



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) *campus* Limeira

MÔNICA LAISSA MARCIO

Recuperação Contínua e Paralela na rede estadual paulista de ensino: contradições e
revelações

Continuous and Parallel Recovery in the state education in São Paulo: contradictions and
revelations

LIMEIRA

2018

MÔNICA LAISSA MARCIO

Recuperação Contínua e Paralela na rede estadual paulista de ensino: contradições e
revelações

Continuous and Parallel Recovery in the state education in São Paulo: contradictions and
revelations

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dissertation presented to the Interdisciplinary Postgraduate Program in Human and Applied Social Sciences of the Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) campus Limeira of the University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree in Applied Humanities and Social Sciences.

Orientador: PROF. DR. MARCIO
BARRETO

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA MÔNICA
LAISSA MARCIO, E ORIENTADA
PELO PROF. DR. MARCIO BARRETO

LIMEIRA

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FUNCAMP, 170/16

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

M332r Marcio, Mônica Laissa, 1988-
Recuperação contínua e paralela na rede estadual paulista de ensino :
contradições e revelações / Mônica Laissa Marcio. – Limeira, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Marcio Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Ciências Aplicadas.

1. Indicadores. 2. Educação. 3. Progressão continuada. 4. Educação
permanente. 5. Políticas públicas. I. Barreto, Marcio, 1961-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Continuous and parallel recovery in the state education in São Paulo : contradictions and revelations

Palavras-chave em inglês:

Indicators
Education
Continued progression
Permanent education
Public policy

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Marcio Barreto [Orientador]
Ana Lúcia Guedes Pinto
Roberto Donato da Silva Júnior

Data de defesa: 23-02-2018

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MÔNICA LAISSA MARCIO

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcio Barreto
(FCA/UNICAMP)

Membro Externo: Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Guedes Pinto
(FE/UNICAMP)

Membro Interno: Prof. Dr. Roberto Donato da Silva Júnior
(FCA/UNICAMP)

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Àquelas crianças africanas... que
com seus olhares me fizeram
despertar à educação.

Àqueles a quem me refiro como
mãe e pai... pelo alicerce e amparo
insubstituíveis.

Àquele que muito me ensinou...
orientador, professor e mentor.

RESUMO

A Recuperação Contínua e Paralela (RCP), que está inserida na política pública principal da Progressão Continuada (PC), é uma proposta que consiste na revisão dos conteúdos, não apropriados pelo aluno, através de métodos alternativos e diferenciados de ensino. Tal política foi implantada carregando as mensagens, presentes na legislação, de compreender o ritmo individual de aprendizado, melhorar a alfabetização e eliminar a desmotivação dos alunos retidos. Porém, tornou-se comum, principalmente entre as pessoas implicadas na PC, denominá-la “progressão automática”. Em vista disso, e mediante as críticas que apontam para a possível ineficiência desses programas, questionou-se: porque a PC e a RCP continuam sendo aplicadas na rede estadual paulista de ensino? Parece existir, para além do que se apresenta num primeiro plano, uma razão de fundo que mantém a política pública em vigor. A hipótese inicial seria de que a melhoria nos indicadores da Educação está acima das preocupações com as relações entre ensino e aprendizagem, uma vez que tais indicadores podem ser convertidos em captação de recursos, sejam financeiros ou políticos. A presente pesquisa buscou investigar como esses programas estão ocorrendo no cotidiano e relacioná-los com os discursos dos envolvidos, bem como o da legislação. Para tanto, realizou-se investigação de natureza qualitativa: levantamento e análise de pesquisas acadêmicas acerca dos temas; observação participante em escolas; entrevistas com professores, pais e alunos; desenvolvimento da Análise de Discurso das falas dos envolvidos e de alguns materiais divulgados pela mídia escrita; e correlação com a filmografia escolhida para a pesquisa.

Palavras-chave: Indicadores, Educação, Progressão Continuada, Recuperação Contínua e Paralela.

