturalmente estabelecidos – são os mais pródigos fornecedores de estudantes “abaixo do padrão educacional”. [...] a desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, como já vimos, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão. (BAUMAN, 2013e, p. 73-74)

Por conseguinte, uma parcela considerável desses jovens parte para a criminalidade – principalmente ingressando no tráfico de drogas e, em menor número, na prática de roubos e/ou furtos – ou começa a trabalhar em empregos precários e instáveis, sem registro e demais direitos trabalhistas, tampouco, salários compatíveis;

ou seja: passam a compor o moderno lumpemproletariado. Quer por necessidade de sobrevivência, quer pelo desejo de consumo, de acordo com Bauman (2013b), essas são as formas mais acessíveis que a juventude atualmente encontra de se safar de uma exclusão ainda maior. Qualquer um dos casos contribui à manutenção da lógica capitalista.

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico desta pesquisa, abordando-se os conceitos de “sociedade”, “educação”, “pseudoformação” e de “moderno lumpemproletariado” a partir da compreensão de autores da Escola de Frankfurt, em especial, Adorno e Marcuse, e de pensadores contemporâneos como Bauman, Masschelein & Simons, Ruy Braga e Maria Vassalo Lopes. Utilizou-se uma linha de raciocínio que procurou analisar a decorrência das características e fatores de cada termo como influenciadores do termo posterior, de modo que fosse possível inferir como uma política pública educacional tem o poder para, ao contrário do que foi desenvolvida, excluir jovens (egressos do Ensino Fundamental) do mercado de trabalho.

No capítulo seguinte serão comentados e analisados os procedimentos empíricos realizados para a comprovação – ou não – das hipóteses anteriormente levantadas a fim de, posteriormente, permitir a conclusão deste trabalho.

## 4 PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS

Nos capítulos anteriores, por meio de pesquisa bibliográfica, abordou-se o objeto e o referencial deste trabalho, a saber, o sistema de educação em ciclos, com foco na estratégia de progressão continuada, e o referencial teórico, explanando os conceitos de sociedade, educação, pseudoformação e de moderno lumpemproletariado, respectivamente. De acordo com Severino (2016), pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016. P. 131)

Desta forma, o segundo capítulo, denominado “Políticas Públicas em Educação”, e o capítulo sequente, “Referencial Teórico”, foram desenvolvidos em seções a partir de abstração de ideias dispostas em ensaios, artigos, dissertações e teses alocados em material impresso. Em sua maioria, esses materiais estão distribuídos em livros e coletâneas, revistas científicas ou em documentos públicos hospedados em *sites* governamentais.

No presente capítulo serão explanados os demais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Primeiramente, comentar-se-á sobre as atividades de observação, realizadas durante todo o ano de 2019, com os professores das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental onde estudavam os alunos que compuseram os sujeitos dessa pesquisa. Para tanto, recorreu-se à técnica de observação participante.

Posteriormente, serão apresentadas as transcrições das entrevistas realizadas com os alunos, formuladas nos moldes de retratos sociológicos. A partir do que foi observado e exposto com as aplicações dessas metodologias, será apresentada uma discussão com base nos contextos da prática, resultados e estratégias políticas, ambos pertencentes à abordagem teórica Ciclo das Políticas Públicas, desenvolvida

por Stephen Ball, e pela abordagem da Teoria Crítica, a fim de atender ao principal objetivo deste trabalho, que visa compreender o quanto a prática de uma política pública educacional possibilita que cidadãos tenham uma má formação ao ponto de, futuramente, poderem ser marginalizados do mercado de trabalho.

#### **4.1 Observação Participante**

Com o intuito de observar as práticas adotadas pelos professores em relação ao cumprimento do que resolvem e indicam as legislações que regulamentam o sistema escolar em ciclos e a modalidade de progressão continuada no estado de São Paulo, de modo a obter uma perspectiva neutra e ampla, adotou-se a metodologia de observação participante, que de acordo com Mónico et al (2017, p. 724), “inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados”. Tendo em vista que nessa seção serão narradas as percepções deste pesquisador, a partir de agora, faz-se necessário o emprego de foco narrativo em primeira pessoa.

Já no projeto desta pesquisa, decidi que a escola onde atuo como professor efetivo de Língua Portuguesa, bem como seu respectivo grupo de professores e alunos do 9º ano, constituiriam, respectivamente, o universo e os sujeitos que seriam analisados por meio dos procedimentos empíricos, dada a necessidade de uma observação próxima e constante. Por recomendação da dirigente regional de ensino e a pedido da atual dirigente da unidade, apenas informarei que se trata de uma escola estadual de tamanho médio, sediado na Diretoria Centro da cidade de São Paulo, que oferece os cursos do Ensino Fundamental I e II.

A partir do último bimestre desse ano, comecei as atividades de observação participativa. A coordenadora pedagógica responsável pelo Fundamental II, comunicou oficialmente o grupo de professores que eles estariam sendo observados por mim durante nosso convívio na sala dos professores durante as reuniões de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e, principalmente, durante os conselhos de classe. Eles sabiam que as observações eram um procedimento necessário ao meu trabalho de mestrado; entretanto, não sabiam em quais aspectos estavam sendo

analisados, cumprindo, assim, as recomendações de Whyte (2005) para a aplicação desta metodologia.

Por ainda não ter muito conhecimento sobre o que demandavam as legislações pertinentes à progressão continuada na rede estadual de São Paulo, durante o último conselho de classe dos 6º's e 9º's anos (por serem séries de último ano de ciclo, onde é possível a reprovação por baixo desempenho, fazendo-se jus à progressão continuada), analisei os professores mediante àquilo que nos era cobrado pela gestão e coordenação pedagógica da escola, a saber:

- se havíamos dado o conteúdo requerido no currículo do estado;
- se, por meio dos conteúdos, havíamos possibilitado que os alunos adquirissem as habilidades e competências previstas nesse currículo;
- se oferecemos trabalhos de compensação de ausência aos alunos com excesso de faltas;
- quais métodos de avaliação utilizamos; e
- se alunos com dificuldade de aprendizagem tiveram formas adaptadas de avaliação.

Em síntese, pude perceber uma disparidade muito grande nas práticas adotadas pelos professores a fim de cumprir cada uma dessas exigências. Os profissionais que são efetivos e sediados na unidade escolar, cada um à sua maneira, atenderam essas condições. Isso se deve ao fato de, por trabalharem nessa escola há um bom tempo (quem está lá há menos tempo, trabalha na instituição há quatro anos), conhecem o histórico, as características (sociais e comportamentais) e dificuldades dos alunos com risco de reprovação, sabendo a melhor forma de proceder com cada um deles. Além do mais, notei que esses educadores têm uma noção maior de compromisso, pois como estarão na mesma unidade no ano seguinte, não pensam no ano escolar como algo “passageiro”, mas, sim, como um processo contínuo, do qual eles e os alunos continuarão fazendo parte.

O mesmo não ocorreu com os professores que possuem permanência temporária na escola, ou seja, efetivos de outras sedes que estavam na unidade para completar sua carga de aula, ou de outras categorias, contratados para prestar serviço durante o período do ano letivo ou para atuar, eventualmente, na ausência de outros educadores. Via de regra, isso não significa que fossem maus profissionais e agissem

de má fé. Na verdade, as aulas das disciplinas cujos professores não eram efetivos da unidade sofreram diversas alterações por dificuldade de atribuição, abandono e troca constante de professor. Quem assumia as aulas tinha muitas dificuldades, pois deveria dar prosseguimento a um processo incompleto do qual não estava inteirado.

Durante a elaboração do quinto conceito, que é a nota final atribuída para a aprovação ou reprovação de cada um dos alunos, o fato mencionado acima foi levado em consideração. As dirigentes e a coordenadora pedagógica evitaram, ao máximo, que houvesse retenção por desempenho (principalmente de estudantes do 9º), solicitando aos professores das disciplinas onde houve problema de atribuição e faltas constantes que não deixassem os alunos com conceitos considerados insuficientes para a aprovação.

Apesar de todos esses educadores acatarem as recomendações da equipe gestora, houve reprovações de alunos, tanto por desempenho quanto por frequência irregular. Surpreendentemente, a unidade obteve índices superiores aos do ano anterior (2017) nas avaliações externas e atingiu as metas propostas pela Diretoria Regional de Ensino, o que rendeu o bônus salarial<sup>10</sup> a todos os profissionais que atuaram com as turmas do Ensino Fundamental I e II no decorrer do ano de 2018.

Em 2019, já ciente do que demandavam as legislações que versam sobre a progressão continuada no estado de São Paulo, em especial, a Resolução SE nº 26, de 05 de março de 2008, que altera a Resolução SE nº 06/2008 e dispõe sobre os estudos de recuperação na rede estadual de ensino, continuei com os procedimentos de observação participativa durante as ATPC's e nos conselhos de classe realizados ao final de cada bimestre. Dessa vez, foquei apenas em observar o grupo de professores que lecionavam para as quatro turmas de 9º ano (do qual eu não fazia parte) que foram abertas na unidade, pois nelas estudavam os sujeitos da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Instituída pela lei complementar 1.078/2008, a bonificação por resultados confere aos professores e membros da equipe de especialistas da rede estadual paulista um bônus salarial para aqueles que, durante o ano letivo, trabalharam em unidades escolares que conseguiram atingir as metas propostas pelo IDESP àquela escola. O valor pago varia conforme uma tabela, que leva em consideração a quantidade de aulas e frequência do educador em função do índice obtido durante o ano anterior. A média paga em 2019 aos professores com jornada básica e que atuaram em unidades que atingiram 120% da meta (relativa ao ano de 2018), corresponde a um salário.

**Fonte:** [idesp.edunet.sp.gov.br](http://idesp.edunet.sp.gov.br)

Sobre as mudanças no quadro de funcionários da escola, vale mencionar que, logo no começo do ano letivo, houve troca da direção: uma professora, vinda de uma diretoria de ensino do interior do estado, assumiu o cargo como efetiva, tendo em vista que fora aprovada em concurso público vigente. O grupo de professores não-efetivos alterou significantemente, permanecendo apenas dois daqueles que fizeram parte no ano anterior. Já os professores efetivos, mantiveram-se exatamente os mesmos.

A partir de recomendações dadas pelo supervisor responsável pela unidade escolar, as orientações da equipe de especialistas aos professores continuaram basicamente as mesmas, somando-se a atenção para a oferta e metodologias de atividades de recuperação. No início de cada bimestre, toda a rede estadual era obrigada a dedicar as duas primeiras semanas de aula para a realização de propostas de recuperação intensiva.

Com base nos resultados das avaliações de aprendizagem em processo (AAP's) do bimestre anterior, era solicitado aos professores que desenvolveram um plano de trabalho que, por meio de metodologias ativas, distintas daquelas que já haviam utilizado, focassem na recuperação de uma habilidade em que os alunos apresentaram deficiência. Como é praxe atual da rede estadual trabalhar com aquilo que ela chama de “evidência”, as coordenadoras pedagógicas deveriam anexar esses planos na Secretaria Escolar Digital (SED) e acompanhar algumas dessas aulas, registrando-as por meio de fotografias.

Esse procedimento atende uma das determinações da Resolução SE nº 26 (SÃO PAULO, 2008, p. 90), que prevê que a recuperação também seja ofertada de forma intensiva, de modo que ocorra em “períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio” quando assim houver necessidade. Todavia, nem todos os professores cumpriam essas ordens, seja não elaborando o plano de aula, seja não aplicando o que haviam elaborado em documento. Do mesmo modo, a equipe de especialistas (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) não acompanhou as aulas de todos os educadores, quer por falta de tempo devido ao acúmulo de trabalho, ou porque, simplesmente, alguns professores se sentiam desconfortáveis e negavam que outros profissionais os “fiscalizassem”.

A fim de evitar conflitos, o pedido desses indivíduos era atendido. Assim, apenas os professores que haviam elaborado um plano condizente com as

orientações da Diretoria de Ensino (DE) e que realmente aplicavam as metodologias que propuseram, se dispuseram a ter suas aulas acompanhadas e registradas em foto, cabendo ressaltar, novamente, que a maioria desses docentes era composta pelos efetivos da unidade.

Estatisticamente, a recuperação intensiva mostrou resultados expressivos, pois nas avaliações diagnósticas posteriores à aplicação desses planos de aula, as habilidades em defasagem melhoravam significantemente. Porém, essa melhora só pode ser quantificada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que as AAP's se referem a essas duas matérias e resultam em dados; nas demais (Geografia, História, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Ciências), isso não é possível. Por conta disso, a cobrança com os professores de Português e Matemática acaba sendo maior para que, perante à Diretoria de Ensino, a escola aparente ter um bom desempenho – o que, necessariamente, não condiz com a realidade –, havendo, portanto, uma notável indiferença quanto às outras disciplinas.

Em relação à recuperação paralela, outro mecanismo válido e requerido dentro da progressão continuada, posso afirmar que inexiste na instituição. Os únicos alunos que frequentam aulas paralelas são aqueles diagnosticados (que possuem laudo médico) com algum problema de aprendizagem, tendo o direito de frequentar, no contraturno, aulas de reforço com as pedagogas na sala de recursos. Legalmente, esses estudantes não podem ser reprovados por desempenho por questões de inclusão escolar.

Aos demais, não-diagnosticados, mas que visivelmente possuem dificuldades de aprendizagem e estavam totalmente defasados em relação ao conteúdo curricular, não foi ofertado nenhum tipo de recuperação paralela. De fato, isso não ocorreu por má vontade da gestão da escola, mas, sim, devido à falta de efetivo e estrutura física para tal. A instituição não tem condições de remunerar um professor que trabalhe fora de seu horário previsto. Durante o ano letivo, houve casos em que alguns docentes se comprometeram em dar aulas de reforços no contraturno sem exigir nenhuma remuneração. Entretanto, todas as salas no período da tarde eram ocupadas por turmas do Ensino Fundamental I, o que inviabilizava essas ações.

No caso de recuperação contínua – estratégia fundamental dentro da progressão continuada –, indicada a ser aplicada na forma de “intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho

do aluno" (SÃO PAULO, 2008, p. 90), não há um mecanismo para fiscalizar e avaliar a sua existência. Como ela fica a cargo de cada professor durante as ministrações das aulas, ainda não há uma forma confiável de observar se os docentes realmente intervém em caso de dúvida, se utilizam metodologias distintas para um mesmo conteúdo, se utilizam os resultados das avaliações que aplicam para refletir sobre suas próprias práticas, dentre outros meios.

Durante os conselhos de classe, os professores eram questionados quanto à realização ou não desses procedimentos e a maioria geralmente alegava que ao menos tentara todas as estratégias possíveis para um melhor aproveitamento dos estudantes, o que nem sempre condizia com os conceitos (notas) que atribuíam a eles. Outros justificavam que, dado o estado de defasagem em que a maior parte dos alunos se encontravam (o que não era exagero), não conseguiam avançar com o conteúdo previsto para o bimestre por estarem revisando assuntos elementares.

