

2008

**Nas trilhas da exclusão: Guetorização, eliminação adiada e mudanças
na organização escolar. Por Luiz Carlos de Freitas,
Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 19 a 31**

Nas trilhas da exclusão: Guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar

LUIZ CARLOS DE FREITAS*

As novas formas de exclusão na escola estão sendo baseadas na diminuição do controle do rendimento do aluno por avaliação formal com nota (em um certo número de anos escolares aglutinados em ciclos) e na substituição e amplificação deste controle por juízos de valor feitos pelo professor sobre os alunos, através de avaliação informal em sala de aula (no interior destes ciclos ou etapas).

Sem um entendimento de como operam os mecanismos informais de avaliação classificatória no interior da escola, é muito difícil penetrar o discurso liberal¹ e entender como ele, aparentemente, procura “democratizar” a escola introduzindo modificações na organização escolar que combatem a reprovação por flexibilização da seriação, sem que isso se converta de fato em uma democratização, mantendo para a escola a mesma função social excludente que informou a organização escolar seriada clássica. No discurso liberal, a melhoria da qualidade deveria ocorrer após o aumento de cobertura (acesso). Na prática, a “geografia da sala de aula” dentro das novas formas de organização escolar passa a colocar os alunos em trilhas de progressão com probabilidades diferenciadas de sucesso/fracasso. Tais trilhas operam em vários níveis: dentro da sala de aula, entre alunos; na escola, entre turmas; e dentro de uma rede, entre suas escolas e, finalmente, entre redes (redes públicas *versus* redes particulares).

No plano da medição e avaliação, tais trilhas são dissimuladas pelo recurso à proficiência média dos alunos e à utilização do padrão de desempenho da escola como seu próprio controle, ou seja, os avanços são medidos não pelas exigências que caracterizam o ensino fundamental como escolarização obrigatória, mas calculados em cima do desempenho médio dos próprios alunos de uma escola em momentos sucessivos: qualquer ganho sobre a linha de base inicial é considerado melhoria passível de recompensa, ainda que distante daquelas exigências que caracterizariam o ensino fundamental obrigatório de bom nível. Novamente, fica para o futuro a qualidade do ensino destas crianças. Está em curso a “guetorização” da pobreza em escolas para pobres cujo padrão é dado por elas mesmas, a título de respeitar sua “cultura” e “individualidade”, criando a ilusão de que um dia elas chegarão lá.²

Sendo a educação fundamental (1a. a 8a. séries) obrigatória, era de se esperar que estivesse em jogo a igualdade de resultados para os estudantes como horizonte para a escola. Entretanto, o ideário liberal lida bem apenas com a questão da igualdade de oportunidades e não com a dos resultados (Alvarse, 2007).

O que para nós é um “a posteriori” (a definição de quanto um aluno pode se desenvolver em função de seus limites e possibilidades, assumindo-se como princípio orientativo que todos e *cada um* (Betini, 2004) podem se desenvolver plenamente na dependência das condições que se dê), para os liberais é uma limitação “a priori” (dado um patamar básico que deve ser garantido para se ter “cidadania”, deseja-se que os desempenhos sejam diferenciados, baseados no mérito). Entretanto, quanto um aluno pode aprender é uma questão prática e não deve ser limitada por um “a priori”. Como a discussão sobre o patamar básico é algo difícil e lento em



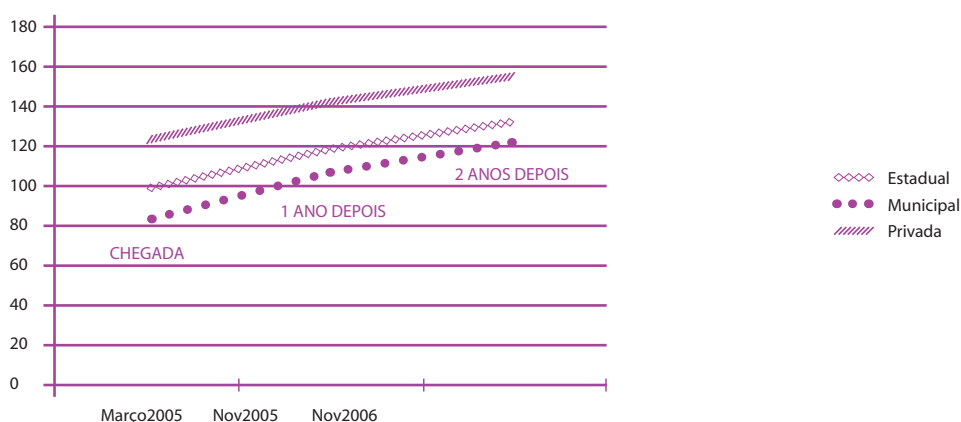
Prof. Titular em Teoria Pedagógica da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas (SP), Brasil. E-mail: freitas.lc@uol.com.br

concepção e em aplicação, tal formulação coloca nas mãos dos gestores uma boa desculpa para reforçar e justificar a manutenção das desigualdades no interior da escola. Tais desigualdades, é claro, estão estreitamente em sintonia com desigualdades sociais. Se entre elas não existe um sentido determinista, também é verdade que não existe independência.