ABSTRACT

The Continuous and Parallel Recovery (CPR), which is part of the main public policy of Continued Progression (CP), is a proposal that consists in reviewing the contents, not appropriate by the student, through alternative and differentiated methods of teaching. That policy was implemented bringing as messages, presented in the legislation, the understanding of individual learning rhythm, improving in literacy and to eliminate the demotivation of the retained students. However, it became common, especially between people involved in the CP, to call it "automatic progression". In view of this, and through the critics about these problems, the question is: why CP and CPR continue to be applied in the state education in São Paulo? There seems to exist, beyond what is presented in the foreground, a fundamental reason that maintains this public policy in force. An initial hypothesis would be an improvement in the educational indicators, since such indicators can be converted into economic and political resources. The present research sought to investigate how these programs are occurring and relate them to the speeches of those involved, as well as the legislation. For this purpose, qualitative research was carried out: survey and analysis of academic research on the themes; participatory observation in schools; interviews with teachers, parents and students; development of Discourse Analysis from the speeches of those involved and from some materials divulged by written media; and correlation with a filmography selected for research was also be done.

Keywords: Indicators, Education, Continued Progression, Continuous and Parallel Recovery.

SUMÁRIO

BREVE MEMORIAL.....	8
1. O CENÁRIO DA PESQUISA	11
2. O CINEMA EXPANDINDO A PERCEPÇÃO DO OBJETO	30
2.1. Educação e Cultura.....	30
3. ANÁLISE DE DISCURSO NO TRABALHO DE CAMPO	44
3.1. Condições de produção dos discursos	49
3.2. Discursos coletados no trabalho de campo.....	52
3.2.1. Professores	52
3.2.2. Alunos	64
3.2.3. Pais	70
3.2.4. Mídia	74
4. HÁ ENCANTO, NO ENTANTO? POSSÍVEIS ALEGRIAS E OUTROS CENÁRIOS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXO.....	113

BREVE MEMORIAL

Desde muito cedo compreendi que vivo em transformação. Durante minha infância ensaiei bastante os discursos que faria em sala de aula quando me tornasse professora; treinava incansavelmente minha caligrafia na pequena lousa da varanda e, vestida com lencinho no pescoço, passava horas a conversar com meus alunos fantasiosos.

Tornei-me assim uma comunicadora nata; falar pelos cotovelos é uma de minhas características mais perceptíveis. Não costumo ter dificuldades em fazer novas amizades e puxar assunto na fila da padaria. Talvez seja por isso que, aos 27 anos, meu primeiro dia como professora (na vida real, dessa vez) tenha sido tão marcante para mim: eu ouvi muito mais do que falei.

Naquele dia, entendi que havia feito a escolha certa. Tornei-me ouvinte atenta. Meus conflitos e dúvidas pessoais pareciam perder sentido, eu não só podia trabalhar com o que gostava como tinha a oportunidade de mostrar a minha família meu potencial. Sim, aí entra a influência familiar e toda a relação de amor e medo que me trouxeram até aqui.

Ouvindo os alunos se apresentarem durante minhas primeiras aulas, senti a influência familiar em cada fala. Senti a interferência da minha família em mim. Meus pais não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Superior e as consequências disso influenciaram positiva e negativamente minha trajetória acadêmica e profissional. Cresci aprendendo que o sucesso é uma combinação entre honestidade, trabalho duro e estudo. Tornei-me um “exemplo de profissional”.

Aos dezessete anos, mesmo diante de outras oportunidades oferecidas pelos meus pais, ingressei na faculdade de Administração certa de que, trabalhando durante o dia e me dedicando aos estudos à noite, eu estava fazendo o melhor para meu futuro profissional. Afinal de contas, trabalho duro e estudo eram os pilares para o sucesso. Depois de formada, fui contratada por uma das maiores empresas do ramo metalúrgico da região onde moro. Tornei-me uma funcionária esforçada. Movida pela área em que trabalhava, ingressei em minha segunda faculdade, no curso de Logística.

O exemplo familiar me fazia acreditar que estava no caminho certo. Me dedicar ao trabalho, aprofundar os estudos na área de atuação e atingir a recompensa financeira desejada, eram meus objetivos naquela instituição. Infelizmente, o ensino privado e, mais tarde, o tecnólogo nunca conseguiram despertar em mim a paixão pela escolha que havia feito. O foco no mercado de trabalho, a venda de diplomas e a importância destinada às

técnicas exigidas pelas corporações me tiravam o brilho dos olhos. Tornei-me cega às motivações subjetivas.