Em suma, o fato é que cada docente decide se irá aplicar ou não a recuperação contínua e como procederá em caso afirmativo, sendo sua palavra a única via de aferição da equipe de especialistas. Nos conselhos do primeiro ao terceiro bimestre, todos os sistemas de avaliação e recuperação adotados pelos educadores refletiram nas análises de desempenho que foram apresentados aos pais e/ou responsáveis dos alunos durante as reuniões de pais, via uma ficha de avaliação individual onde constam todas as notas, faltas, dificuldades e recomendações dadas, bimestralmente, pelos professores da turma.

O reflexo maior da discrepância das práticas da progressão continuada entre os docentes tornou-se mais visível e problemático no último conselho de classe, tempo este em que se discute as notas do quarto bimestre e o quinto conceito, que é o que indica se o aluno foi aprovado ou não em cada uma das disciplinas. Nesse momento, o interesse da equipe de especialistas não foi o de defender o direito dos discentes ao aprendizado (se fosse, a cobrança teria sido maior nos bimestres anteriores), mas, sim, de evitar que os índices e o fluxo de frequência da escola se tornassem baixos por conta de retenção, seja por desempenho ou por ausência. Isto posto, notas baixas e possíveis retenções não mais foram justificadas com "ele não faz nada comigo", "ele só bagunça na minha aula", "passei o trabalho de compensação de faltas, mas ele não fez", entre outras falas comuns entre nós, professores.

Acaso todos os procedimentos, avaliações e tentativas do docente não estivessem devidamente registrados, ele sofria muita pressão da direção e coordenação pedagógica para cada aluno reprovado em sua disciplina, ao ponto de ter que alterar a nota e/ou retirar faltas até que fosse suficiente à aprovação. Somesse a isso o fato da progressão continuada prever a evolução de desempenho do educando, e não meramente suas notas, justificando sua retenção somente no caso dele não obter aproveitamento satisfatório em três ou mais disciplinas. Com a mudança de um conceito “vermelho” para um conceito “azul” no quarto bimestre, considerava-se que o aluno evoluíra; logo, era aprovado naquela disciplina, mesmo que as notas dos bimestres anteriores fossem muito baixas.

Conforme eu supunha, por conta do não cumprimento das legislações acerca de avaliação e recuperação, discrepâncias de conceitos entre as disciplinas, muitas aulas não dadas devido à falta de professores, bem como falta de registro de avaliações por motivo de troca constante de docentes, houve muitos casos onde essa metodologia de análise foi aplicada; o que salvou muitos alunos de uma reprovação certa. Basicamente, foram retidos apenas os alunos que não atingiram a frequência mínima de 75%, ou seja, quatro de 110 estudantes.

Por fim, deixo registrado aqui o sentimento final de frustração em todos os educadores presentes na sala, perceptível, principalmente, naqueles que tiveram o cuidado de realizar e formalizar todos os procedimentos previstos.

Na seção seguinte, serão apresentadas as entrevistas, realizadas em formato de retratos sociológicos, com cinco alunos de 9º ano que, segundo seus professores, chegaram até o último ano do Ensino Fundamental II graças aos benefícios da progressão continuada. Posteriormente, será avaliado se a aplicação dessa resolução, no caso desses estudantes, foi benéfica ou não.

## 4.2 Retratos Sociológicos

Com o intuito de avaliar as consequências da progressão continuada sob a ótica de indivíduos que estudaram nesse regime e, por conta dele, nunca reprovaram um ciclo, e que agora pretendem adentrar no mercado de trabalho, optou-se pela realização de entrevistas feitas no molde de retratos sociológicos. De acordo com

Lahire (2004), essa metodologia privilegia o desenvolvimento de uma estratégia qualitativa centrada na perspectiva de sujeitos, em que eles descrevem seus cenários de vida e socialização, sendo possível interpretar variações contextuais de comportamento e atitudes de pessoas singulares.

Dessa forma, ao optar pela elaboração de retratos sociológicos como metodologia de pesquisa, infere-se que:

[...] a preocupação central do pesquisador consiste em perguntar a si mesmo em que a especificidade dos casos estudados pode influenciar as reflexões teóricas – sobre as noções de disposições ou hábitos, competências e apetências, patrimônio de disposições, aplicação e abandono dessas disposições, combinações de disposições, oscilação/alternância de traços disposicionais opostos, relações de forma entre disposições mais ou menos fortes ou fracas ou mais ou menos solicitadas pelo contexto – que ele pode elaborar a partir dos mesmos. (LAHIRE, 2004, p. 34)

Para tanto, por indicação dos professores, foram selecionados cinco alunos dentre as quatro turmas de 9º ano. Como requisitos para participar da pesquisa, filtrou-se aqueles que:

- nunca foram reprovados;
- cursaram todo o Ensino Fundamental II na escola em questão;
- sempre apresentaram desempenho abaixo da média de suas turmas; e
- não possuem laudo médico que ateste algum transtorno de aprendizagem.

O roteiro da entrevista, bem como sua execução, seguiu as recomendações de Lahire (2004) e Júnior & Massi (2015) para a aplicação do método. Sendo assim, de forma concisa e direcionada, as perguntas focaram, principalmente, na relação familiar e na trajetória escolar dos entrevistados, de modo que fosse possível, por meio da compreensão desses aspectos, encontrar uma explicação para o mau rendimento escolar desses alunos e as possíveis consequências disso para seus sonhos e objetivos futuros.

Todas as perguntas que compuseram o roteiro são do tipo “aberta” que, de acordo com Gil (2002), são aquelas que exigem que os entrevistados formulem suas respostas de acordo com suas próprias palavras, permitindo, portanto, uma melhor

percepção do raciocínio e sentimentos deles. Para tanto, também por recomendação dos autores, as entrevistas foram realizadas individualmente e em duas seções (com diferença de sete dias entre elas), de modo que os alunos tivessem tempo de assimilar e refletir sobre as respostas que deram na primeira seção para que, na segunda etapa, pudessem manter ou mudar as respostas que deram anteriormente, caso questionados novamente sobre algo.

A fim de manter o anonimato desses estudantes, eles aqui serão chamados pelos cinco primeiros códigos do Alfabeto Fonético da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), escolha essa pelo simples fato de ser o alfabeto internacional mais utilizado no mundo. As subseções a seguir são nomeadas com cada um desses códigos e apresentam a transcrição das entrevistas, fechando esse capítulo. Posteriormente, serão apresentados os resultados e discussões dos procedimentos empíricos realizados para essa pesquisa, de modo que se cumpram os objetivos a ela propostos.

#### 4.2.1 Alpha

Nascido na cidade mineira de Montes Claros, Alpha é um adolescente de 14 anos de idade. Juntamente com seus pais – que buscavam emprego e melhores condições de vida – e seu irmão mais velho, veio para a capital paulista quando tinha 11 anos. Passou a morar em uma pequena casa alugada no bairro da Casa Verde (local onde mora até hoje) e, dada a localização, foi matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental na unidade escolar em questão.

*“O ensino aqui em São Paulo é muito mais forte do que de lá. Lá a gente não tinha nem tabuada. Quando eu cheguei aqui, todo mundo sabia tabuada, menos eu. Foi bem difícil pra mim. Lá era bem mais simples.”*

Seu pai (que não concluiu o Ensino Fundamental I) logo arranjou emprego; sua mãe (estudou até o 2º do Ensino Médio), não. Por conta disso, a situação financeira da família ficou fragilizada e Alpha, mesmo regularmente matriculado em São Paulo,

voltou a morar em Montes Claros por alguns meses, sem frequentar a escola por lá. Retornou no último bimestre e quase reprovou o 7º ano por frequência irregular.

Definindo-se como “um menino nervoso que gosta de ajudar os outros”, teve nas aulas de Educação Física seu principal motivo para ir à escola. Seus pais sempre o aconselhavam para que estudasse, prestasse atenção nas aulas, não fizesse bagunça e que não conversasse com os outros alunos, durante as exposições dos professores. Porém, essas orientações não resultaram em um bom desempenho escolar:

*“Eu até tentava por um tempo. Mas depois voltava a bagunçar e conversar. Se eu prestasse bastante atenção, até conseguia fazer as coisas que os professores ensinavam. Mas sei lá... não tenho muita paciência. Gostava mesmo era das aulas de educação física. O máximo que meus pais faziam quando sabiam das minhas notas ruins era tirar meu celular. Me ameaçam de bater. Mas nunca bateram.”*

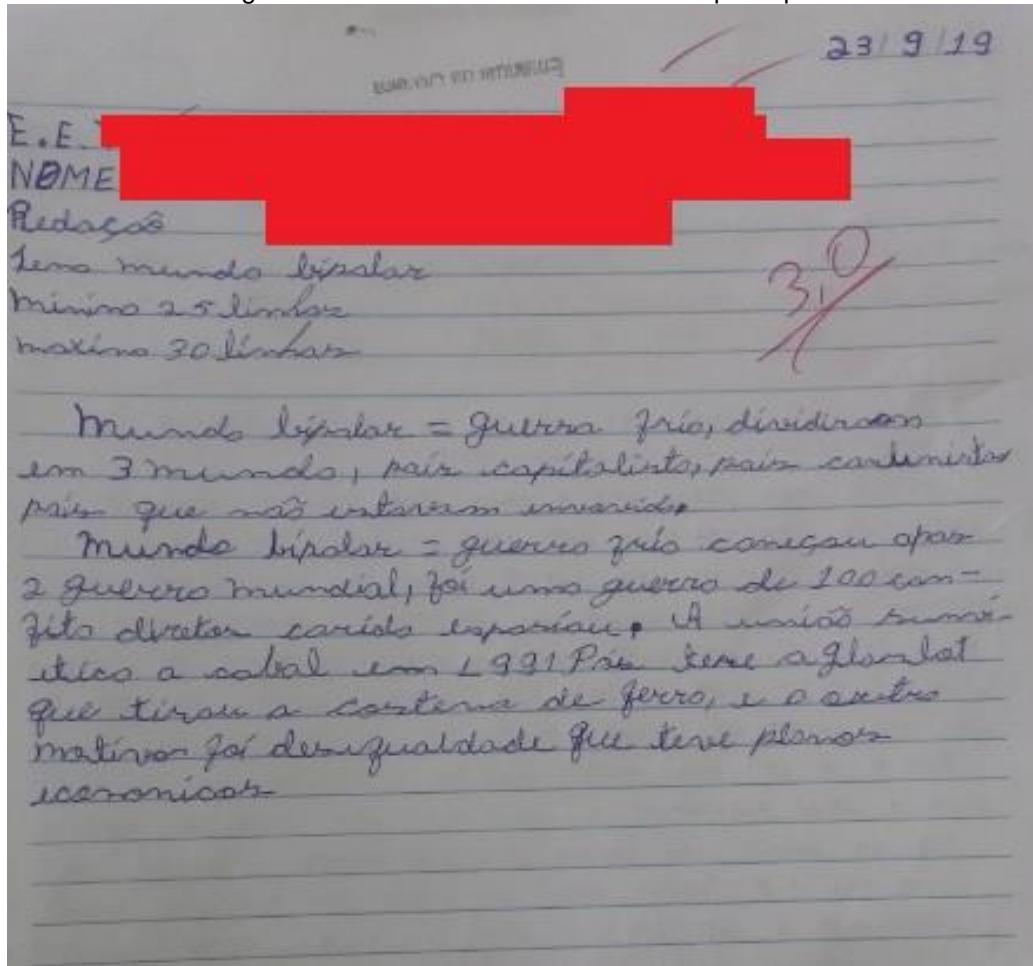
De toda sua trajetória escolar, a melhor recordação que guarda com carinho é de uma professora de Educação Física da qual gostava bastante, pois ela dava atenção e conselhos a ele. O *bullying*, envolvendo brincadeiras físicas de mal gosto é sua principal queixa em relação às turmas que já frequentou nessa escola:

*“Uma par de brincadeira idiota! Uma delas era esquentar a ponta da caneta e ficar queimando o meu pescoço ou dos outros alunos. Se você tivesse prestando atenção na aula, iriam te queimar. Por causa disso, tinha briga direto!”*

Alpha afirma que o ano do Ensino Fundamental que mais teve facilidade para ser aprovado foi o 8º. Além do 7º ano, que quase reprovou por faltas, alega que o 9º está sendo o mais difícil para ele, visto que possui consciência de que é um ano onde é possível ser retido por conta de desempenho insuficiente, mesmo sem saber o porquê disso. Quando ciente do funcionamento do sistema de ciclos e da progressão continuada, opinou o seguinte sobre tais políticas públicas educacionais:

*“É uma boa lei. Me ajudou bastante e ajudou meus amigos também, porque se não a gente já teria repetido várias vezes. Com ela é mais fácil aprender nos anos que não repete.”*

Figura 01: Atividade de História realizada por Alpha

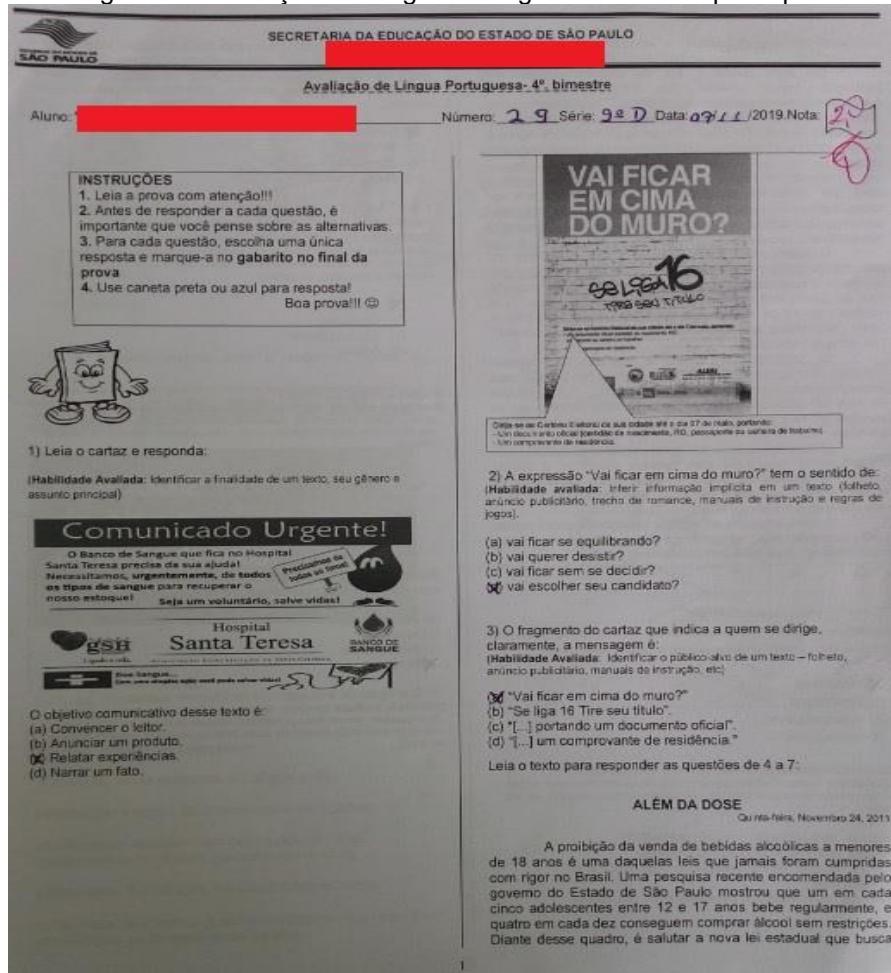


Fonte: Acervo do autor

É consenso entre os professores que a turma de Alpha é a melhor entre os quatro 9º's anos que a escola possui. Ele reconhece que o desempenho de sua turma é bom, mas que o comportamento depende, em demasia, da presença ou não de determinados alunos.