Medindo o desempenho de alunos recém chegados à escola e seus anos escolares subsequentes e cruzando a proficiência média destes alunos com o nível sócio-econômico médio deles, pode-se ter uma idéia mais clara da relação entre desigualdades sociais e escolares. O gráfico 1 mostra esta relação.

Os alunos tiveram seu desempenho medido³ no primeiro mês em que chegaram à escola, em março de 2005, e depois subsequentemente, a cada ano (novembro de 2005 e novembro de 2006). Note-se que a proficiência média das redes de ensino (de cima para baixo: privada, estadual e municipal) já é diferenciada na chegada do aluno, evidenciando uma “acumulação prévia”.

Gráfico 1. Evolução da proficiência média em matemática na rede municipal de Campinas (SP) no ensino fundamental



A nosso ver, este ponto inicial de chegada do aluno é a conexão entre a escola e as desigualdades sociais. De fato, calculado o nível sócio-econômico médio das três redes, ele se comporta diretamente proporcional à proficiência média dos alunos: quanto maior o nível sócio-econômico⁴, maior o valor obtido pela proficiência do aluno no ponto de chegada. Tais diferenças configuram trilhas de progressão diferenciadas ao nível das próprias redes de ensino, as quais captam diferentes níveis sócio-econômicos, em média. Entretanto, esta é apenas a ponta do “iceberg” já que, no interior destas grandes trilhas representadas pelas redes de ensino, outras trilhas vão se configurando, como veremos.

As pressões econômicas causadas pela retenção dos alunos através da repetência escolar, a pressão política por acesso à escola e a pressão social para retirar as crianças da rua e diminuir as possibilidades de sua exposição à violência e à delinquência, criam as bases para que se efetuem mudanças na organização escolar. As tensões entre desigualdades sociais e escolares vão moldando novas formas de organização escolar, em especial nas redes públicas de ensino, e com isso, possibilitando, também, o aparecimento de novas formas de exclusão, de maneira a garantir sua manutenção *sob outras bases*. Esta relação, portanto, que não tem nada de determinista, se movimenta e ganha valores os mais variados na dependência das condições gerais de funcionamento da sociedade. É nesta posição que a Educação (e a escola) é chamada a operar.

Para Arroyo (2000), “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social”:

“os tão repetidos termos correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da

aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo do bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas” (p. 34).

A organização seriada (baseada no tempo fixo para aquisição de conteúdos e na aprovação/reprovação) foi considerada inadequada para resolver tais pressões e os sistemas, pelo menos no Brasil, passaram a implementar, como alternativa à seriação, a progressão continuada⁵ já na segunda metade dos anos 90.

A progressão continuada é entendida como a liberação do fluxo escolar em um conjunto de anos escolares, usualmente um conjunto de quatro anos, nos quais o aluno não pode ser reprovado. De aparente formulação avançada, foi implantada como política pública em vários Estados seguindo a agenda internacional dos anos 90 baseada na máxima “Educação para Todos”. A possibilidade de retenção está posta apenas ao final do ciclo de quatro anos, entre a passagem de um ciclo para outro (usualmente, também de quatro anos).

Guardando-se os alunos na escola, tenta-se resolver a questão social (demanda por retirar os alunos das ruas), a questão econômica (com a redução de custos por aprovação automática, eliminando-se os custos econômicos da reprovação, incluindo procedimentos para remanejar alunos para a série correspondente à sua idade) e a pressão política por acesso à escola. Com a “fila” andando, também é possível reestruturar as redes, fechar escolas e eliminar “desperdícios”, reduzindo custos.

Na esteira destas mudanças, a escola foi assediada por outras ações paralelas visando sua privatização: adoção de escolas por empresas; esquemas de gerenciamento importados da iniciativa privada; apostilamento dos conteúdos escolares comprando sistemas de ensino usados por grupos empresariais educacionais; alinhamento das apostilas dadas aos professores com o sistema de avaliação, restringindo conteúdos e favorecendo o desempenho em avaliações nacionais e estaduais; bônus para a equipe das escolas com bom desempenho, etc.

Este artigo pretende contribuir para colocar em debate tais idéias, reunindo estudos que desenvolvemos em nosso laboratório⁶. Para tal, em primeiro lugar, vamos procurar apresentar o entendimento sobre os rituais de avaliação que o Laboratório construiu durante os anos 90 e em seguida selecionaremos alguns estudos que apresentam evidências que corroboram nossa visão, sinteticamente resumida nesta introdução.