Cinco anos depois de ter dado início à carreira corporativa, o desequilíbrio da equação satisfação financeira e realização pessoal me fez botar o temível ponto final naquela rotina desgastante. Tornei-me corajosa. A família apoiou, suportou e proporcionou então a experiência mais incrível e transformadora de toda a minha vida: um intercâmbio de trabalho voluntário no continente africano.

Cuidar de leões brancos vítimas da caça só não era mais incrível que compartilhar momentos únicos e de puro aprendizado nas escolas carentes amparadas pela organização que me propus a trabalhar. Felizes de poderem contar e serem ouvidos, quase sempre com suas trágicas histórias, as crianças com seus olhares sinceros, e surpreendentemente felizes, faziam transbordar meu coração, meus olhos e meus pensamentos. Me tornei aluna de novo.

Voltar ao Brasil e perceber a realidade estagnada frente ao meu eu profundamente modificado foi devastador. Respirei fundo, me deixei sentir e mergulhar nas lembranças tão vivas das escolas africanas, senti a força do abraço de despedida do pequeno menino de Hoedspruit, vesti no pescoço um antigo lençinho e resolvi que seria a primeira pessoa na família a seguir a carreira acadêmica. Tornei-me positiva e confiante.

Nesse momento, percebi o esforço realizado pelos meus pais em compreender minha decisão mesmo diante das diferenças de crenças e experiências vividas por nós. Tornei-me eternamente agradecida. Quando resolvi procurar por programas de mestrado, valorizar o estudo em detrimento da já alcançada estabilidade financeira foi o maior e mais trabalhoso processo de amadurecimento ocorrido em nossa relação familiar. Valeu a pena.

Antes de ser aprovada pelo programa de pós-graduação que almejava, escolhi reviver a infância: me candidatei para lecionar como professora de apoio à aprendizagem nas inscrições emergenciais oferecidas pela rede estadual de ensino. Não encontrei muitas alternativas, não havia perspectivas de concursos públicos e as escolas privadas requeriam experiência. Tornei-me oficialmente professora.

O sinal tocou, as crianças subiram e, no meu primeiro dia, fui solicitada a exercer atividade alheia ao meu contrato: substituir um professor que havia faltado. Não hesitei, com frio na barriga entrei na sala. Observei, aguardei um momento de atenção dos alunos e compartilhei com aquelas pessoas minha felicidade em estar ali. Vivi essa experiência por

pouco mais de um ano, tempo bastante para provocar em mim a certeza do meu motivo de pesquisa. A Educação havia me cativado.

Fugindo de tantas opções oferecidas pelo ensino particular, iniciei minha busca por um curso de mestrado que me permitisse construir a pesquisa que, como a minha formação pessoal, buscasse a estruturação do conhecimento através de caminhos ainda não convencionais a mim. Por meio de uma indicação familiar (mais uma vez), conheci o programa de pós-graduação oferecido pela *Universidade Estadual de Campinas* chamado *Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Fui aprovada, devorada, deglutida e mais uma vez transformada.

Eu nunca havia lido grandes autores da Filosofia, não imaginava a imensidão de obras que me seriam apresentadas, nunca havia sentido o calor que move a universidade - seus movimentos e suas lutas. Tornei-me adicta do novo. Li, assisti, ouvi, aprendi, ensinei, chorei, mergulhei. Foram tantas atmosferas me envolvendo, que aquele pré-projeto, com o qual iniciei a pesquisa, transformou-se imensamente.

A conversa e o convívio diário com os colegas vindos de áreas tão diferentes da minha – geógrafos, psicólogos, economistas, sociólogos – e igualmente a relação com professores de diversas formações, proporcionaram a riqueza de perspectivas e caminhos com as quais busquei traçar minha pesquisa. Tornei-me borboleta que saiu do casulo. O movimento interdisciplinar aconteceu durante essas vivências, nessas conversas, nas leituras inéditas para o meu imaginário, nos filmes e documentários que me fizeram chorar e abrir os horizontes, nos debates e exposições em ambientes nada familiares a mim.

O contato com “novas referências” sobre o ensino no Brasil, e no mundo também, fizeram meus olhos voltarem a brilhar. O conhecimento científico finalmente me envolveu: tudo o que já foi vivido, estudado, pesquisado, vislumbrado; minha pesquisa; as novas possibilidades. Tornei-me transformação diária, vida modificada, expectativa realizada.