*“Dependendo dos alunos que vêm, os professores não conseguem dar aula por causa da bagunça. A sala fica um terror! Agora quando eles não vêm, porque faltam muito ou por causa de suspensão, as aulas são bem melhores. Dá pra aprender alguma coisa.”*

Figura 02: Avaliação de Língua Portuguesa realizada por Alpha



Fonte: Acervo do autor

Apesar do baixo desempenho escolar apresentado, Alpha se considera um aluno “mediano”. Assim como o ídolo, Cristiano Ronaldo, sonha em ser jogador de futebol e ganhar a vida dessa maneira. Por hora, não possui um plano alternativo. Caso aprovado, pretende frequentar o Ensino Médio no período noturno e trabalhar durante o dia (ainda não tem ideia de que tipo de ocupação poderia desempenhar) para ajudar nas despesas de casa, até que consiga ser aprovado em algum teste de um grande time de futebol.

#### 4.2.2 Bravo

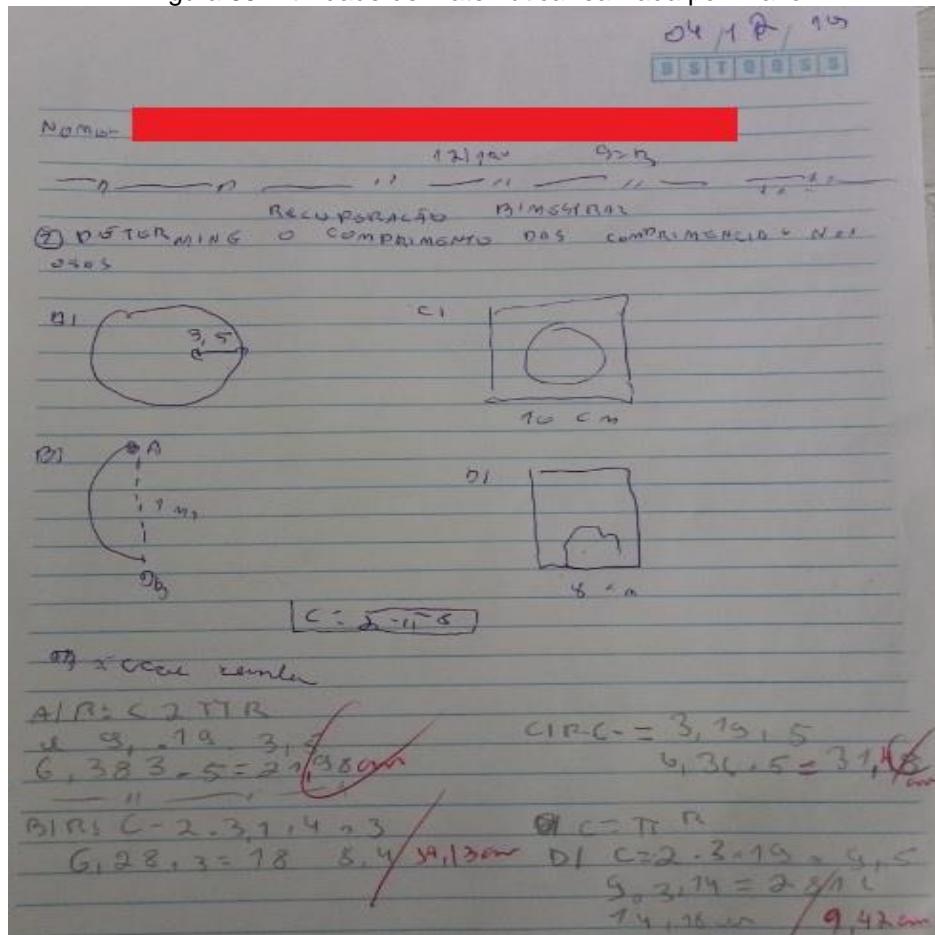
Desde que nasceu, há pouco mais de 14 anos, Bravo sempre morou com sua mãe, bisavó e seus dois irmãos em uma pequena casa localizada a uma quadra da

escola. Fez todo o Ensino Fundamental nela, desenvolvendo um grande carinho pela instituição, funcionários e colegas:

*“Eu sou um menino legal que não para quieto e gosta de agitar a sala! Eu sei que exagero às vezes, mas, sempre que posso, eu ajudo a escola. Gosto muito daqui.”*

Sempre teve dificuldades para ser aprovado de ano e problemas com indisciplina. Por diversas vezes chamadas à escola por conta do comportamento e desempenho do menino, a mãe e bisavó de Bravo, ambas com o Ensino Médio concluído, continuaram o incentivando para que não abandonasse os estudos, a fim de que venha a ter um “futuro bom” e para que “seja alguém na vida”.

Figura 03: Atividade de Matemática realizada por Bravo



Fonte: Acervo do autor

Mesmo com a ausência da figura paterna (divorciado da mãe) e com as brigas e gritarias frequentes em casa, Bravo garante que vive em um ambiente feliz e que isso não influenciou – negativamente ou positivamente – no comportamento que apresenta na escola. Seus irmãos, ambos mais velhos, também apresentavam o mesmo problema, a ponto de um deles receber transferência compulsória para outra unidade escolar:

*“Meus irmãos também causavam pra caramba aqui! Mas eu sou o pior deles (risos)! Minha mãe quis muito me ter e, quando eu nasci, ela falou pra mim que eu já vim com cara de bagunceiro!”*

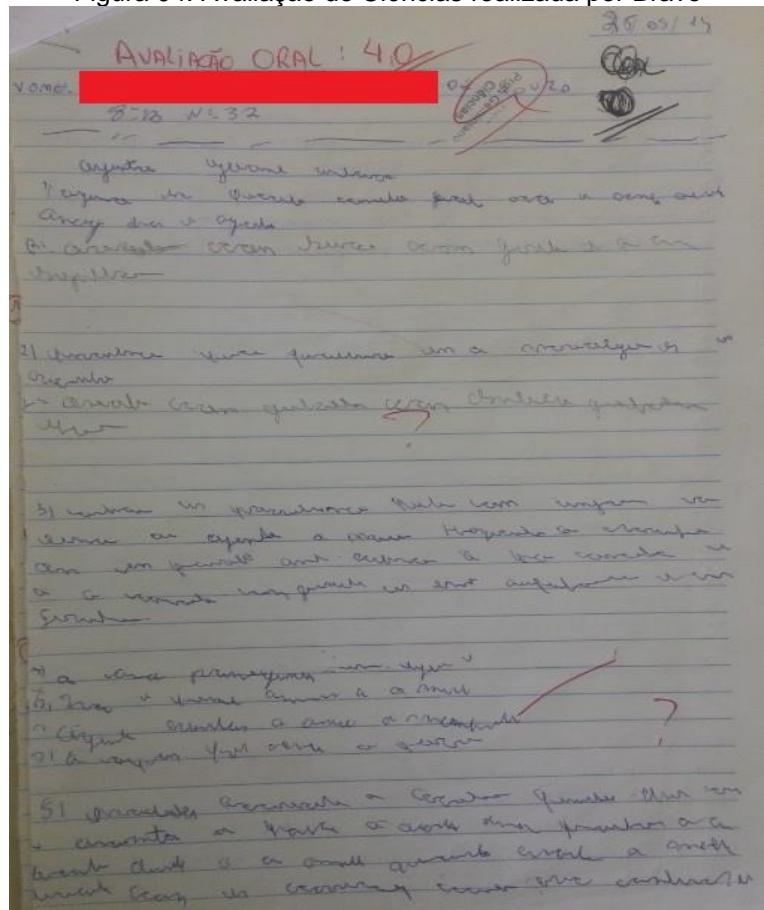
Dos nove anos que estudou nessa escola, a melhor recordação que tem é de ter contribuído para a realização de uma feira cultural de africanidade. Conta que ficou muito feliz em ver que o evento fora um sucesso e se sentiu orgulhoso por ter feito parte da equipe que o promoveu. Porém, lembra com pesar de ter sido acusado (injustamente) de ter colocado fogo no banheiro masculino dos alunos e de quase ter sido expulso da escola por isso.

Para Bravo, apenas no 9º ano do Ensino Fundamental era possível retenção por baixo desempenho. Acreditava que isso se dava pelo fato de ser o último ano desse nível. Quando ciente do sistema de ciclos e da progressão continuada, teceu o seguinte comentário:

*“Agora entendi como funciona. Vendo por esse lado, é uma lei muito boa. Se não fosse ela, seria muito fácil repetir! Nem sei quantas vezes eu teria repetido! Com certeza, se não fosse essa lei aí, eu não estaria aqui agora. Já teria desistido.”*

Segundo ele, sua turma é a pior da escola, tanto em comportamento quanto em desempenho, e isso ocorre devido à falta de professores e por ter muitos alunos indisciplinados na mesma sala. Repassando mentalmente toda a sua trajetória escolar, Bravo confessa que o 9º ano está sendo o mais difícil de todos e que acredita que dessa vez reprovará.

Figura 04: Avaliação de Ciências realizada por Bravo



Fonte: Acervo do autor

Bravo também sonha em ser jogador de futebol. Corintiano, vê no jogador Pedrinho um ídolo e exemplo de vida. Acaso aprovado para o Ensino Médio, procurará um emprego para poder já ter o seu dinheiro e contribuir com as despesas de casa. Se não conseguir entrar em um time de futebol, planeja tirar carta de habilitação da categoria D e, assim como os tios, trabalhar com ônibus fretado.

### 4.2.3 Charlie

Com quase dois metros de altura, Charlie, de apenas 14 anos de idade, é o menino mais alto da escola. Sua estatura elevada, já manifestada antes mesmo da pré-adolescência, chamou a atenção de um clube desportivo e, desde então, vem treinando basquete e se destacando nesse esporte. Por meio dele, sonha em vencer na vida:

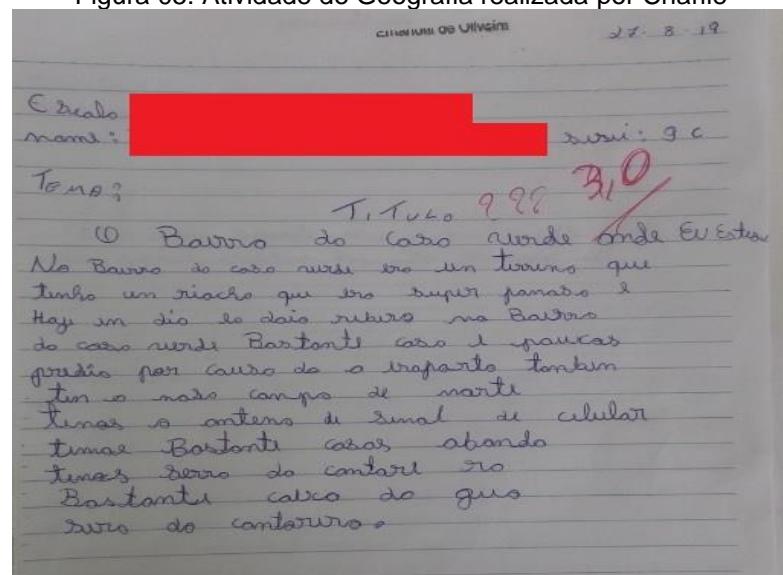
*“Penso em ser jogador profissional de basquete. De preferência, jogando fora do Brasil. Melhor ainda se for nos Estados Unidos, na NBA.”*

Para tanto, já está inscrito no vestibulinho para o curso Técnico em Organização Esportiva oferecido pela Escola Técnica Estadual (ETEC), onde pretende fazer o Ensino Médio, estudar inglês, continuar praticando basquete e ir para o exterior. Quem o inscreveu foi sua mãe, solteira, que só teve a oportunidade de estudar até a conclusão do Ensino Médio, e que sempre o incentiva para que continue estudando e evoluindo a fim de que “seja alguém na vida”.

A trajetória escolar de Charlie, desde o seu primeiro ano, foi marcada por indisciplina, correria dentro da sala de aula e brigas. Por causa desse comportamento, seu desempenho escolar e frequência nunca foram bons. Mudou-se para a unidade escolar em questão no 6º ano, pois assim poderia estudar com seu primo e ir treinar basquete com ele depois das aulas. A família acreditava que seu comportamento e notas melhorariam; mas não foi o caso:

*“O sétimo ano eu quase rodei por causa de faltas. Não tinha mais saco para ir pra escola. Eu até tenho facilidade para aprender e tal, mas sou um aluno muito preguiçoso e que curte conversar. Então não dá certo.”*

Figura 05: Atividade de Geografia realizada por Charlie



Fonte: Acervo do autor

Seu momento mais feliz nessa escola foi quando o desenho feito por ele venceu um concurso e foi representado como uma obra de grafite no muro da instituição. Recorda que sempre foi criativo e que possui facilidade em desenhar. Também lembra, com carinho, que uma de suas professoras sempre elogiava seus trabalhos e o incentivava para que buscasse formas de evoluir nisso.