O formal e o informal em avaliação

A escola firmou-se com o apoio de *motivadores artificiais* para poder controlar os alunos em seu interior. Foi o preço a pagar por afastar-se da prática social, da vida. Um potente motivador criado (afora os castigos físicos e morais) foi o processo de avaliação com sua conseqüente nota. A finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas verificar a aprendizagem, mas sim estabelecer um rigoroso controle sobre o comportamento dos alunos e seus valores e atitudes. O poder do professor desenvolveu-se a partir do controle da avaliação do aluno.

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

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

No plano da *avaliação formal* estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com

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

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

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles (Freitas, 1995). Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres. As condições em que o professor tem que trabalhar (excessivo número de alunos em sala de aula) e os determinantes estruturais da atual forma escola, são fatores alimentadores desta relação.

Importante enfatizar que todo este processo ocorre de *forma encoberta* e sem que haja avaliação formal e explícita do aluno, o que impõe uma dificuldade adicional para que seja devidamente acompanhado pelos sistemas.

Note-se adicionalmente que construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. Não é disso que se trata aqui. O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação e condições adequadas, ou seja, trata-se das interferências na *condução metodológica da aprendizagem* do estudante geradas por tais juízos de valor informais, onde a *origem social* do aluno é um dos fatores constitutivos do próprio juízo.⁷

A compreensão destes mecanismos informais de exclusão inseridos na dinâmica diária da sala de aula é de grande importância para examinar as novas formas de organização escolar – em especial a progressão continuada.

Características das novas formas de organização escolar

Bertagna (2003) aponta, ao descrever a concepção de progressão continuada do Estado de São Paulo, Brasil, que :

“A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a



Foto tomada en el marco del Proyecto "Intersecciones entre la desigualdad y educación media". Programa Área de Vacancia (PAV). ANCyT – SECyT

aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e inter-ciclos" (p. 79). (...) "A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Arelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno." (p. 81).

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

Segundo Bertagna (2003) ainda:

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

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

"ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (São Paulo (Estado), 1998d, p. 2)" (Citado em Bertagna, 2003, p. 83).⁸

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

Curiosamente, foram os próprios liberais que denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da *escola seriada*, há pelo menos 40 anos com Carroll (1963) e há 30 anos com Bloom, Hastings e Madaus (1971): ' (...) *dado suficiente tempo e apropriadas formas de ajuda, 95 % dos estudantes*



pode aprender a matéria com um alto grau de domínio' (p. 46), já diziam eles. Ou seja, a unificação dos tempos é responsável pela diversificação dos desempenhos. Vale dizer que se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo, uns dominam tudo e outros menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que seja necessário.

Estava desvelado o nó da escola – **a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único**. Mas note-se que os autores deixam claro que não basta dar todo o tempo necessário, é preciso que o aluno tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem) de forma que este tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. **Estava também indicado o elemento chave para tornar a diversificação do tempo eficaz – existência de “apropriadas formas de ajuda” disponíveis para lidar com os diferentes alunos**. Podemos dizer que estes são os antecedentes da concepção de progressão continuada.

A progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos, pelo menos tendo como critério um vago conceito de “cidadania”. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola não foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades a todos, mas para separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes. Quanto aos outros, basta que sejam “cidadãos” de preferência bem comportados e não atrapalhem o desenvolvimento do país.

As novas formas de exclusão geradas

Os procedimentos de avaliação estão articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre avaliação instrucional, comportamental e de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o plano informal.⁹

O que se deve enfatizar é que, mesmo que se retire a avaliação formal como critério de passagem de um ano a outro dentro do ciclo, como no caso da progressão continuada, *os aspectos perversos da avaliação informal diária continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos* (Cf. mais adiante Bertagna, 2003; Biani, 2007).

Em um artigo de 1991 (Freitas, 1991, p. 275) propusemos uma dialética entre manutenção e eliminação dos alunos da escola que continha quatro soluções para esta contradição, sendo uma destas a “eliminação adiada” ou, pelo seu contrário, a *manutenção provisória* das classes populares no interior da escola. Esta análise permitiu, depois, entender melhor o que estava ocorrendo com as mudanças na organização do trabalho pedagógico, ou seja, o adiamento da eliminação dos alunos, já que não se podia, nas condições de funcionamento atuais da escola garantir aprendizagem para todos.

Várias são as situações que evidenciam a constituição de novas formas de exclusão criando condições para adiar a eliminação do aluno da escola, ou alongar sua presença sem aprendizagem real:

- redefinição do papel da avaliação formal (sustando os efeitos de retenção pela nota) e sua substituição pela avaliação informal contínua (juízos de valor sobre os alunos, relatórios descritivos, conselhos, interações positivas/negativas em sala de aula) mas mantendo, na informalidade, o mesmo caráter classificatório da antiga avaliação formal;
- fortalecimento do processo de seleção no interior do próprio processo de ensino-aprendizagem, influenciando positiva ou negativamente a atuação metodológica do professor sobre o

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

Esta parece ser a base da construção das novas formas de exclusão nos anos 90 que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica. Os processos de avaliação informal vão construindo “trilhas de progressão diferenciadas” tanto no interior das salas de aula (alunos fortes, médios e fracos), das escolas (turmas fortes/turmas fracas) e entre escolas (escola para pobre/escola para rico).