1. O CENÁRIO DA PESQUISA

Discorrer sobre Educação no Brasil, em qualquer uma de suas esferas, não pode ser considerada fácil incumbência. No último ranking do *PISA* (Programme for International Student Assessment), realizado no fim de 2016 com resultados do ano de 2015, (SANTOS; RIBEIRO, 2016) o país amargou resultados desastrosos. Com seu desempenho na área de Ciências, classificou-se junto aos oito piores países avaliados (entre as 70 nações participantes), atrás de Trinidad e Tobago, Costa Rica, Qatar, Colômbia e Indonésia. No quesito leitura, ficou em 59º lugar no ranking somando 407 pontos, quando a média estimada pela Organização do *PISA* para esses países era de 493 pontos. Em Matemática ficou com o 65º lugar, o pior desempenho geral do Brasil.

Resultados alarmantes como esses costumam se repetir em avaliações nacionais e apontam para a inevitabilidade de se repensar a Educação em todos os níveis no país, começando com a análise crítica dos modelos pedagógicos aplicados nas escolas públicas. Na rede estadual paulista de ensino, o sistema conhecido como Progressão Continuada (PC) foi implantado em 1998 vigorando até os dias de hoje. Desde então, estudos e pesquisas buscam direcionar para um veredito sobre sua eficiência ou fracasso, posto que parece existir uma contradição encontrada entre o preconizado pelo discurso intrínseco à legislação e os resultados revelados pela experiência dos atores envolvidos com essa política.

Notoriamente existe uma série de condições se relacionando, de forma favorável, para que uma política pública possa se concretizar de modo satisfatório. Quando se faz a leitura da LDB de 1996, ficam perceptíveis algumas das preocupações que nortearam sua redação, em especial, a urgência em refrear a evasão escolar e a reprovação, e o contínuo esforço em reduzir o analfabetismo. Porém, após uma breve pesquisa sobre o assunto, compreende-se que não está ocorrendo melhora considerável nesses aspectos e, dessa maneira, não é possível compreender o real motivo que assegura a delonga da política de PC.

Observando dados do Censo Escolar de 2014, nota-se que alguns índices apontaram rasa melhora no período de implantação da PC. Em 2006, com os primeiros grupos de alunos a concluírem o Ensino Médio no novo sistema, o número de analfabetos no Estado era de 5% e quase dez anos depois, em 2013, passou a ser 3,7%. A taxa de evasão, ou abandono escolar, no Ensino Fundamental em 2010 era 1,4, em 2013 subiu para 1,6 e em 2015 caiu para 1,2. A taxa de aprovação de 2010 a 2015 subiu 1,3 pontos e a taxa de reprovação caiu 1,1 pontos.

Parece, no entanto, que nenhuma das pequenas variações apresentadas pelas taxas do Censo pode se comparar ao aumento da insatisfação e do descontentamento dos envolvidos na política pública em questão (entendem-se alunos, professores, pais e administração escolar). Desde a implantação da PC na rede estadual, muitos documentos oficiais foram expedidos além da própria publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996. Com a LDB, o Estado de São Paulo adotou três ciclos no Ensino Fundamental e aderiu ao chamado regime de PC juntamente com o programa de Recuperação Contínua e Paralela (RCP).

A PC, de acordo com a legislação, é uma metodologia que não considera a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo, mas se baseia nos ciclos como final de um período avaliativo. Sugere que o estudante que não atingir o nível de conhecimento desejado dentro de um ano possa, mesmo assim, avançar para o ano seguinte dentro de seu ciclo atual. Devendo então receber acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais – RCP – que garanta a revisão e absorção do conteúdo não adquirido anteriormente.

Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. (CEE 09/97)

Ocorre que, de forma sistêmica na rede estadual, nem a PC e muito menos a RCP parecem estar ocorrendo como no texto legislativo. Tal política foi implantada com o discurso de buscar a compreensão do ritmo de aprendizado de cada aluno, melhorar a alfabetização e eliminar a desmotivação dos alunos repetentes (o que contribuiria para a diminuição dos índices de evasão escolar), porém o que parece ressoar no convívio escolar é uma espécie de “aprovação automática”.