Segundo ele, sua atual turma de 9º ano pode ser classificada como no nível “médio” em questão de desempenho e em “ruim” em relação ao comportamento. Mesmo tendo muitos alunos que atrapalham o desenvolvimento das aulas, defende que, em contrapartida, a turma é muito unida e que os alunos “mais inteligentes” ajudam aqueles que têm mais dificuldades:

*“O 8º ano foi o mais fácil para mim. O 9º está sendo tranquilo e acho que vou passar de ano sim, de boa.”*

Figura 06: Avaliação de recuperação Ciências realizada por Charlie

Atividade de Recuperação (Ciências)		
Nome: 	número: 3	Data: 3/02/19
A vida dos chimpanzés		
<p>Os chimpanzés são encontrados nas savanas e florestas da região central da África. Vivem em grupos e têm uma organização social: há um “chefe”, que exerce certo domínio sobre os outros. Alimentam-se de frutas, raízes, folhas, formigas, ovos e filhotes de antílopes. Os chimpanzés usam gravetos para capturar formigas e pedras para abrir frutas. Mas eles não nascem sabendo fazer isso: a mãe mostra aos filhotes e eles aprendem por observação e imitação. Um chimpanzé do zoológico que teve os dentes retirados passou a espremer maçãs, cenouras, laranjas e outros alimentos contra uma quina da jaula para extrair o suco e para fazer um “puré” com algumas frutas. O mais interessante é que os outros chimpanzés da jaula começaram a fazer a mesma coisa.</p> <p>Há muita cooperação dentro do grupo: uma das maiores ocupações dos chimpanzés é catar piolhos uns dos outros.</p> <p>Os chimpanzés podem ser atacados por cobras e por mamíferos, como o leopardo, mas atualmente seu principal inimigo é o ser humano, que vem ameaçando a sobrevivência da espécie, não apenas pela caça, mas também pela destruição do ambiente natural onde eles vivem.</p> <p>De acordo com o texto responda:</p>		
<p>a) Qual o habitat dos chimpanzés? <i>florestas</i></p>		
<p>b) Indique alguns trechos do texto onde os chimpanzés são encontrados. <i>florestas e na África central</i></p>		
<p>c) Os chimpanzés são herbívoros, carnívoros ou onívoros? <i>onívoros</i></p>		
<p>d) Que tipo de relação os chimpanzés mantêm entre si? <i>os chimpanzés se alimentam de orangotango</i></p>		
<p>e) Que tipo de relação há entre os chimpanzés e a formiga que eles comem? <i>os chimpanzés são inteligentes</i></p>		
<p>f) Quem são os predadores dos chimpanzés? <i>leopardo ou seres humanos</i></p>		
<p>g) O que no texto, indica que os chimpanzés são animais bastante inteligentes? <i>sim</i></p>		
<p>h) Discuta por que devemos impedir que os chimpanzés e outras espécies sejam eliminados da natureza pelos seres humanos? <i>porque são inteligentes e são muito naturais</i></p>		

Fonte: Acervo do autor

Charlie acreditava que apenas no 9º ano e em todas as séries do Ensino Médio era possível a retenção em decorrência de baixo desempenho. Após aprender sobre os conceitos do sistema de ciclos e da progressão continuada, bem como refletir sobre sua trajetória escolar, teceu a seguinte opinião sobre as políticas públicas em questão:

*“Acho que são leis justas e que colaboram para que os alunos sejam alguém na vida. Se todos os anos repetissem, muita gente iria parar de estudar. Com elas, dá pra ver a evolução do aluno a cada três anos. Olhando para minha vida como estudante, sem dúvida que essas leis me ajudaram a chegar onde estou. Foram boas pra mim, com certeza.”*

Afirma ter muita gratidão pela escola, em vista de tudo o que ela lhe ensinou: conhecimento adquirido em cada matéria, conhecimento de mundo, educação e respeito ao próximo. Com essa bagagem, acredita que poderá conquistar seus sonhos. Lamenta apenas pelo ensino de Língua Inglesa que, segundo ele, se fosse mais forte, facilitaria sua jornada futura.

#### 4.2.4 Delta

Reconhecendo-se como uma menina atrapalhada, desorganizada e alegre, Delta é uma das adolescentes mais ativas da unidade escolar, local onde estuda desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Orgulha-se por ter apenas 14 anos de idade e já participar das decisões políticas por meio do ativismo do grêmio estudantil, do qual sempre fez parte.

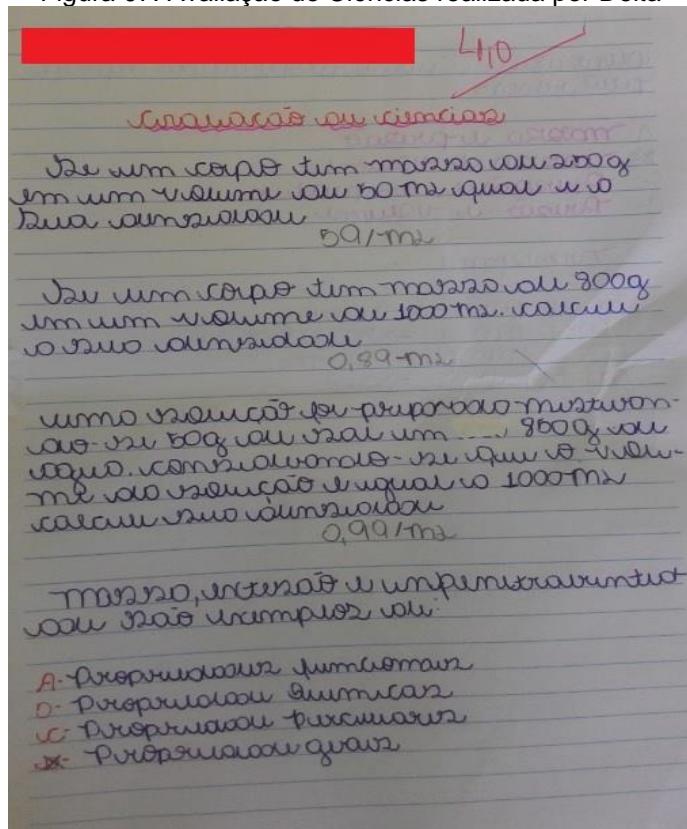
Na mesma casa que ela, moram juntos quatro tias, três irmãos, uma prima e uma sobrinha. Delta não conheceu seu pai. Sua mãe morreu durante o parto do seu irmão mais novo, quando ela tinha apenas dois anos de idade:

*“Não lembro muito bem da minha mãe. Ela morreu no parto do meu irmão mais novo quando eu tinha só dois anos. Não gosto de lembrar disso. Já sofri muito na vida e quero esquecer todas as coisas que eu já sofri.”*

A tia mais velha é quem é responsável por ela, fazendo às vezes de mãe. Juntamente com as outras irmãs, aconselham Delta, pedindo que estude e que se comporte na escola, já que, curiosamente, é nesse local onde a adolescente passa a maior parte dos seus dias. Além de permanecer durante o período matutino (horário em que cursa o 9º ano), após almoçar em casa, passa a tarde toda na instituição:

*"Prefiro ficar na escola do que em casa. Depois que almoço, trago minha irmã pequena pra escola e fico por aqui ajudando no que puder, perturbando as diretoras (risos), fazendo coisas do grêmio. É muito mais legal do que ficar em casa!"*

Figura 07: Avaliação de Ciências realizada por Delta



Fonte: Acervo do autor

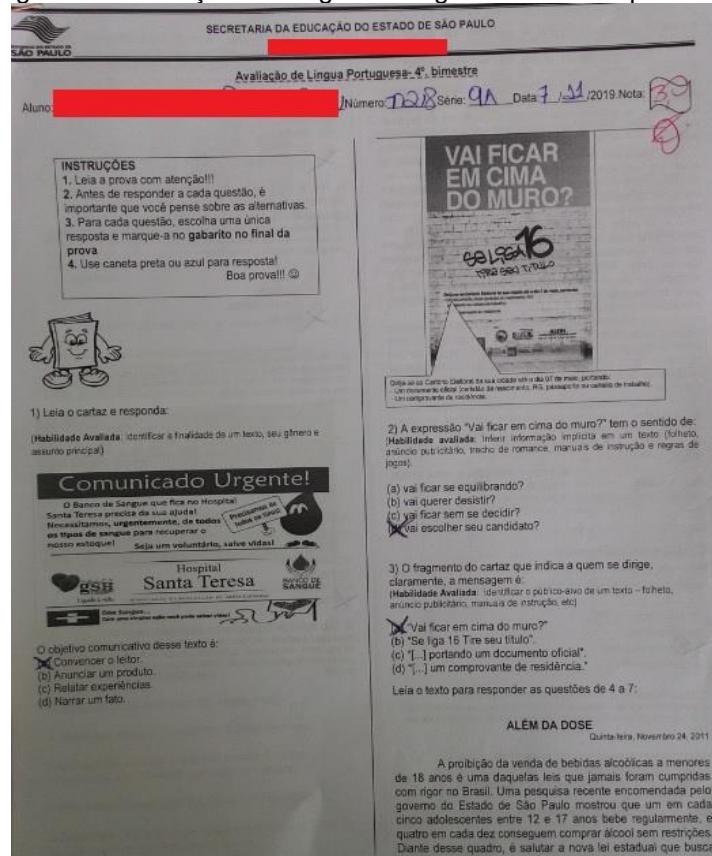
Delta relembra que durante o Ensino Fundamental I foi uma excelente aluna. Gostava muito de estudar e ostentar notas altas. Porém, quando foi para o 6º ano, não gostou das mudanças características do Fundamental II: oito disciplinas, um professor para cada disciplina e maior complexidade. Passou a ter medo da escola e de não conseguir aprender o que era ensinado.

Ciente de que “existe uma lei que só deixa reprovar por nota no 6º e 9º ano”, confessa que o 7º e 8º anos foram os mais tranquilos para ela. Entretanto, por “ter brincado muito” nessas séries, está tendo muita dificuldade para acompanhar o conteúdo do 9º:

*“Realmente, está muito difícil de acompanhar as matérias do 9º ano. Brinquei tanto no 7º e no 8º que agora nem sei mais do que os professores estão falando (risos)! Para piorar, minha sala é péssima de comportamento e mediana de nota. Então, é difícil colar em alguém pra tentar aprender alguma coisa.”*

Após aprender sobre o funcionamento do sistema de ciclos e da progressão continuada utilizada na rede estadual paulista, bem como refletir sobre sua trajetória escolar nesse contexto, Delta conclui que se tratam de boas leis, pois facilitam a aprovação. Defende que, se não fossem elas, já teria sido reprovada e, possivelmente, teria parado de estudar.

Figura 08: Avaliação de Língua Portuguesa realizada por Delta



Fonte: Acervo do autor

Caso aprovada para o Ensino Médio, Delta pretende estudar a noite e trabalhar durante o dia, pois assim já poderá ter “seu dinheirinho e comprar suas coisas”. Seu padrinho é sua maior inspiração. Assim como ela, também já sofreu bastante. E apesar de todas as adversidades, estudou muito e hoje é professor de doutrina e teologia de Umbanda; religião esta que ela professa. Nesse exemplo “busca forças” para estudar e, assim, conquistar seus sonhos: ser advogada, ter sua casa e uma família.

#### 4.2.5 Echo

Echo é um adolescente de 15 anos de idade que está matriculado nessa unidade escolar desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Quando chegou na escola, já sofria com a separação dos pais. A guarda dele e da irmã mais velha ficaram com mãe e, nesse tempo, apesar da saudade do pai, manteve-se como o bom aluno que o era:

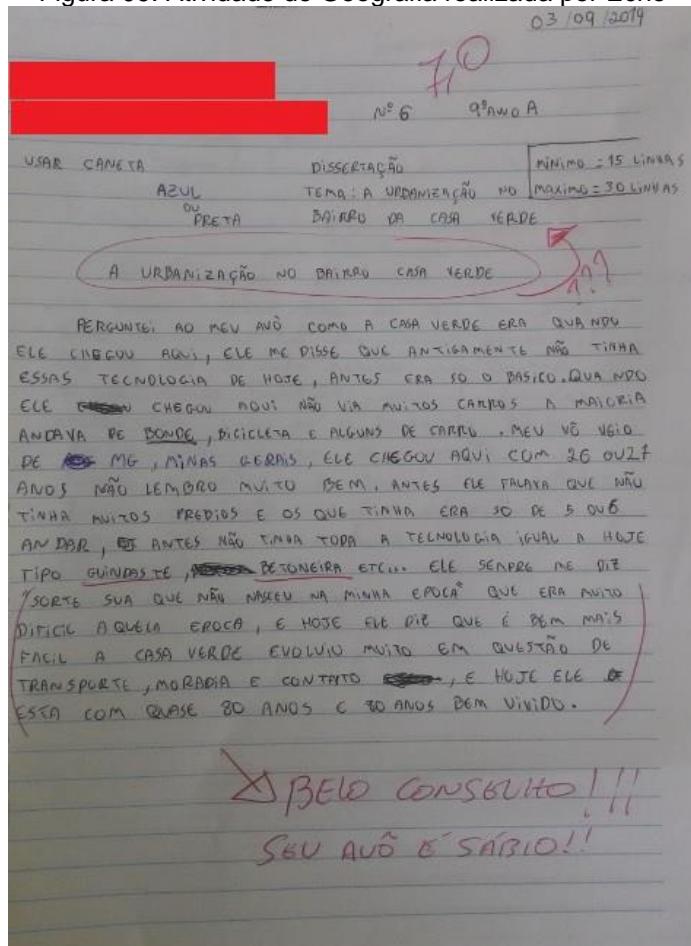
*“No 6º e no 7º ano minhas notas continuaram altas. Tirava 9, 8... no mínimo 7. Mas depois disso eu comecei a sentir muita saudade do meu pai e a ter alguns problemas. Eu queria ele perto de mim e isso começou a me abalar. Daí minha nota começou a despencar.”*

Os professores que acompanham Echo desde o 6º ano contam que foi nítida a mudança de comportamento e a queda de desempenho apresentado pelo aluno, principalmente quando, durante o 8º ano, ele passou a morar com o pai, que havia reconquistado a guarda dos filhos. Houve necessidade de a coordenadora pedagógica convocar os pais dele para uma reunião, quando ficou acertado que procurariam tratamento psicológico para o jovem.

Pouco tempo depois, veio o laudo dado pelo psicólogo: Echo estava em um estado grave de depressão e precisava ser tratado. Até hoje ele realiza sessões de terapia para lidar com a doença, porém, seu rendimento escolar continuou abaixo do esperado, em função da apatia apresentada por ele quando em sala de aula:

*"Eu sou um menino muito esperto, mas sou preguiçoso. Hoje, moro com meu pai, minha irmã, madrasta, um tio e meu avô. Os únicos que me cobram alguma coisa em relação a nota é meu pai e minha irmã. Pedem para eu melhorar, abandonar um pouco o videogame e o computador. Mas eu não ligo."*

Figura 09: Atividade de Geografia realizada por Echo



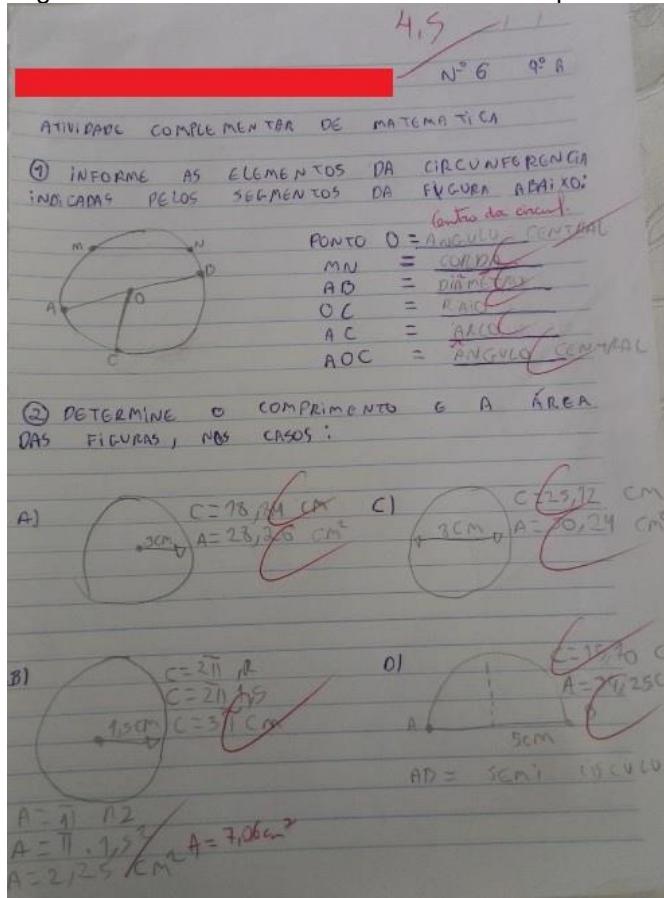
Fonte: Acervo do autor

Um campeonato de futebol vencido por sua sala – o que rendeu um bolo à turma – é sua melhor lembrança do tempo em que passou na escola. Recorda, também com carinho, de sua professora de matemática do 6º ano. Foi um período que gostava bastante de estudar e de mostrar o quanto era um bom aluno. Por isso, afirma que as aprovações nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II foram tranquilas.