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

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

As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal e no reposicionamento da organização escolar. A saída da nota como elemento de reprovação formal, abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Os processos de avaliação informal negativos ou positivos atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do sistema, entretanto, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos.¹⁰

Um primeiro estudo de caso de média duração (1 ano) foi desenvolvido em uma escola que está estruturada em base a ciclos de progressão continuada (1a. a 4a. séries aglutinadas), a partir de análise documental, farta observação direta da prática pedagógica (quatro turmas, uma em cada ano de escolaridade), reuniões de professores e de conselhos, atividade de reforço aos alunos da escola, eventos, etc, bem como, entrevistas com professores e dirigentes (Bertagna, 2003).¹¹

O seguinte depoimento ilustra a produção de trilhas diferenciadas dentro da progressão continuada (trilhas intra-sala de aula):

“Então, vamos supor, eu tenho 32 alunos, [destes] eu tenho 20 iguais, 12 são diferentes: professor faz milagres? Para os 20 iguais é fácil, porque você passa para todo mundo [a mesma matéria] no mesmo nível, agora estes doze, você tem que arrumar tempo dentro da própria aula para poder dar atenção individual, eles estão cada um num nível diferente. O aluno acaba sendo prejudicado porque você tem que ir com aquele devagar e correr com os outros que estão do outro lado. Para nós ficou difícil e os alunos ficaram prejudicados porque por mais que você queira fazer o tempo não dá!” (Bertagna, 2003, p. 392).

A autora chega à conclusão que a avaliação informal se manifesta de maneira a selecionar nas turmas os bons e maus alunos; os fracos e os fortes e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. *“Esta pode ser uma forma considerada até dissimulada de se manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos”* (Bertagna, 2003, p. 437).

Em outro excelente estudo qualitativo Biani (2007) retrata como uma professora de uma escola que adota a progressão continuada reage a esta organização escolar:

"Aí eles chegam assim na 4a. série e vão para a 5a. série no J. (referindo-se à escola estadual que é a escola que normalmente recebe os alunos que saem daquela escola). Aí é aquela reclamação. Os professores de lá falam que nós não ensinamos nada. Mas é muito difícil e eu não escondendo nada deles. Eu falo tudo. Falo que eles não sabem, que na 5a. série vai ser mais difícil. Mas, chega no fim do ano, aqueles alunos que não tiveram interesse, ah, eu mando mesmo para a 5a. série. Sabe, eu faço uma limpeza. Não dá. Não dá para deixar atrapalhando o trabalho. (...)” (Biani, 2007, p. 157).

A autora ainda relata como as professoras justificam a criação de trilhas no interior da escola (trilhas entre turmas), quando os alunos são divididos em duas classes com (X e Y):

“De repente nós nos deparamos com o seguinte problema: a classe X tinha crianças com maior aproveitamento, não que as outras não aproveitassem. Então nós resolvemos que faríamos a separação para ajudá-los. Colocaríamos os com maiores dificuldades na 4a. Y, por conta dela estar com crianças, assim, com maior deficiência (...)” (Biani, 2007, p. 158).

Os alunos então foram homogeneizados pelo seu desempenho em duas trilhas (entre turmas) com base em suas características de aprendizagem e de comportamento. Uma classe (a turma X) corresponderia à trilha de sucesso e a outra (a turma Y) à trilha do fracasso. As práticas observadas no interior de ambas classes são elucidativas desta realidade.

“Durante a aula de Educação Artística, conversando com uma estagiária que acompanha a 4a. X de terça-feira, fiquei sabendo que na terça-feira anterior, dia 15/04, a 4a. X em coro cantava para a 4a. Y: “a 4a. Y não sabe ler; a 4a. Y não sabe escrever; a 4a. Y é tudo burro”” (Biani, 2007, p. 161).

Nas palavras da autora, o que pode ser notado é que na relação entre as professoras e na relação entre os alunos das duas turmas constituiu-se um ciclo vicioso em que cada uma delas reforçava e confirmava as atitudes e pressupostos da outra. As turmas foram ficando cada vez mais marcadas positiva ou negativamente. *“E pior, a superioridade de uma se firmava pela inferioridade da outra” (Biani, 2007, p. 164).*

“O dia em que estava preparando as provas de vocês (4a. X) a professora da 4a. Y estava junto e ela me disse que a classe dela jamais faria uma prova dessas. Isso significa que vocês são a “melhor” turma, melhor, melhor, vamos dizer os mais adiantados da escola. Certo? Por isso quem foi mal na prova, estude mais, preste atenção, a professora está aqui para tirar dúvidas”.