Conforme a Deliberação CEE nº 22/97, a progressão continuada “(...) deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se ‘empurrar’ os alunos para as séries, etapas, fases subsequentes”. No entanto, é possível reconhecer dentro das escolas, nas conversas com professores e alunos, ou mesmo em uma pesquisa na internet, que a Progressão Continuada vem se tornando um mecanismo de avanço automático de séries, que parece desconsiderar o desempenho individual e acaba por promover toda a classe mesmo com o possível desnivelamento de conteúdo.

Na tentativa de elucidar como estão ocorrendo no cotidiano da rede estadual paulista de ensino a PC e a RCP, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as falas dos atores envolvidos nessa política pública e um relato sobre as percepções adquiridas no trabalho de campo etnográfico. Com o auxílio da Análise do Discurso (AD) de linha francesa serão analisados os depoimentos recolhidos dos envolvidos por meio de entrevistas e, conjuntamente, se propõe o relato do material obtido por meio da observação participante realizada em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Americana – SP.

Pode-se citar sobre o desenvolvido na pesquisa, a percepção que os alunos demonstram sobre a falta de mérito pelo empenho, notam que de qualquer forma serão promovidos ao próximo ano letivo, negligenciando avaliações e trabalhos escolares; os professores tendem a se reconhecerem sobrecarregados e impossibilitados de cumprir o exigido pela legislação, além de enfrentarem a desmotivação da perda de autoridade gerada com a não reprovação; os pais indicam buscar possíveis meios de motivar seus filhos a estudarem, uma vez que já não existem consequências às notas baixas; e a mídia escrita – como jornais e revistas -, por sua vez, parece noticiar os desastrosos números de desempenho educacional obtidos ano após ano pelas escolas do Estado.

Os questionamentos que reincidentem de tal cenário para a pesquisa são: por que o programa (PC) prossegue sendo implementado pelo governo do Estado, mesmo diante de suas possíveis falhas? Seria um interesse exclusivo pela melhoria dos indicadores educacionais em detrimento da real qualidade do ensino?

Machi (2009), em sua tese de doutorado intitulada “A Progressão Continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor”, notabiliza a problematização entre indicadores educacionais e organismos financiadores:

A aprovação ou ausência de reprovação é mera conclusão de um processo, bastando para que aconteçam premissas bem formuladas e coerentes: se conheço (se aprendi, se estudei, se levei a sério meus projetos, se fui responsável, se tive professores eficazes no seu desempenho como coadjuvante na formação do cidadão, se etc.), então posso estar certo, confiante de que, ao ser avaliado, não restará outra alternativa a não ser aceito, aprovado. Não se pode partir da aprovação como premissa. Precisa-se melhorar os índices educacionais para se estar de bem com as comunidades mundiais, organismos financiadores e de pesquisas (Banco Mundial, UNESCO etc.) e a reprovação e a evasão são os pontos de estrangulamento, de dificuldade de inserção nessas comunidades, é preciso eliminá-las, então elas passam a ser o ponto de partida, lança-se mão de artifícios como se tem dito, para tal fim. E o aluno não precisa ter conhecimento, nem frequentar determinadas disciplinas – decretos, leis e resoluções dão conta do recado. (MACHI, 2009: 82)

Com o objetivo de monitorar o desempenho dos alunos da rede pública de ensino, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) aplica nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, no período de dois em dois anos, a “Prova Brasil” que mede a competência nas disciplinas de Matemática e Português. Os resultados são disponibilizados online, através de gráficos escalonados por nível de proficiência, através da Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Dados de 2013 mostram que em Matemática, os alunos do 5º ano que estavam abaixo do menor nível de avaliação eram 3,86%, no 9º ano esse número saltou para 19,15% e na 3ª série do Ensino Médio chegou a 21,88%. Esse declínio de desempenho se repete também nos resultados das provas de Língua Portuguesa.

A forma de divulgação dos indicadores e suas respectivas interpretações não ocorrem entre séries como sugerido no parágrafo anterior. Apropriando-se de sugestões pedagógicas, o Instituto responsável pela *Plataforma Devolutivas Pedagógicas* e os sites do Governo do Estado destinam os resultados a comparações anuais e preconizam a leitura dos dados divulgados como material de estudo, análise e assistência aos professores, para que entendam quais as dificuldades encontradas pelos alunos nas provas e potenciais áreas de melhoria do corpo docente.