Já no 8º ano, relembra que quase repetiu por causa de frequência, e agora, no 9º, garante que o desempenho, mesmo sendo bem mediano, é mais que suficiente para sua aprovação:

*“Como eu disse antes, hoje sou um aluno de nível normal, assim como a maioria dos alunos da minha sala. O problema, realmente, é minha preguiça. Então, acho que vou passar de ano sim.”*

Figura 10: Atividade de Matemática realizada por Echo



Fonte: Acervo do autor

Mesmo sem saber explicar o motivo, Echo acreditava que somente o 9º e o 7º ano repetiam. Depois de conhecer o funcionamento do sistema de ciclos e da progressão continuada utilizada na rede estadual paulista, num primeiro momento, o jovem opinou dizendo que se tratavam de boas leis, criadas com a finalidade de ajudar os estudantes a não repetirem de ano tão facilmente. Num segundo momento, após ter a oportunidade de refletir sobre sua trajetória escolar (mediante o que fora conversado durante as entrevistas), Echo mudou sua resposta quando perguntado, novamente, sobre sua opinião sobre tais políticas públicas:

"Pensando bem, essas leis mais atrapalham do que ajudam. Elas fazem os alunos relaxarem nesses anos que não repetem. Olhando por mim, teve a questão da depressão, sim. Mesmo assim, eu sabia que só repetiria o 8º por falta. Relaxei de vez porque eu sabia que não ia dar em nada as minhas notas baixas. Então, mudando o que eu disse antes, essas leis ajudam, mas os alunos (a maioria) acabam estudando menos porque relaxam."

Ainda hoje, Echo sente a falta de ter a presença conjunta de seus pais. Confessa que nunca esquecerá o tempo em que eles não eram separados e viviam todos juntos no mesmo lar. Entende a situação e enxerga na figura deles (principalmente na do pai) sua fonte de inspiração. Até atingir a maioridade, pretende cursar o Ensino Médio e trabalhar com qualquer coisa. Quando tiver idade suficiente, tem o sonho de seguir a mesma carreira do pai, caminhoneiro, e montar uma frota para si.

## 5 ANÁLISE & DISCUSSÃO

Findados os procedimentos empíricos, compostos de observação participante do grupo de professores de uma instituição escolar, durante os conselhos de classe e reuniões pedagógicas, pelo período aproximado de 18 meses, e a elaboração de retratos sociológicos, feitos por meio de entrevistas com cinco alunos das turmas de 9º ano dessa mesma escola, faz-se necessário promover uma análise e discussão a partir do que pode ser observado e inferido com base do referencial teórico.

Na quinta seção do segundo capítulo, intitulada “Análise Crítica da Progressão Continuada”, discutiu-se a escolarização em ciclos e a estratégia da progressão continuada pelo viés do Ciclo das Políticas Públicas, valendo-se, inicialmente, dos contextos da “influência” e da “produção de texto”. Conforme mencionado acima, agora é possível prosseguir a análise com os contextos restantes, a saber, o da “prática”, o dos “resultados” e o da “estratégia política”, tal como avaliar esse objeto a partir dos temas abordados à luz da Teoria Crítica.

O que foi contemplado mediante a observação participante reflete, perfeitamente, como funcionam, na prática, o sistema escolar em ciclos e a progressão continuada adotados na rede pública do estado de São Paulo. De acordo com Mainardes (2006), a prática de uma lei refere-se ao modo como ela é executada em decorrência da interpretação textual de seu conteúdo base, portanto, sob esse aspecto, a organização do Ensino Fundamental nas escolas estaduais segue, rigorosamente, o modelo disposto na Resolução SE nº 73/2014.

Entretanto, como praxe, evita-se, ao máximo, que alunos sejam retidos por conta de desempenho nas séries onde isso é possível e previsto em lei, ou seja, nos últimos anos de cada um dos três ciclos (3º, 6º e 9º ano). Não só na unidade escolar pesquisada, como em toda a rede, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo<sup>11</sup> (IDESP) é muito levado em consideração e cobrado em forma de metas, onde cada estudante reprovado (quer por rendimento, quer por frequência) geraria um impacto significantemente negativo para a conquista delas.

---

<sup>11</sup> O IDESP é um indicador de qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, feito a partir de critérios do desempenho dos alunos na avaliação do Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e pelo fluxo da unidade escolar (retenção por rendimento e frequência).

**Fonte:** [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

Aproveitando o ensejo para também analisá-lo pelo viés do contexto dos resultados, em vista do mencionado acima, na escola observada, durante os anos letivos de 2018 e 2019, nenhum aluno de 3º ano foi reprovado. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que se cumpriu, com essas turmas, o mínimo daquilo que é requerido pelo Currículo Paulista, onde é solicitado que, ao término desse ciclo, as crianças estejam completamente alfabetizadas, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, sabendo executar, satisfatoriamente, as quatro operações básicas. Isso ficará muito evidente quando esses estudantes passarem a frequentar o último ano do ciclo seguinte (6º ano do Ensino Fundamental II), quando terão que se adaptar às práticas de oito professores com os quais nunca haviam trabalhado anteriormente.

Já com os 6º's e 9º's anos, reprovou-se uma média de três alunos por turma, com cerca de 30 alunos cada; para os padrões da escola, esse número é muito alto e prejudicial. Se fosse pelo desejo da equipe de especialistas e pela pressão exercida pelo supervisor da escola (via Diretoria de Ensino), esses dados também seriam nulos. Só não o são pela resistência dos professores que garantem ter cumprido todos os procedimentos demandados pela progressão continuada e exigem a reprovação de alunos que não possuem condições de avançar às séries seguintes, não como forma de vingança ou maldade com os alunos, mas, sim, para proteger o direito deles à garantia do aprendizado.

Mesmo assim, as metas para o ano de 2018 acabaram sendo alcançadas, haja vista o péssimo índice IDESP de 2017. Por conseguinte, todos os educadores, gestores e demais funcionários vinculados à unidade escolar receberam o Bônus da Educação estadual, sendo esse, possivelmente, o principal motivo da cobrança e pressão sofridas por esses profissionais em relação aos dados que ferem diretamente o fluxo da escola. No presente momento, não se sabe se as metas para o ano de 2019 foram cumpridas, pois o IDESP desse ano ainda não foi divulgado.

Quanto ao cumprimento da recuperação sob as três formas previstas e detalhadas na Resolução SEE-SP 26/2008 (paralela, intensiva e contínua), que seria o principal fundamento de justificativa para a inserção da progressão continuada dentro de um sistema escolar em ciclos, mostra-se como a principal deficiência dessa política pública quando analisada pelo contexto da prática. Desde o seu lançamento, essa resolução vem sofrendo diversas alterações de acordo com as visões e formas de governo das administrações que regeram o estado de São Paulo, e repassadas às escolas em forma de indicações e deliberações pelas diretorias de ensino.

Entretanto, nenhuma delas se mostrou eficaz em garantir o que demanda o texto base, sendo a oferta de recuperação paralela o principal exemplo disso. Na escola em questão, esse formato de estudo inexiste. Além da falta de estrutura física para tal, – sabido que todas as salas de aula no período matutino são ocupadas por turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º's, 7º's, 8º's e 9º's anos) e, no período vespertino, por turmas dos anos iniciais (1º's, 2º's, 3º's, 4º's e 5º's anos), portanto, sem espaço para abrir turmas em contraturno – não há como atribuir aos professores (ou mesmo pagá-los) aulas de recuperação fora do seu horário de trabalho e do período regular das turmas.

De acordo com os professores efetivos mais antigos da unidade, houve casos em que a legislação em vigor permitia a contratação de professores eventuais para aulas de recuperação paralela; todavia, a escola sempre esbarrou na carência de quantidade de salas de aulas disponíveis. O único atendimento a alunos, dado em período inverso ao que frequentam, refere-se à sala de recursos, enquadrando-se, portanto, no cumprimento de apoio a estudantes de inclusão que possuem, comprovadamente, problemas de aprendizagem.

Dentre as três modalidades de recuperação, a intensiva apresentou a melhor eficácia quando analisada pelos vieses dos contextos da produção de texto, prática e resultados do Ciclo das Políticas Públicas. A começar pelos textos que demandavam sua execução, encaminhados a toda rede estadual ao início de cada um dos quatro bimestres do ano letivo de 2019 via boletim informativo: eram claros, objetivos e indicavam, exatamente, o que os professores deveriam fazer, inclusive quanto à escolha de metodologias e técnicas de avaliação.

Em hipótese alguma, essas exigências retiravam a autonomia dos docentes em relação as suas aulas. Simplesmente, obrigavam que elaborassem uma sequência didática a partir de planos de aula – prática já realizada por professores organizados e cientes de sua obrigação – com duração estipulada em duas semanas letivas, já prevendo, para tanto, atividades e exercícios distintos aos já utilizados nas aulas convencionais. O conteúdo e as formas de apresentá-lo continuaram sendo de escolha do educador.

À luz do contexto da prática, tem-se o ponto fraco dessa política: todos os professores deveriam elaborar esses planejamentos e encaminhá-los, via documento, à coordenação pedagógica da unidade, cuja atribuição constava em lê-los, analisar se estavam de acordo com as recomendações da Diretoria de Ensino, acompanhar e

register (por vídeo ou foto) pelo menos uma dessas atividades em aula para, em outro momento e em privado, dar uma devolutiva a cada docente, onde eram apontados os pontos fortes e possíveis melhorias em suas práticas.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, apenas os professores que costumeiramente cumprem o que lhes é solicitado pela equipe de especialistas (a pedido de instâncias superiores) realizaram e passaram por todos os processos dos períodos de recuperação intensiva de 2019. Mais da metade dos docentes da escola procedeu da seguinte forma:

- não elaborou esse planejamento ou o fez de modo incondizente com a proposta encaminhada pela DE;
- acaso tenha elaborado algum plano, não cumpriu as metodologias que indicou, continuando a ministrar suas aulas a seu modo convencional; e
- não permitiu que a coordenadora pedagógica acompanhasse suas aulas.

Em suma, essas situações são corriqueiras por causa da falta de soluções administrativas que a equipe gestora pode exercer em caso de negligência ou mau exercício dos professores, principalmente no caso dos estáveis (efetivos e ocupantes de função atividade<sup>12</sup>). De acordo com a equipe gestora, processos administrativos são demorados e quase sempre terminam sem nenhuma sanção ao infrator; no máximo, recebem transferência para outra unidade escolar, deixando a instituição anterior com aulas vagas e com falhas assumidas no processo de ensino e aprendizagem. Para se preservarem de futuros transtornos, evitam conflitos e apenas contam com a boa vontade dos professores em realizar aquilo que lhes é devido por função.

Quanto à recuperação em formato contínuo, quando analisada pelo contexto da produção de texto, nota-se uma falha muito grande no trecho que a especifica. É definida como a recuperação “que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno”, mas em momento algum, a Resolução SE 26/2008 (SÃO PAULO, 2008, p. 90) aponta

---

<sup>12</sup> Os ocupantes de função atividade, conhecidos pela sigla OFA, são docentes estáveis, pertencentes à categoria “F”, que por terem aulas atribuídas no ano de 2007, adquiriram estabilidade graças a lei complementar 1.010/2007.

como devem ser essas “intervenções pontuais” e “immediatas”, tampouco como serão avaliadas e fiscalizadas.

Sendo assim, a observação desse preceito fundamental da progressão continuada fica a total encargo dos docentes. No contexto da prática, ficou claro que, quando realizada, a recuperação contínua acontece de diversas formas distintas, variando, de acordo com os professores que afirmam realizá-la, desde a correção de provas, atividades e exercícios ao ato de responder dúvidas dos estudantes ao explicar o conteúdo por outros meios.

Quer façam dessas ou de outras maneiras que julgar adequadas, quer se neguem a realizá-la, justificando-se com falas do tipo “se o aluno não prestou atenção e não entendeu quando eu expliquei da primeira vez, também não prestará atenção e/ou não entenderá em uma segunda oportunidade”, o fato é de que não há um meio eficaz e confiável de verificar se a oferta da recuperação contínua é obedecida pelos professores com todas as turmas da escola. A palavra do professor ou um simples registro no diário de classe (mesmo que falso) já é suficiente para “comprovar” que ele se atentou em cumprir o que é determinado por lei.

Finalmente, analisando-se todos os procedimentos de recuperação que são realizados ou sonegados na unidade escolar em questão por meio do contexto dos resultados, fica evidente que uma parte considerável dos alunos consegue avançar às séries seguintes sem que, para isso, tenham dominado o conteúdo previsto e suas respectivas habilidades e competências, sendo essas últimas o foco principal, abertamente requeridas pelo Currículo Paulista e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É por esse motivo que Mainardes (2009), Bezerra (2015) e outros autores aqui citados, relatam que a maior crítica que a estratégia de progressão continuada da rede pública do estado de São Paulo recebe é ser taxada de “promoção automática”, pois esse é o único papel que realmente ela cumpre. De acordo com as raras exceções comentadas a partir do procedimento de observação participante, é pra isso, de fato, que a referida política educacional tem servido na unidade escolar averiguada, ainda mais nos primeiros e segundos anos de cada ciclo, onde inexiste a reprovação por desempenho.