Em contraposição a esta positividade, o relato seguinte retrata como a 4a. Y era vista:

“Olha a 4a. X que gracinha! Em compensação a 4a. Y não tem jeito. É uma porcária, uma porcária de comportamento, né PC (gritando com um aluno). A 4a. X, olha, é a água, mas a Y é... sabe? O oposto (insinuando que “é o esgoto”). Eu já falei que só grampeando as coisas para ficar na cabecinha deles. Não adianta, não guarda, não aprende. É uma porcária, porcária de aluno”.



Foto: Archivo General de la Nación.

“Um aluno aproximou-se dela (professora da classe Y) e perguntou alguma coisa que não ouvi, mas a resposta dela foi alta e clara:

- Quietos estrupício.

(...)

De repente ela se levantou e disse:

- Sabe o que vai acontecer agora? (mostrando o relógio)

A classe responde: - A hora do recreio.

A professora pergunta: - E sabe o que não vai acontecer agora?

- A gente sair para o recreio.

Com quem respondeu mais diretamente a ela foi o PC e ele estava com a blusa enrolada na cabeça como se fosse um turbante, ela parou na frente dele e disse:

- Bate na cabeça três vezes e fala: “sou tonto, sou tonto, sou tonto”.

E o menino fez isso. E a classe toda riu.” (Biani, 2007, p. 178).

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

Gonçalves (2006) em um estudo qualitativo rápido que acompanhou uma professora em uma escola pública também mostra como:

“Em função do nível sócio-econômico dos alunos {baixo}, a avaliação informal da professora é marcada por uma tentativa de compensar esta realidade econômica das crianças, fazendo com que a professora tenha um grau de tolerância bastante alto, compreendendo e aceitando certas atitudes dos alunos que poderiam ser tratadas ou trabalhadas de forma mais rigorosa. Note-se, entretanto, que ao proceder dessa forma, a professora legitima uma trilha de exclusão pelo interior da própria escola, mantendo estes alunos dentro dela, porém, sem aprendizagem” (p. 32).

A autora conclui que a professora faz uso da avaliação informal e da avaliação formal e relata a influência da primeira sobre a segunda¹². A professora da turma confirma não usar avaliações formais e sim suas impressões diárias sobre os alunos, com as quais chega a uma conclusão final sobre o desempenho deles. Este procedimento, enfatiza a autora, está aparentemente marcado pela compaixão com as crianças pobres, mas não significa que produza aprendizagens reais nestas crianças.

Finalmente, é também indicado que as avaliações informais do aluno não precisam, necessariamente, ser negativas, já que neste estudo a professora somente fez uso de avaliações informais positivas e, mesmo assim, num contexto de baixa produção de aprendizagem do aluno. Ou seja, mesmo as avaliações informais positivas nem sempre ensinam. (p. 33).

Outra forma de exclusão diz respeito a ações de aceleração para criar, artificialmente, uma identidade entre idade e série introduzindo ações que liberem o fluxo de alunos (flexibilização, aumento da relação idade-série evitando superposição de gerações escolares, aceleração da aprendizagem com realocação por idade).

Rippel (2007) em um estudo bastante detalhado usando questionários e entrevistando uma amostra estratificada de 355 estudantes egressos de projetos de aceleração realizados em 16 escolas para adequar idade-série em uma pequena cidade do interior do Estado do Paraná, mostra o baixo efeito destas ações na vida destes alunos. As questões que nortearam seu trabalho foram: 1. O Projeto de Correção de Fluxo, no período de 1997 a 1998, fornece as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e/ou dar continuidade aos seus estudos; 2. a formação oferecida neste projeto possibilita ao estudante um acréscimo de conhecimentos, a fim de que possa inserir-se e sobreviver no mercado de trabalho; 3. os estudantes que participaram do Projeto podem ser avaliados como socialmente integrados; 4. como foi realizada a avaliação no

Projeto; 5. qual a percepção que tais estudantes têm do Projeto de Correção de Fluxo.

Os indicadores usados para a obtenção de informações via entrevista com os ex-alunos foram: 1. Indicadores relativos ao sujeito; 2. Conquistas e experiências obtidas após o projeto; 3. Continuidade dos estudos; 4. Experiência no mercado de trabalho; 5. Satisfação no emprego; 6. uso de tecnologia moderna e de computadores; 7. Treinamentos realizados após projeto; 8. Condição Familiar sócio-econômica. Este modelo, basicamente, replicou os indicadores propostos por Ingels et al (2002).

Segundo a autora, 48 egressos declararam que o projeto era bom quando responderam os questionários. Porém, nas entrevistas estes egressos justificaram esta classificação dizendo que era bom porque não tinha prova (avaliação formal), porque recebiam tudo pronto e que a promoção era automática.