Paro (2011) fazendo uma análise crítica sobre o modo como resultados, tais quais o da “Prova Brasil”, são interpretados e avaliados, chama a atenção para a grande preocupação destinada aos indicadores em detrimento da real qualidade do ensino:

Além disso, a divulgação dos indicadores parece não ter movido as autoridades educacionais no caminho correto, pois, em lugar de oferecerem melhores condições de trabalho ou de introduzirem mudanças na maneira de ensinar, os sistemas de ensino, em geral, têm reduzido seus programas de governo praticamente à implementação de mais “avaliações” externas, estabelecendo metas irrisórias de aumento das pontuações e, mesmo assim, não conseguindo vê-las efetivadas. (PARO, 2011: 711)

A quantidade de avaliações externas aplicadas nas escolas a fim de obter índices de desempenho comparáveis entre escolas e cidades, parece ter se tornado, se não o único, o principal motivo de empenho das gestões escolares. O texto legislativo aparenta em quase nada se manifestar na prática, o anseio de aprendizado, o respeito ao ritmo de compreensão de cada indivíduo, a preocupação com a recuperação diferenciada e específica para cada caso de defasagem, o intuito de alfabetização conjunta e mais especificamente, o intento de aprimorar a educação estadual.

O esforço que o Estado não despense em supervisão e apoio pedagógico à escola parece que ele “compensa” despendendo-o em “avaliação” externa. Assim, a sanha “avaliacionista” que tomou conta das políticas públicas federal, regionais e locais dos últimos anos conseguiu apropriar-se do que há de pior em termos de avaliação na escola tradicional e disseminá-lo a todo o país, como se fosse a salvação da educação. A mídia de modo geral, os poderes governamentais e boa parte dos analistas de políticas educacionais, quase sempre que tocam no assunto da escola pública, o fazem “ancorados” nos dados de “indicadores” da qualidade da educação pública, tanto nacionais (como SAEB, Prova Brasil), quanto regionais (como o SARESP, no Estado de São Paulo). (PARO, 2011: 709)

A preocupação em alcançar boas posições em rankings comparativos de avaliações externas, vislumbrando recebimento de bônus salariais aos funcionários e possíveis recursos financeiros à instituição, vem se tornando parte do cotidiano das escolas da rede estadual. Além das tentativas de “aulas de recuperação intensiva” nas vésperas dos exames, é possível tomar conhecimento de casos em que o aluno considerado incapaz de obter boa nota, seja convidado a não comparecer à escola no dia da prova.

Senn e Bastos (2008), em um estudo sobre avaliações e recuperação de estudos, realizado para o 1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia, atentam para a ênfase dada pelas escolas à nota e não ao conhecimento:

[...] muitos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares, trazem em seu texto o chavão de Recuperação Paralela, sem efetivá-la, e conseqüentemente, não desenvolvem um projeto de recuperação de estudos, coerente com as reais necessidades dos educandos, por ausência de conhecimentos e esclarecimentos maiores pelos órgãos competentes. Assim, índices de reprovação e evasão, pouco se alteram, ou quando isso ocorre, presencia-se o esvaziamento de conteúdos. (SENN E BASTOS, 2008: 11)

Implantar o sistema de PC e junto com ele a RCP da forma como propõe a legislação, garantindo acompanhamento e preparo aos profissionais envolvidos, priorizando a compreensão do ritmo de aprendizagem de cada aluno, investindo em infraestrutura, promovendo a integração e conhecimento dos profissionais com as propostas e tomando como fio condutor da aplicação da política o desenvolvimento individual educacional, poderia ser o começo de uma reforma setorial do ensino, tomando como exemplo outras localidades brasileiras onde a PC e a RCP obtiveram bons resultados. Se ocupar em satisfazer índices sem aplicabilidade pode estar levando a rede estadual a um exemplo de escola de faz de conta, onde os personagens simulam papéis e funções em troca de salário.

Já virou jargão: o governo faz de conta que se preocupa com a educação, as escolas, professores, gestores e aliados fazem de conta que estão levando avante as propostas, ao passo que os alunos fazem de conta que estudam e aprendem – e assim tudo se resolve. (MACHI, 2009: 84)

Retomando as origens da PC e da RCP, nota-se que a preocupação dos governantes, direcionadora das ações em políticas públicas educacionais do momento, era garantir a continuidade de repasses financeiros que estavam diretamente ligados aos índices de qualidade da Educação brasileira.