Portanto, à luz da Teoria Crítica, evidencia-se que a prática dessa política pública promove uma pseudoformação. Todos os estudantes entrevistados representam uma parte significantemente considerável da população em idade

escolar a quem é ofertada uma educação de qualidade aquém do que é garantido e explicitado em legislações maiores, tais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como exemplos já aqui mencionados; trata-se de um ensino dedicado às massas, focado em apresentar bons índices, sem nenhuma preocupação de que reflitam, realmente, a realidade, o que Adorno (2010) aponta que é mascarado pelo nome de “educação popular”:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha assumido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de *educação popular*, não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação – único que lhe dava sentido – perdeu sua atualidade. Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente nesse crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites. (ADORNO, 2010, p. 19)

Foi esse tipo de formação que os entrevistados receberam por todo o seu percurso pelo Ensino Fundamental e que permitiu que chegassem ao Ensino Médio sem nunca terem reprovado por desempenho, tendo em vista que, novamente, todos também foram aprovados no 9º ano. Ora, o atual Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 36), em sua introdução, é extremamente direto quando afirma que sua principal meta é “a completa alfabetização de todas as crianças paulistas, até que completem sete anos, ou seja, no final do 2º ano do Ensino Fundamental”, entendendo-se por isso como a aprendizagem da leitura e escrita alfabetica, bem como a aquisição da capacidade de analisar criticamente diferentes gêneros da linguagem humana.

Porém, analisando-se as figuras 01 e 04, respectivamente pertencentes aos alunos Alpha e Bravo, fica evidente que esses alunos, até então com 14 anos de idade e cursistas do último ano do Ensino Fundamental, nem alfabetizados estão. De acordo com seus professores de Língua Portuguesa, eles até conseguem copiar textos da lousa; mas quando precisam produzi-los, escrevem um amontoado de palavras (por vezes, ilegíveis) sem nenhuma coesão e coerência, a ponto de necessitarem ser avaliados oralmente, conforme aponta a intervenção do educador na segunda imagem.

Charlie, Delta e Echo apresentam um grau de alfabetização ligeiramente melhor do que os demais entrevistados, entretanto, aquém do indicado pelo Currículo Paulista. As figuras 05 e 09 (de Charlie e Echo, respectivamente) mostram produções de textos que contém raciocínio, entretanto, ainda sem coesão e coerência e com erros primários de ortografia, característicos de crianças com nível de alfabetização silábico-alfabético.

Já as demais figuras (02, 03, 06, 07, 08 e 10) trazem atividades avaliativas realizadas por todos os entrevistados. Segundo a perspectiva dos professores que as aplicaram, nota-se três situações distintas:

- nas avaliações em que era necessária a realização de cálculos, há apenas os resultados, o que denota cópia de outro colega (“cola”);
- nas avaliações com alternativas, escolha aleatória de resposta (“chute”); e
- nas avaliações dissertativas, respostas simples, mal formuladas e/ou provavelmente copiadas de outros colegas.

Tendo em vista as dificuldades que sempre apresentaram desde o início do Ensino Fundamental, por recomendação da coordenadora pedagógica e Diretoria de Ensino, esses alunos também deveriam ser avaliados de forma adaptativa (prática obrigatória com alunos de inclusão), em que o professor poderia valer-se, por exemplo, de avaliação oral e/ou atividades adequadas aos níveis de compreensão desses educandos. Conforme já mencionado, nem todos os docentes atentaram-se às orientações e, dessa forma, os conceitos dos três primeiros bimestres dos discentes entrevistados foram os seguintes:

Figura 11: Ficha individual de avaliação periódica de Alpha referente ao 9º ano do Ensino Fundamental

Ficha Individual de Avaliação Periódica - Anos Finais												2.019					
Aluno: _____		Telefones de contato: _____															
ano	Nº	29															
Disciplinas		ARTE		CIENCIAS		ED. FÍSICA		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		INGLÉS		L PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS
1º Bimestre		4	1	5	3	8	5	5	3	5	3	3	2	4	2	2	2
2º Bimestre		4	0	4	0	9	1	1	2	5	0	8	2	5	2	6	2
3º Bimestre		7	2	6	5	8	2	5	4	5	3	6	2	6	8		
4º Bimestre																	
5ºConceito / TT faltas																	
Conselho de Classe Final		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado	
		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho	
() Reprovado por frequência insuficiente - Acima de 300 faltas/ano												() Reprovado por Rendimento [Apenas para as séries de final de Ciclo (6º ou 9º Ano)]					
Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)																	
_____																	
1º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
2º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
3º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
4º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
Recomendações																	
<p>( ) 1 - Retomada de conteúdos</p> <p>( ) 2 - Organização no horário de estudos</p> <p>( ) 3 - Mais dedicação, empreño e participação</p> <p>( ) 4 - Não faltar</p> <p>( ) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas</p> <p>( ) 6 - Realizar todas as atividades</p> <p>( ) 7 - Melhorar postura</p> <p>( ) 8 - Respeitar as normas estabelecidas</p> <p>( ) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar</p> <p>( ) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>																	
Recomendações																	
<p>( ) 1 - Retomada de conteúdos</p> <p>( ) 2 - Organização no horário de estudos</p> <p>( ) 3 - Mais dedicação, empreño e participação</p> <p>( ) 4 - Não faltar</p> <p>( ) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas</p> <p>( ) 6 - Realizar todas as atividades</p> <p>( ) 7 - Melhorar postura</p> <p>( ) 8 - Respeitar as normas estabelecidas</p> <p>( ) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar</p> <p>( ) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	

Fonte: Acervo do autor

Figura 12: Ficha individual de avaliação periódica de Bravo referente ao 9º ano do Ensino Fundamental

Ficha Individual de Avaliação Periódica - Anos Finais												2.019					
Aluno: _____		Telefones de contato: _____															
ano	Nº	32															
Disciplinas		ARTE		CIENCIAS		ED. FÍSICA		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		INGLÉS		L PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS
1º Bimestre		2	0	4	2	6	2	6	0	5	4	3	3	5	2	4	2
2º Bimestre		2	1	4	5	8	4	3	10	5	3	1	4	5	8	1	3
3º Bimestre		6	0	4	1	8	-	3	0	5	1	5	0	5	1	5	2
4º Bimestre																	
5ºConceito / TT faltas																	
Conselho de Classe Final		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado		() Aprovado	
		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho		() Aprovado Conselho	
() Reprovado por frequência insuficiente - Acima de 300 faltas/ano												() Reprovado por Rendimento [Apenas para as séries de final de Ciclo (6º ou 9º Ano)]					
Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)																	
_____																	
1º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
2º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
3º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
4º Bimestre																	
Dificuldades																	
<p>( ) 1 - Leitura</p> <p>( ) 2 - Interpretação de texto</p> <p>( ) 3 - Produção escrita</p> <p>( ) 4 - Operações básicas (Matemática)</p> <p>( ) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico</p> <p>( ) 6 - Falta de material</p> <p>( ) 7 - Desperdício de material</p> <p>( ) 8 - Organização/Concentração/Atenção</p> <p>( ) 9 - Excesso de faltas</p> <p>( ) 10 - Não realização de tarefas</p> <p>( ) 11 - Participação nas recuperações contínuas</p> <p>( ) 12 - Postura inadequada em sala de aula</p> <p>( ) 13 - Desrespeito às regras disciplinares</p> <p>( ) 14 - Iniciativa/Busca de soluções</p> <p>( ) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>																	
Recomendações																	
<p>( ) 1 - Retomada de conteúdos</p> <p>( ) 2 - Organização no horário de estudos</p> <p>( ) 3 - Mais dedicação, empreño e participação</p> <p>( ) 4 - Não faltar</p> <p>( ) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas</p> <p>( ) 6 - Realizar todas as atividades</p> <p>( ) 7 - Melhorar postura</p> <p>( ) 8 - Respeitar as normas estabelecidas</p> <p>( ) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar</p> <p>( ) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>																	
Recomendações																	
<p>( ) 1 - Retomada de conteúdos</p> <p>( ) 2 - Organização no horário de estudos</p> <p>( ) 3 - Mais dedicação, empreño e participação</p> <p>( ) 4 - Não faltar</p> <p>( ) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas</p> <p>( ) 6 - Realizar todas as atividades</p> <p>( ) 7 - Melhorar postura</p> <p>( ) 8 - Respeitar as normas estabelecidas</p> <p>( ) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar</p> <p>( ) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	
Ass. Responsável: _____																	
Data: _____ / _____ / _____																	

Fonte: Acervo do autor

Figura 13: Ficha individual de avaliação periódica de Charlie referente ao 9º ano do Ensino Fundamental

Aluno: [REDACTED]		Ficha Individual de Avaliação Periódica - Anos Finais												2.019			
9º Ano C Nº 03		Telefones de contato:												Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)			
Disciplinas		ARTE		CIÊNCIAS		ED. FÍSICA		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		INGLÉS		L PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
NOTA		FALTAS		NOTA		FALTAS		NOTA		FALTAS		NOTA		FALTAS		NOTA	
1º Bimestre		3 3		4 10		7 3		5 2		6 7		5 2		5 3		5 4	
2º Bimestre		2 5		3 3		8 2		1 16		7 7		2 2		6 13		3 12	
3º Bimestre		5 5		3 10		9 2		4 15		5 8		3 2		5 15		5 10	
4º Bimestre																	
5ºConceito / TT faltas																	
Conselho de Classe Final		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado	
		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho	
		[ ] Reprovado por frequência insuficiente - Acima de 300 faltas/ano															
Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)																	
4º Bimestre																	
Dificuldades		1º Bimestre		Dificuldades		2º Bimestre		Dificuldades		3º Bimestre		Dificuldades		4º Bimestre			
<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns											
Recomendações		1º Bimestre		Recomendações		2º Bimestre		Recomendações		3º Bimestre		Recomendações		4º Bimestre			
<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela									
Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:			
Data: / /		Data: 20/08/2019		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /			

Fonte: Acervo do autor

Figura 14: Ficha individual de avaliação periódica de Delta referente ao 9º ano do Ensino Fundamental

Aluno: [REDACTED]		Ficha Individual de Avaliação Periódica - Anos Finais												2.019			
9º Ano A Nº 28		Telefones de contato:												Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)			
Disciplinas		ARTE		CIÊNCIAS		ED. FÍSICA		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		INGLÉS		L PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
NOTA		FALTAS		NOTA		FALTAS		NOTA		FALTAS		NOTA		FALTAS		NOTA	
1º Bimestre		4 2		3 -		6 -		7 8		5 3 2 1		2 1 2 1		1 1 1 1		1 1 1 1	
2º Bimestre		6 -		3 2		7 -		1 3		6 2 4 -		5 1 6 1		1 1 6 1		1 1 6 1	
3º Bimestre		5 3		6 3		5 3		6 3		6 3 1		5 5 7		5 5 7		5 6	
4º Bimestre																	
5ºConceito / TT faltas																	
Conselho de Classe Final		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado		[ ] Aprovado	
		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho		[ ] Aprovado Conselho	
		[ ] Reprovado por frequência insuficiente - Acima de 300 faltas/ano															
Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)																	
4º Bimestre																	
Dificuldades		1º Bimestre		Dificuldades		2º Bimestre		Dificuldades		3º Bimestre		Dificuldades		4º Bimestre			
<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Leitura <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Interpretação de texto <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Produção escrita <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Operações básicas (Matemática) <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Falta de material <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Desperdício de material <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Organização/Concentração/Atenção <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Excesso de faltas <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Não realização de tarefas <input checked="" type="checkbox"/> 11 - Participação nas recuperações contínuas <input checked="" type="checkbox"/> 12 - Postura inadequada em sala de aula <input checked="" type="checkbox"/> 13 - Desrespeito às regras disciplinares <input checked="" type="checkbox"/> 14 - Iniciativa/Busca de soluções <input checked="" type="checkbox"/> 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns											
Recomendações		1º Bimestre		Recomendações		2º Bimestre		Recomendações		3º Bimestre		Recomendações		4º Bimestre			
<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela		<input checked="" type="checkbox"/> 1 - Retomada de conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> 2 - Organização no horário de estudos <input checked="" type="checkbox"/> 3 - Mais dedicação, empreendimento e participação <input checked="" type="checkbox"/> 4 - Não faltar <input checked="" type="checkbox"/> 5 - Compensar ausências devidamente justificadas <input checked="" type="checkbox"/> 6 - Realizar todas as atividades <input checked="" type="checkbox"/> 7 - Melhorar postura <input checked="" type="checkbox"/> 8 - Respeitar as normas estabelecidas <input checked="" type="checkbox"/> 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar <input checked="" type="checkbox"/> 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela									
Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:		Ass. Responsável:			
Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /		Data: / /			

Fonte: Acervo do autor

Figura 15: Ficha individual de avaliação periódica de Echo referente ao 9º ano do Ensino Fundamental

Ficha Individual de Avaliação Periódica - Anos Finais												2.019			
Aluno: _____															
9º Ano	A	Nº	06	Telefones de contato:								Total de Faltas / Conselho Final (5º Conceito)			
Disciplinas		ARTE	CIENCIAS	ED. FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	INGLÉS	L PORTUGUESA	MATEMÁTICA						
1º Bimestre		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	FALTAS	FALTAS				
2º Bimestre		FALTAS	FALTAS	FALTAS	FALTAS	FALTAS	FALTAS	FALTAS	FALTAS						
3º Bimestre		4	5	6	5	5	5	5	5	20	20				
4º Bimestre		2	3	2	7	4	2	4	5	5	5				
5º Conceito / TT faltas															
Conselho de Classe Final		( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado	( ) Aprovado				
		( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho	( ) Aprovado Conselho				
		( ) Reprovado por frequência insuficiente - Acima de 300 faltas/ano										( ) Reprovado por Rendimento (Apenas para a série de final de Ciclo (6º ou 9º Ano))			
1º Bimestre														2º Bimestre	
Dificuldades														Dificuldades	
<p>(X) 1 - Leitura  (X) 2 - Interpretação de texto  (X) 3 - Produção escrita  (X) 4 - Operações básicas (Matemática)  (X) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico  (X) 6 - Falta de material  (X) 7 - Desperdício de material  (X) 8 - Organização/Concentração/Atenção  (X) 9 - Excesso de faltas  (X) 10 - Não realização de tarefas  (X) 11 - Participação nas recuperações contínuas  (X) 12 - Postura inadequada em sala de aula  (X) 13 - Desrespeito às regras disciplinares  (X) 14 - Iniciativa/Busca de soluções  (X) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>														<p>( ) 1 - Leitura  (X) 2 - Interpretação de texto  (X) 3 - Produção escrita  (X) 4 - Operações básicas (Matemática)  (X) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico  (X) 6 - Falta de material  (X) 7 - Desperdício de material  (X) 8 - Organização/Concentração/Atenção  (X) 9 - Excesso de faltas  (X) 10 - Não realização de tarefas  (X) 11 - Participação nas recuperações contínuas  (X) 12 - Postura inadequada em sala de aula  (X) 13 - Desrespeito às regras disciplinares  (X) 14 - Iniciativa/Busca de soluções  (X) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>	
Recomendações														3º Bimestre	
<p>(X) 1 - Retomada de conteúdos  (X) 2 - Organização no horário de estudos  (X) 3 - Mais dedicação, empreño e participação  (X) 4 - Não faltar  (X) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas  (X) 6 - Realizar todas as atividades  (X) 7 - Melhorar postura  (X) 8 - Respeitar as normas estabelecidas  (X) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar  (X) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>														<p>( ) 1 - Leitura  (X) 2 - Interpretação de texto  (X) 3 - Produção escrita  (X) 4 - Operações básicas (Matemática)  (X) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico  (X) 6 - Falta de material  (X) 7 - Desperdício de material  (X) 8 - Organização/Concentração/Atenção  (X) 9 - Excesso de faltas  (X) 10 - Não realização de tarefas  (X) 11 - Participação nas recuperações contínuas  (X) 12 - Postura inadequada em sala de aula  (X) 13 - Desrespeito às regras disciplinares  (X) 14 - Iniciativa/Busca de soluções  (X) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>	
4º Bimestre														Dificuldades	
<p>( ) 1 - Leitura  (X) 2 - Interpretação de texto  (X) 3 - Produção escrita  (X) 4 - Operações básicas (Matemática)  (X) 5 - Resolução de problemas/raciocínio Lógico  (X) 6 - Falta de material  (X) 7 - Desperdício de material  (X) 8 - Organização/Concentração/Atenção  (X) 9 - Excesso de faltas  (X) 10 - Não realização de tarefas  (X) 11 - Participação nas recuperações contínuas  (X) 12 - Postura inadequada em sala de aula  (X) 13 - Desrespeito às regras disciplinares  (X) 14 - Iniciativa/Busca de soluções  (X) 15 - Cooperação, contribuição nos projetos comuns</p>														Recomendações	
<p>( ) 1 - Retomada de conteúdos  (X) 2 - Organização no horário de estudos  (X) 3 - Mais dedicação, empreño e participação  (X) 4 - Não faltar  (X) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas  (X) 6 - Realizar todas as atividades  (X) 7 - Melhorar postura  (X) 8 - Respeitar as normas estabelecidas  (X) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar  (X) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>														<p>( ) 1 - Retomada de conteúdos  (X) 2 - Organização no horário de estudos  (X) 3 - Mais dedicação, empreño e participação  (X) 4 - Não faltar  (X) 5 - Compensar ausências devidamente justificadas  (X) 6 - Realizar todas as atividades  (X) 7 - Melhorar postura  (X) 8 - Respeitar as normas estabelecidas  (X) 9 - Comunicação ao Conselho Tutelar  (X) 10 - Participar das aulas de reforço/recuperação paralela</p>	
Ass. Responsável:														Ass. Responsável:	
Data: _____ / _____ / _____														Data: _____ / _____ / _____	
Ass. Responsável:														Ass. Responsável:	
Data: _____ / _____ / _____														Data: _____ / _____ / _____	