Em relação ao tratamento recebido no mercado de trabalho denunciaram que são rejeitados frente a concorrentes que cursaram o ensino médio regular já que perdem as vagas para estes. Relatam que evitam mostrar seu currículo com a indicação de que cursaram o Projeto de Correção de Fluxo e que são afastados de cursos de capacitação devido à origem de seus estudos. Constatou-se também que 93,52% pertence a estratos sociais mais baixos. O nível de renda obtido é baixo e apesar de estarem em uma pequena cidade com capacidade de absorção de mão-de-obra, não conseguem inserir-se no mercado. Para a autora ainda, *“conclui-se que (...) os estudantes não se encontram minimamente preparados para adentrar e, em alguns casos, fixar-se no mundo do trabalho, em virtude do descompasso entre a qualidade de ensino que receberam e aquilo que o mercado exige atualmente”* (p. 406).

Quanto à continuidade dos estudos, 50,42% dos egressos ingressou no ensino médio, posteriormente à passagem pelo projeto de correção de fluxo. 39,15% sequer conseguiu concluir o próprio projeto e 10,42% apesar de concluir o projeto não ingressou no ensino médio. Ou seja, o projeto surtiu algum efeito quanto à continuidade dos estudos apenas para metade dos que participaram dele. Dos egressos que deram continuidade a seus estudos no ensino médio, 30,17% não conseguiu acompanhar os conteúdos. De 179 estudantes que ingressaram no ensino médio dando continuidade aos estudos, apenas 37,99% conseguiu concluí-lo (p. 217).

Aqui, as trilhas foram construídas por contraposição ao ensino regular, criando caminhos particulares para alunos de baixo nível sócio-econômico de forma a realocá-los de acordo com sua idade, em um determinado ponto da pirâmide educacional.

Em resumo, estes estudos indicam que nos vários espaços escolares vão sendo valorizadas as trilhas diferenciadas para os alunos. Na sala de aula, as trilhas são entre alunos (fortes e fracas); na escola, são trilhas entre turmas de alunos (homogeneização em turmas fortes e fracas); e nas redes, as trilhas se estabelecem entre ensino regular e medidas de aceleração e realocação do aluno. Nestes espaços internos os alunos são guardados e controlados pelo uso intensivo de avaliação informal que conforma suas expectativas e probabilidades de sucesso, dentro de formas de organização escolar aparentemente democráticas.

Finalmente, duas outras questões devem merecer nossa atenção futura. A primeira diz respeito aos indicadores de qualidade que estão sendo usados pelos governos. A segunda, diz respeito à introdução de apostilas e cartilhas para orientar a atuação do professor em sala de aula. Ambas as ações estão ligadas às políticas públicas de avaliação e podem ocultar o processo de internalização da exclusão aqui descrito.

As políticas públicas de avaliação liberais tendem a reforçar este padrão de exclusão. Insistindo no controle da qualidade de ensino pela proficiência média dos alunos, cria-se um mecanismo de ocultação desta realidade que pode completar o quadro (cf. Raudenbush, 2004). Pode-se aumentar, em média, o desempenho dos alunos de uma turma, escola ou de uma rede de ensino apenas ensinando mais aos alunos melhor posicionados socialmente, onde a atuação é mais fácil de ter retorno imediato. Vale dizer, pode-se melhorar os indicadores de “qualidade” e continuar sem ensinar a pobreza. Ensinar a pobreza é o grande teste das políticas públicas libe-

rais. Igualmente, pode-se melhorar os indicadores de “qualidade” aglutinando-se séries para liberar o fluxo entre anos escolares (progressão continuada) e criando atalhos para recompor a relação idade-série (programas de aceleração).¹³ Mas, onde fica a tão propalada “equidade” presente na utopia liberal? Quais os riscos da equidade ser um manto para ocultar a interiorização da exclusão? É possível que estejamos diante de uma nova falácia, tão escandalosa, quanto a da “liberdade, igualdade e fraternidade”.

Quanto às cartilhas e apostilas sua introdução tem sido feita com o intuito de estabelecer uma articulação entre as avaliações de larga escala nas redes de ensino e o conteúdo ensinado na sala de aula. O efeito pode ser o de restringir o conteúdo da escola ao que é avaliado nos testes padronizados com o conseqüente empobrecimento da formação do aluno. Entretanto, o efeito prático pode ser um aumento no desempenho dos alunos da rede.

Esta ação segue também a mesma tendência da guetorização de escolas destinadas aos pobres, as quais, quando comparadas consigo mesmo, evidenciariam progresso dos alunos, escamoteando, assim, as finalidades educativas mais amplas advindas de uma matriz formativa de maior envergadura do que simplesmente o domínio da língua nacional e de matemática, obtido com base na comparação com uma linha de base fornecida pela própria escola. A apropriação deste discurso pelos liberais revela que teremos que ser mais cuidadosos e estabelecer a comparação da posição de uma escola em relação a dois referenciais: um deles, é a própria história da escola, sua linha de base; o outro ponto de comparação deve ser representando pelo patamar de ensino desejado para todas as escolas – cuja ação é de responsabilidade do poder público

A discussão da matriz formativa da escola e do padrão de desempenho esperado de todos os alunos e de cada um deles no sistema escolar, parece ser urgente.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz, *Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- ARROYO, Miguel, *Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: Em Aberto, V. 17, no. 71, p. 33-40, 2000.
- BETINI, María Estela Sigris, *Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1977 a 2000*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2004.
- BIANI, Rosana Prado, *A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2007.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, John Thomas and MADAUS, George, *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York, McGraw Hill, 1971.
- BERTAGNA, Regiane Helena, *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick, “Os excluídos do interior”. In: Bourdieu, Pierre, *Escritos de educação*. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARROLL, John, *A model of school learning*. Teachers College Record, 64, p. 723-733, 1963.
- FERNANDES, Reynaldo, *Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)*. Brasília, DF: MEC/INEP (Texto para discussão, no. 26), 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de, *A dialética da eliminação no processo seletivo*. Educação e Sociedade, No. 39, p. 265-285, 1991.
- _____, *Crítica da didática e da organização do trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____, *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, No. 80, p. 301-327, 2002.
- _____, *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GONÇALVES, Fernanda Rodomille, *A avaliação informal e o processo de ensino aprendizagem*. Faculdade de Educação da UNICAMP. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006.

- INGELS, Steven et al, *Coming of age in the 1990s: the eighth-grade class of 1988 12 years later. (NCES 2002-321)*. Washington, DC: U. S. Department of Education. National Center for Education Statistics, 2002.
- NEUBAUER, Rose, *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Formação Continuada Gestores de Educação: Módulo II – gestão pedagógica. Texto 1. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2000.
- PERRENOUD, Philippe, *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado*. In: Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. Avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986.
- PINTO, Ana Lucía Guedes, *Avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 1994.
- RAUNDENBUSH, Stephen, *Schooling, statistics, and poverty: can we measure school improvement?* Educational Testing Service. Princeton, NJ, 2004.
- RIPPEL, Valderice Cecilia, *O itinerário dos estudantes egressos do projeto correção de fluxo dos anos 1997/1998: um estudo de caso de Toledo (Paraná)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2007.
- SIMSON, Kathleen, *A avaliação informal: observando a prática pedagógica*. Faculdade de Educação da UNICAMP. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006.

Notas

¹ O termo liberal tem várias conotações, na dependência do país em que é usado. No Brasil é sinônimo de “direita”.

² A bem da verdade, alguns governos de “esquerda” também têm conduzido esta política, permitindo que cada escola defina seu próprio curriculum.

³ Foram usados testes baseados em Teoria da Resposta ao Item calibrados e com itens comuns entre os anos. Este projeto, denominado GERES (Geração escolar 2005) tem desenho de um estudo longitudinal de painel onde os mesmos alunos são avaliados anualmente (2005 a 2008). Os dados aqui apresentados referem-se a uma amostra representativa de 61 escolas de ensino fundamental de Campinas (SP), uma das cinco cidades participantes do projeto. A coordenação nacional do estudo e dos Profs. Nigel Brooke e Francisco Creso Franco Jr..

⁴ Calculado pelo método ABIPEME, no pólo Campinas.

⁵ Embora haja uma diferença técnica no Brasil entre a organização escolar conhecida como progressão continuada e outra chamada de ciclos de formação, não estamos seguros se, do ponto de vista da avaliação, as últimas podem ser excluídas da análise feita para a progressão continuada. Entretanto, há que se assinalar que os ciclos de formação são uma proposta diferenciada e mais avançada do que a progressão continuada.

⁶ Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP, SP, Brasil.

⁷ Uma professora apresentou da seguinte forma seu juízo de valor sobre o conjunto dos alunos de sua classe: “Veja, eu já ensinei a avó e a mãe destes alunos. Agora eu estou ensinando os filhos e netos. Não adiantou nada.”

⁸ Um depoimento esclarecedor das motivações para o uso da progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo pode ser encontrado em Neubauer (2000).

⁹ Não há nisso nenhuma concepção fatalista ou determinista. O que se diz é que, sem resistência daqueles que fazem o dia-a-dia da escola, ou seja, deixada à sua própria sorte, a escola age para esta finalidade.

¹⁰ Ver a respeito, Freitas (2002 e 2003).

¹¹ Ao todo foram 222 horas de observação de aulas regulares e 122 horas de observação de atividades de reforço dirigidas aos alunos. A soma total de horas observadas, incluídas as participações em reuniões, chegou a 490 horas.