Fonte: Acervo do autor

As fichas individuais de avaliação periódica apresentam as notas reais relacionadas ao desempenho bimestral dos alunos em cada uma das oito disciplinas e servem para fornecer uma visão ampla da situação do estudante aos docentes e aos responsáveis por ele. Elas foram preenchidas pela coordenadora pedagógica durante os conselhos de classe mediante as falas dos professores acerca de suas impressões sobre as dificuldades dos discentes e as respectivas recomendações para amenizá-las ou superá-las.

Não constam as notas do quarto bimestre porque a preocupação maior do conselho de classe desse período é a composição do quinto conceito<sup>13</sup>, além de não haver mais reuniões de pais depois dele, quando a presença dessas fichas individuais é fundamental. Observando-se as assinaturas na parte de baixo das fichas, é possível saber se os pais ou responsáveis pelos estudantes foram a esses encontros (ou em outros momentos, posteriormente, quando chamados pela direção ou coordenação pedagógica) a fim de saberem sobre a situação desses adolescentes em termos de rendimento e comportamento.

<sup>13</sup> Nota final que compõe o histórico do aluno em cada uma das oito disciplinas da série, feito a partir da média aproximada entre as notas delas nos quatro bimestres.

Tanto as notas quanto o registro de ciência das famílias evidenciam que esses adolescentes foram “vítimas” de uma pseudoformação, a começar pela falta de participação de seus pais e/ou responsáveis em suas vidas escolares. Todos os entrevistados, sem exceção, relataram que os adultos com quem convivem sempre os orientaram a estudar, respeitar os professores, funcionários e colegas. Porém, fica nítido que essa recomendação é vaga, sem claro significado, tendo em vista o comportamento que esses estudantes sempre apresentaram na escola e pela ausência de acompanhamento do desempenho por parte de seus pais ou responsáveis.

Apenas o responsável por Charlie (a mãe, no caso) compareceu à uma reunião de pais, sendo essa a referente ao segundo bimestre, quando pôde tomar ciência das notas do filho relativas ao primeiro semestre. Já os demais, somente vieram à escola quando convocados pela direção devido a atitudes indisciplinares de seus filhos, sendo que, em alguma dessas ocasiões, foi mostrada essa ficha aos responsáveis por Echo e Delta; contudo, os de Alpha e Bravo nunca tomaram conhecimento dela.

A gravidade dessa negligência nem é tanto pela questão dos pais não tomarem conhecimento do rendimento escolar de seus filhos, mas, sim, devido às informações sobre as dificuldades e recomendações que são pontuadas pelos professores nas fichas individuais de avaliação periódica. Se de fato estivessem preocupados com a formação desses adolescentes, a partir das referências que constam na ficha, seria possível participar colaborativamente do processo de ensino e aprendizagem deles.

Conforme comentado há pouco, mesmo que avaliados, por vezes, de forma adaptativa e adequada ao nível de conhecimento que demonstravam, a ficha também aponta que o rendimento escolar dos discentes entrevistados foi abaixo do esperado para um aluno de 9º ano. Tal qual ocorreu nas séries anteriores, o baixo desempenho não foi considerado um motivo válido para reprová-los, pois considerou-se que, em vista da progressão continuada, apresentaram avanços e adquiriram algumas das habilidades previstas para o ciclo.

Isso cria uma grande incoerência, observada pela comparação das performances apresentadas pelos estudantes em contraste com o que demandam as legislações que versam sobre os direitos à qualidade na educação, principalmente no Currículo Paulista, onde são apontadas todas as habilidades e competências requeridas para cada série, das quais os adolescentes estão muito aquém de dominar em nível satisfatório. Na verdade, a eles foi dada uma pseudoformação, que permitiu

que progredissem pelos ciclos sem reprovarem para que não prejudicassem os índices do IDESP da unidade, bem como se formassem e fossem logo para outra instituição de ensino, já que sempre apresentaram problemas de comportamento e isso seria a melhor forma de se livrar deles.

Em relação aos retratos sociológicos formulados por meio das entrevistas feitas com Alpha, Bravo, Charlie, Delta e Echo, – alunos esses do 9º ano que cursaram todo o Ensino Fundamental II na unidade escolar em questão e que, mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem e desempenho baixo, nunca sofreram retenção – a análise também se faz apropriada pelo viés da Teoria Crítica. A partir da reflexão sobre o conjunto de respostas dado por esses estudantes, bem como suas reações e comportamentos apresentados durante suas falas, fica ainda mais nítido que são vítimas da pseudoformação que é fornecida a eles, tendo em vista que a utilização dessa metodologia revelou o estado de alienação em que se encontram.

De acordo com Adorno (2010, p. 36), apesar de toda tecnologia e informação disponíveis, bem como a existência de inúmeras pessoas cultas, ávidas de, a partir de seus conhecimentos, promoverem uma evolução cultural que se converta em melhorias à sociedade, é a pseudoformação que ainda prevalece como a consciência atual e, como tal, “não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas”. Em vista disso, a falta de criticidade desses alunos é tamanha que são incapazes de perceberem o quanto prejudicados foram pelo sistema educacional do qual fazem parte.

Apesar de respostas com um certo grau de comedimento, eles tinham convicção de que não seriam retidos, haja vista a experiência por terem passado pelas séries anteriores apresentando as mesmas dificuldades e rendimentos ruins, e por estarem previdos, via coordenação pedagógica, de que não receberiam notas “vermelhas” nas disciplinas onde houve falta recorrente de professor. Segundo o entendimento deles, a retenção por desempenho representa uma forma de castigo, e não um procedimento que visa garantir o direito que têm ao aprendizado integral do conteúdo curricular previsto àquele ciclo.

Além do mais, por se considerarem alunos de conhecimento e rendimento medianos, – e isso, pelo simples fato de terem uma boa frequência e realizarem (ou ao menos tentarem fazer) as atividades propostas pelos professores – de acordo com suas compreensões, “mereciam” ser aprovados. Como associam retenção à punição,

para eles, apenas os alunos muito indisciplinados e que não fazem nenhuma atividade na sala de aula são os que “merecem” essa “penitência”.

Outro aspecto que as entrevistas revelaram e que denota a falta de esclarecimento desses estudantes acerca dos procedimentos e intenções do modelo educacional no qual estão inseridos, refere-se ao desconhecimento que têm sobre a divisão, princípios, funcionamento e formas de avaliação e recuperação da progressão continuada dentro do sistema escolar em ciclos utilizado na rede pública estadual de São Paulo. Uma fala comum entre os docentes condiz na afirmativa de que os alunos não mais estudam por terem conhecimento sobre a legislação que versa sobre a progressão continuada e, portanto, só se esforçarem nas séries onde é prevista a reaprovação por desempenho.

Todavia, fica bem claro, pelas respostas dos discentes, que isso está longe de ser um fato. O que sabem sobre os procedimentos da referida política educacional (principalmente em relação a como os professores devem avaliar e decidir a aprovação ou reaprovação de cada aluno) não passa de uma mistura de boatos e deduções vagas, pois nem apontar as séries onde é possível a reaprovação por rendimento eles fizeram com exatidão e convicção; quanto mais explicar o porquê isso acontece.

Uma prova disso é que, durante as entrevistas, a maioria deles afirmou que o 8º ano – série intermediária do 3º ciclo, portanto, não permite a reaprovação por desempenho – foi a série que menos tiveram dificuldade em ser promovidos. Mesmo com todo o empenho da coordenação pedagógica e do corpo docente em, vez ou outra, explicar (de forma bem sucinta) para todos os alunos, pais e responsáveis o funcionamento da organização escolar utilizada no estado de São Paulo e a importância da dedicação nos dois primeiros anos de cada ciclo a fim de se evitar maiores dificuldades nas séries finais, eles não compreendem, esquecem ou, simplesmente, não se importam.

O fato é que os entrevistados refletem o comportamento da maior parte do corpo discente da escola, que é o hábito de encarar todos os anos do Ensino Fundamental II da mesma forma. Boa parte dos avisos e recomendações dos professores e demais especialistas da unidade são tidos como meras ameaças que são proferidas para amedrontá-los; ameaças essas que eles passam a ignorar com o passar do tempo, tendo em vista que raramente elas se confirmam dado o baixo índice

de reprovação que a instituição apresenta anualmente, por conta da manutenção das metas do fluxo escolar.

Por fim, a alienação desses jovens é tamanha que, mesmo aparentes sobre como deveria proceder (em tese) a progressão continuada, todos eles concordaram, pela segunda vez seguida, de que se trata de uma boa política pública, totalmente justa e que os ajudou a chegar onde estão. Como foram entrevistados em dois momentos distintos, na primeira seção respondiam à pergunta apenas com base no que sabiam ou pensavam sobre a lei em questão; na outra etapa, o pesquisador já explicara a eles sobre os fundamentos, propostas e métodos de recuperação da progressão continuada, bem como os direitos e deveres dos alunos englobados por ela.

Isso posto, a pergunta era feita novamente ao final da entrevista, justamente quando eles já tiveram um tempo considerável para refletir, tanto sobre as respostas dadas na primeira seção (durante os dias de intervalo entre as seções) quanto seus pareceres dados ali, até o momento. Todavia, a resposta manteve-se unânime: a progressão continuada é uma boa lei, é justa e se não fosse por ela, confessam que já teriam sido reprovados em alguma oportunidade e, provavelmente, teriam abandonado os estudos. A grata surpresa fica por conta da observação final feita por Echo ao reconhecer que relaxou e aprendeu menos do que poderia por conta da legislação que o “beneficiava”, o que talvez represente o surgimento de uma “fagulha libertadora” em pelo menos um dos participantes.

Ainda à luz da Teoria Crítica, ao menos um avanço é percebido por intermédio dessas respostas. Se nas origens de sua formulação, uma das justificativas para a escolarização em ciclos era reduzir a porcentagem excessiva de reprovação com a finalidade de não prejudicar a autoestima dos estudantes e, consequentemente, diminuir a evasão escolar, de fato, isso vem acontecendo.

Independentemente de como é praticada, a progressão continuada possibilita e instiga que crianças e adolescentes permaneçam na escola apesar de todas as dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho que, porventura, possam apresentar. Para evitar a vergonha com retenções consecutivas e “desperdício” de tempo, muitos abandonariam os estudos em vista de emprego ou de outras atividades (por muitas vezes, ilícitas) que rendessem dinheiro; e isso, certamente, afetaria, negativamente, os índices da educação pública e dos problemas sociais do estado de São Paulo.

Dentre essas contradições, situam-se a formação e o aumento do moderno lumpemproletariado. Conforme abordado no segundo capítulo e analisado pelo contexto da produção de texto do Ciclo das Políticas Públicas, uma política pública não é intencionalmente criada para prejudicar uma determinada parcela de indivíduos de uma sociedade, mas, sim, para corrigir ou amenizar as demandas por ela apresentadas; entretanto, em alguns casos, Adorno (2010) defende que podem não trazer contribuições significativas e, até mesmo, piorar a situação social quando ignoram outros contextos além os da escola:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 08)

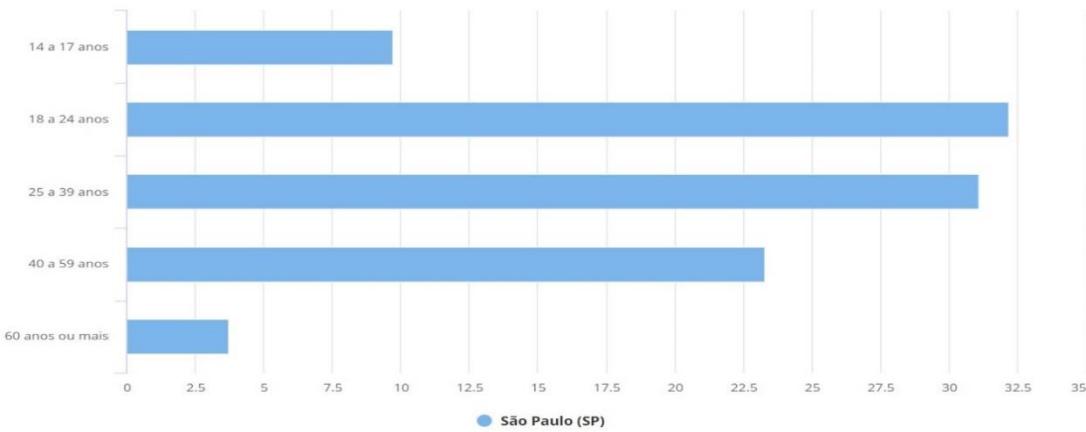
Portanto, a má formação que tem sido ofertada aos estudantes da rede estadual em prática da progressão continuada tornada em promoção automática, contribui para o aumento do desemprego entre os jovens e, consequentemente, ao crescimento dos trabalhos informais (uberização<sup>14</sup>), precários e outros meios marginais de subsistência, tais como o tráfico de drogas, prostituição, roubo e afins. É vasta a quantidade de pesquisas, elaboradas por agências de estatística como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que revelam dados condizentes entre si e que comprovam tais fenômenos, como por exemplo, essa pesquisa realizada pelo IBGE:

---

<sup>14</sup> Neologismo para indicar uma forma de sobrevivência baseada no sustento financeiro por meio de atividades informais, flexíveis e por demanda, tais como: motorista de aplicativo, entregadores de *fast-food*, *motoboys*, dentre outros.

**Fonte:** [www.napratica.org.br](http://www.napratica.org.br)

Gráfico 01: Distribuição de pessoas desocupadas por idade no 3º trimestre de 2019

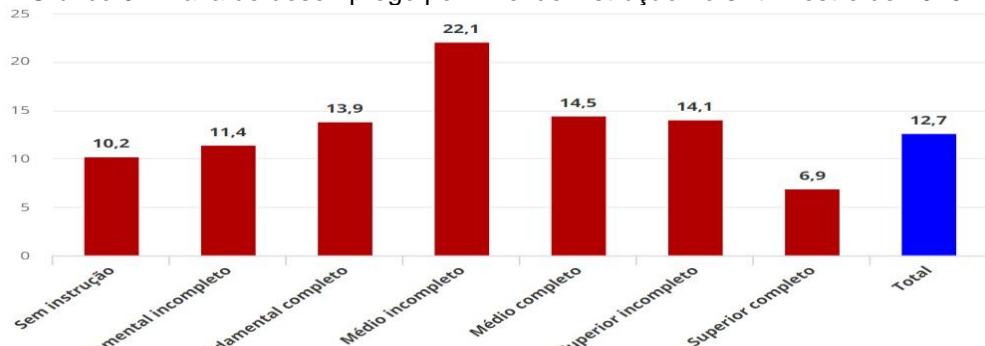


Fonte: IBGE

Pelo gráfico, é perceptível que a maior parte dos indivíduos desempregados no estado de São Paulo é composta por jovens, ainda mais somando-se as faixas etárias de 14 a 17 anos com a de 18 a 24. Infere-se que, pela média de idade, essa parcela de desempregados é constituída por egressos do Ensino Fundamental e Médio, sendo sua maioria provavelmente oriunda da rede estadual – tendo em vista de que se trata de uma das maiores redes de educação da América Latina – e, portanto, formados por uma escolarização em ciclos que é baseada na estratégia de progressão continuada convertida em promoção automática.

Todos os jovens entrevistados afirmaram que têm como meta trabalhar enquanto cursam o Ensino Médio, pois precisam contribuir na renda financeira de suas famílias. Porém, pelo nível de instrução que detêm no momento (Ensino Médio incompleto), estão entre aqueles que compõem o maior índice de desemprego do país:

Gráfico 02: Taxa de desemprego por nível de instrução no 3º trimestre de 2019



Fonte: IBGE

Em vista desses fatores e dados, são esses indivíduos que, para obter uma fonte de renda, acabarão tendo que se submeter a empregos precários, instáveis, e sem nenhuma garantia de cumprimento dos direitos trabalhistas, – convenientemente chamados de “empregos informais” ou “trabalhos autônomos” – que hoje é a forma de sobrevivência de mais de 25 milhões de brasileiros<sup>15</sup>. Salvo raras e gratas exceções, com a má formação que adquirem no Ensino Fundamental, somadas à necessidade urgente de arranjar um trabalho e a falta de experiência profissional, os estudantes que compuseram essa pesquisa, bem como milhões outros como eles, terão espaço, apenas, no lumpemproletariado.

Esse capítulo apresentou a análise e discussão acerca dos procedimentos empíricos realizados nessa pesquisa, valendo-se dos contextos da prática e dos resultados do Ciclo das Políticas Públicas e também do conceito de pseudoformação da Teoria Crítica. Em vista das desigualdades sociais que foram apontadas e que têm sido geradas por meio das práticas da progressão continuada, infere-se, como sugestão do contexto da estratégia política, que sejam feitas intervenções políticas a fim de combatê-las. Na próxima e última parte deste trabalho, serão apresentadas algumas delas, tal como demais considerações finais.

---

<sup>15</sup> Fonte: PNAD Contínua, em pesquisa divulgada em 29 de novembro de 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada a pesquisa, que teve como objetivo principal analisar a influência das práticas relativas à progressão continuada na rede estadual de São Paulo à formação e desenvolvimento do lumpemproletariado, a fim de responder ao questionamento que indagava o quanto uma política educacional, teoricamente criada para atender uma demanda social, poderia contribuir, mesmo que indiretamente, para a má qualidade do ensino público e à formação de indivíduos potencialmente marginalizados do mercado de trabalho e na sociedade, algumas considerações se fazem pertinentes no momento, a começar pela escolha dos procedimentos metodológicos empregados.

Primeiramente, a pesquisa bibliográfica apresentou o objeto, trazendo seu histórico, conceituação, implementação na rede escolar paulista, mecanismos de funcionamento e, posteriormente, expôs o referencial teórico para sua análise, apresentando o Ciclo das Políticas Públicas de Stephen Ball, os conceitos de sociedade, educação, pseudoformação e lumpemproletariado à luz da Teoria Crítica e de outros autores contemporâneos, tais como Zygmunt Bauman, Jan Masschelein & Maarten Simons, dentre outros. Graças a essa etapa, alcançou-se os dois primeiros objetivos propostos, que consistiam em descrever a organização do sistema escolar em ciclos e, nele, a progressão continuada, e levantar os procedimentos administrativos e pedagógicos relativos à essa estratégia, além de apresentar os conceitos para a leitura crítica do objeto.

Como procedimentos empíricos, optou-se pela realização de observação participante, onde, durante três semestres, observou-se o grupo de professores dos 9º's anos de uma escola, e de entrevistas para a composição de retratos sociológicos feitas com cinco alunos dessas turmas. As escolhas por essas metodologias revelaram-se acertadas e possibilitaram o cumprimento dos dois últimos objetivos propostos, a saber, identificar as consequências negativas das práticas decorrentes da escolarização em ciclos e da progressão continuada no ensino público do estado de São Paulo e analisar como essas práticas podem se tornar excludentes e gerar o lumpemproletariado.

Isso posto, confirmou-se a hipótese, previamente levantada ainda durante o projeto dessa pesquisa, que sugeria que a legislação que regulamenta e descreve o

sistema de ciclos e a modalidade de progressão continuada possui textos vagos, portanto, abertos a uma infinidade de interpretações e formas de atuação prática àqueles que as cumprem: os professores. Por isso, são apresentados os conceitos desse sistema e os tipos de avaliação e recuperação que ele engloba, incumbindo os docentes para que as considere; entretanto, não é especificado como esses procedimentos devem ser feitos.

Dada essa “liberdade”, somada à autonomia do professor enquanto autoridade em sua sala de aula, bem com o poder de sua palavra com base nos registros do diário de classe, o educador, a bem da verdade, realiza cada um desses processos como quiser e se assim desejar. Não há formas eficientes de acompanhamento, tendo em vista que os alunos não têm maturidade suficiente para questionar a metodologia de seus professores, além de não ser possível ter a presença de um dos profissionais da equipe de especialistas para acompanhar, o tempo todo, cada docente que descumpre essas determinações; e mesmo se tivesse, em termos de sanções administrativas, não teria muito o que se fazer contra os negligentes.

Em vista do que tem sido praticado na unidade escolar em questão, muitos alunos (não somente os que participaram das entrevistas) acabam completando o Ensino Fundamental sem dominar o mínimo necessário de habilidades e competências descritas para esse nível. A maioria deles pertence a famílias carentes e, por conta disso, assim que vão para o Ensino Médio, precisam trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Infelizmente, dado o atual contexto social e econômico do país, a devolutiva que a escola vem recebendo é que grande parte desses jovens estão conseguindo apenas empregos informais ou praticando outras atividades marginais de subsistência, tais como atuar no tráfico de drogas ou prostituindo-se.

As recuperações intensivas que foram realizadas ao longo do ano de 2019 tratam-se de uma clara estratégia da Secretaria Estadual de Educação a fim de evitar que essas desigualdades apareçam e, conforme apontado na descrição da observação participante, tiveram um bom resultado nas turmas onde os professores cumpriram as metodologias que propuseram. Entretanto, como futuras e possíveis intervenções, este pesquisador e também professor da rede estadual de ensino, sugere:

- que os procedimentos das formas de avaliação e recuperação previstas sejam melhor descritos e tenham a sua execução expressa detalhadamente;

- que haja meios de acompanhamento efetivo dos professores em vista do cumprimento dos procedimentos demandados pela escolarização em ciclos e progressão continuada; e
- que se formalize um processo de tratamento administrativo mais prático, rápido e eficiente de se lidar com os docentes que porventura insistirem em negligenciá-los.

Apesar de todas as falhas e consequências negativas do sistema escolar em ciclos e da estratégia de progressão continuada na rede estadual de educação pública de São Paulo que foram apresentados e discutidos nesse trabalho, vale ressaltar que houve avanços provenientes dessa política. O primeiro desses avanços é a diminuição drástica na retenção escolar se comparada a outras épocas, onde, menos de um ponto em uma determinada disciplina era embasamento suficiente para se reprovar um aluno por desempenho.

O sistema de ciclos trouxe o respeito ao tempo individual de aprendizagem, quebrando a lógica da escolarização seriada. Passou-se a encarar os estudantes como seres únicos, dotados de respostas e habilidades distintas às metodologias empregadas com eles, promovendo, portanto, uma democratização dentro do próprio ensino público.

E, por fim, uma de suas justificativas primordiais, que consistia em não prejudicar a autoestima das crianças, adolescentes e jovens com reprovações consecutivas, mostrou-se válida. Independentemente de como seja praticada, a progressão continuada impede que os alunos com maiores dificuldades em aprender evadam da escola e passem a ocupar essa lacuna com algo que não lhes seja benéfico.

Apesar de todas as contradições da unidade estudada e de outras escolas públicas, há inúmeros casos de sucesso, como egressos que são aprovados em concursos do Instituto Federal, escolas técnicas e vestibulares, ou que conseguem um bom emprego; desses, a maioria costumar retornar feliz à escola, agora, para relatar as conquistas e agradecer aos professores e funcionários que fizeram parte de suas vidas. Portanto, dentre todos os lugares complexos e contraditórios, o melhor lugar que podem estar, ainda é a escola, o que não significa negligenciar o enfrentamento das contradições como apontado anteriormente.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- \_\_\_\_\_. A educação contra a barbárie. \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- \_\_\_\_\_. Educação... para quê? \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.
- \_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1005-1023, set./dez. 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. \_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo parasitário. \_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.
- \_\_\_\_\_. A depravação é a estratégia mais inteligente para a privação. \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.
- \_\_\_\_\_. O jovem como lata de lixo da indústria de consumo. \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.
- \_\_\_\_\_. Em busca de uma genuína “revolução cultural”. \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013c.
- \_\_\_\_\_. Minutos para destruir, anos para construir. \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013d.

..... Incapacidade, anormalidade e minoria como problema político. \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013e.

BEZERRA, José E. Baima. **O direito à educação e a progressão continuada:** para além da aparência. São Paulo: Serpente, 2015.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado:** do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. Progressão continuada como promoção automática. **Revista HISTEDBR**, n. 49, p. 322-333, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640335/7894>. Acesso em 13 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. In: \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Anoel. A organização do ensino da rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000100162&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100162&lng=en&tlng=en). Acesso em 15 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

JUNIOR, Paulo Lima; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 03, p. 559-574, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0559.pdf>. Acesso em 03 jan. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Maria I. Vassalo. O rádio dos pobres: **comunicação de massa, ideologia e marginalidade social.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola em ciclos:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MÓNICO, Lisete S. et al. **A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. In: Congresso Ibero-American de Investigação Qualitativa, 6, 2017, Salamanca, Espanha. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1447/1404/>. Acesso em 14 out. 2019.

ROGGERO, Rosemary. **A vida forçada no capitalismo**: formação e trabalho na arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RONCA, Antônio C. Caruso. A qualidade da educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, Antônio C. Caruso (Org.); ALVES, Luiz Roberto (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 9, de 1997**. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada. 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução SEE-SP nº 26 de 05 de março de 2008. Dispõe sobre os estudos de recuperação na rede estadual de ensino. **Caderno do professor**: gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE-SP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 73, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em regime de progressão continuada e sobre os mecanismos de apoio escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. 2014.

\_\_\_\_\_. **Curriculo Paulista**. São Paulo: SEE-SP, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: ONU/UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em 23 dez. 2018.

WHYTE, Willian Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Perguntas norteadoras das entrevistas para elaboração dos retratos sociológicos

- Falar sobre a história de vida
- O aluno se apresenta e relata como se enxerga enquanto um sujeito que cursa o 9º ano.
- Quem são seus responsáveis? O que você sabe sobre a formação escolar deles?
- Quais as recomendações que eles lhe dão em relação a como você deve proceder na escola?
- Como é a cobrança deles acerca do desempenho e comportamento que você apresenta na escola?
- Conte sua trajetória escolar.
- Qual a melhor lembrança de toda a sua trajetória escolar?
- Qual a pior lembrança de toda a sua trajetória escolar?
- Tem algum professor que marcou, positivamente ou negativamente, sua vida?
- Em quais anos teve mais facilidade em ser aprovado? Sabe explicar o porquê?
- Em quais anos teve mais dificuldade em ser aprovado? Sabe explicar o porquê?
- E o 9º ano? Como está sendo para você? Sente que domina o suficiente do conteúdo para ser aprovado?
- E sua turma atual? Está indo bem em desempenho e comportamento? O quanto isso influencia na sua resposta anterior?
- Você sabe quais anos do ensino fundamental que pode repetir por desempenho?
- Você sabe o porquê disso? (Explicar a lei) O que acha dessa lei?
- Olhando agora para sua trajetória escolar... você acha que essa lei te beneficiou ou te prejudicou?
- Você já ouviu falar dos cursos da ETEC e do Instituto Federal? Algum professor os apresentou a sua turma? Pensa em prestar algum deles?
- Atualmente, qual a sua maior inspiração? No que essa pessoa te motiva?
- Quais os seus planos? A prioridade é concluir o Ensino Médio ou arranjar um emprego?
- E a longo prazo? Já possui algum plano?
- A escola já contribuiu para a realização de algum desses planos? Como?
- A escola pode contribuir para a realização de algum desses planos? Como?
- Olhando agora para sua trajetória escolar... você acha que essa lei te beneficiou ou te prejudicou?