¹² Este efeito também é encontrado em outro estudo por Freitas (1995); Pinto (1994) e Simson (2006). A avaliação informal é predominante verbal e gestual. É usada no dia-a-dia da sala de aula, em relações informais entre o professor e o aluno e inclui reforçar positivamente ou negativamente atitudes; fazer uso de entonação de voz no diálogo com os alunos; produzir silêncios em determinados momentos; intervir em valores e atitudes dos alunos; utilizar erros ou acertos como oportunidade de diálogo positivo ou negativo com a classe, etc.

¹³ Recentemente o governo brasileiro criou um índice de desenvolvimento da educação básica, o IDEB (Fernandes, 2007), baseado na fórmula $1/T \times N$, onde T é o tempo que o aluno leva para cumprir a etapa e N é a proficiência média dos alunos. Estes dois componentes da fórmula podem ser alterados para melhor sem garantir que a pobreza esteja aprendendo mais.

Resumen

Las nuevas formas de organización escolar basadas en la flexibilización del tiempo por agrupamiento de años escolares sin reprobación (ej. progresión continua en el Brasil) pueden estar desarrollando nuevas formas de mantener y profundizar la exclusión de niños que asisten a la enseñanza básica. La exclusión pasa a ser internalizada por la posición de los niños en trayectos de éxito o trayectos de fracaso ya sea en el interior de su aula, en el interior de la escuela (en grupos homogenizados por su desempeño), dentro de la propia red de enseñanza, en la forma de trayectos de aceleración y reubicación edad-clase en contraposición con las clases regulares y, finalmente, los conocidos trayectos (privados versus públicos). En estas nuevas formas, la fuerza de la evaluación formal basada en una nota puede estar siendo substituida por una mayor valoración de la evaluación informal centrada en los juicios de valor sobre los alumnos, diluida ésta día a día en el aula y en la escuela y en mayor medida cuando se trata de construir una imagen del alumno y crear expectativas y probabilidades de éxito o fracaso. Toda esta recomposición puede ser encubierta o disimulada por índices de calidad basados en la eficiencia media de los alumnos y/o por la simple liberación del flujo de los alumnos, contribuyendo para la internalización de la exclusión, la "guetorización" de los grupos más pobres en lugares geográficos creados especialmente para ellos en las aulas, grupos homogenizados, escuelas para pobres o redes de enseñanza.

Palabras clave

Organización escolar - Evaluación informal - Progresión continua - Trayectorias de exclusión

Abstract

The new forms of school organization based in the flexibilization of time by agglutination of school year with out fail (Continual progression in Brazil) can be developing new forms of exclusions of children in the basic school. The exclusion becomes internalized by the position of the children in the path of success or the path of failure in their classrooms or in the school (in homogenized groups according to their performance), in the net of teaching, in acceleration path, and the re location "age-class" in opposition of the regular classes and finally, the already known path (public vs. private). In this new forms, the straight of the formal evaluation based on a mark can be substituted for a biggest appreciation of the informal evaluation, centered in the moral judgment about the children's, dissolved in the day by day of the classroom and in the school and in a more present way when its about the construction of the image of a student and of creating expectations and possibilities of success or failure. All this decomposition can be uncover by using the quality index based on the average efficiency of the students or by the simple liberation of the student flow, contributing the internalization of the exclusion, the "guetorization" of the poorest groups in geographical places build specially for them in the classrooms, homogenized groups, schools for poor people or teaching networks.

Key words

School organizations - Informal evaluation - Continual progression - Exclusion path.

Resumo

As novas formas de organização escolar baseadas na flexibilização do tempo por aglutinação de anos escolares sem reprovação (p. ex. a progressão continuada, no Brasil) podem estar desenvolvendo novas formas de manter e aprofundar a exclusão das crianças que frequentam o ensino fundamental. A exclusão passa a ser internalizada pela posição da criança em trilhas de sucesso e trilhas de fracasso seja no interior da própria sala de aula, seja no interior da escola (entre turmas homogeneizadas pelo desempenho), dentro da própria rede de ensino, na forma de trilhas de aceleração e realocação idade-série em contraposição às séries regulares e, finalmente, as conhecidas trilhas entre redes de ensino (particulares versus públicas). Nestas novas formas, a força da avaliação formal baseada em nota pode estar sendo substituída pela maior valorização da avaliação informal centrada em juízos de valor sobre os alunos, diluída no dia-a-dia da sala de aula e da escola, mas de grande força quando se trata de construir a auto-imagem do aluno e criar expectativas e probabilidades de sucesso ou fracasso. Toda esta recomposição pode ser encoberta ou dissimulada por índices de qualidade baseados na proficiência média dos alunos e/ou pela simples liberação do fluxo dos alunos, contribuindo para a internalização da exclusão, a "guetorização" das camadas mais pobres em locais geograficamente criados para elas em salas de aula, turmas homogeneizadas, escolas para pobres ou mesmo redes de ensino.

Palavras chave

Organização escolar - Avaliação informal - Progressão continuada - Trilhas de exclusão.