Em 1994, encerrava-se um ciclo de dez anos que a UNESCO havia determinado para seu programa de auxílio para a erradicação mundial do analfabetismo. Desde 1984 (e pelos dez anos seguintes), o Brasil recebeu uma boa quantia anual do órgão das Nações Unidas para investir na sua rede de ensino público e torná-la mais eficaz, qualificando seus profissionais, modernizando sua estrutura e atraindo mais crianças para as salas de aula. [...] (KOPEZKY, 2012)

Quando o então governador do Estado de São Paulo, Mário Covas, se apropriando de conceitos educacionais progressistas – defendidos pelo educador Paulo Freire¹ –, sugerira a implantação de um programa educacional capaz de reduzir a evasão escolar, aumentar a aprovação e reduzir as reprovações, não era de se espantar que a aceitação por parte das demais esferas políticas e da sociedade fosse eminente.

O recém-eleito governo de FHC [...] não tinha em mãos resultados que mostrassem melhoras e bons números, em quase nenhum índice educacional - e corria o risco de ver a "torneira" da UNESCO fechar-se para o Brasil. [...] Numa reunião da presidência com vários membros do governo federal e dos estados, Mário Covas [...] propôs uma solução mágica (coisa de político, mesmo!) para o iminente fim dos recursos internacionais - mas que se revelaria uma catástrofe completa com o passar dos anos: a Progressão Continuada! Pegava-se um sistema de ensino consagrado, de um educador respeitadíssimo (Paulo Freire), com um conceito inovador e humanista (o Construtivismo) e implantava-se isso na rede pública. Ninguém iria se opor a isso - fossem educadores, gestores da área educacional ou políticos. (KOPEZKY, 2012)

No entanto, o que a falta de preparação prévia dos educadores, a escassa estrutura do sistema, uma conduta escolar que por séculos condicionou a nota ao empenho do aluno e a preocupação aparente com os índices, tornaram o desencadear da proposta ineficiente e fracassado. Mesmo com todos os pressupostos que poderiam e deveriam ter sido providenciados para a implementação de tal política e não aconteceram, a PC e a RCP são programas vigentes na legislação, atuando de maneira não uniforme entre as instituições.

Com isso implementado, os índices de aprovação foram às alturas, os de repetência quase zeraram e as avaliações (notas) tiveram também um crescimento exponencial - o relatório anual do MEC à UNESCO apresentado sob o novo sistema mostrava

¹ Paulo Freire marcou sua trajetória como educador advogando pela pedagogia progressista libertadora. Defendia o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base do processo ensino/aprendizagem e o conceito de autogestão pedagógica. Freire ganhou muitos admiradores, assim como prestígio e respeito, dos setores progressistas da sociedade brasileira e de todo o mundo.

resultados excepcionais, e o órgão viu nele a justificativa para prosseguir com o envio anual ao País da verba de auxílio contra o analfabetismo. Bom, né? Não. Foi um horror: a implementação do sistema construtivista (excelente, conceitualmente) quebrou com um regime e um modus operandi de décadas que condicionava a aprovação a um esforço do aluno para atingir um nível nas provas regulares, mensurado por níveis (zero a dez, A a D, o que fosse); agora, os critérios eram subjetivos (insuficiente, regular, bom e muito bom) que eram dados não mais pelo índice de acertos em exames periódicos (que foram abolidos, pouco a pouco) mas também numa avaliação mais ampla do educador, que levava em consideração ainda outros dados muito menos mensuráveis (participação em aula, interesse, envolvimento, comparecimento, socialização, etc.). (KOPEZKY, 2012)

Diante do cenário exposto, a presente dissertação propõe ainda que o cinema seja empregado como uma metodologia ampliadora da percepção do objeto de estudo, se integrado com as observações do campo e com o material resultante da AD. Através da filmografia escolhida, essa metodologia tem como caminho auxiliar no questionamento sobre os interesses dos gestores públicos na aplicabilidade de políticas públicas educacionais, mais especificamente a PC e a RCP.

Nas próximas páginas, o leitor encontrará, através do diálogo entre filmes e textos, uma entrada para a percepção do modo como políticas de monitoramento e controle foram sendo desenhadas para o processo educacional como um todo. Assim, estará dado o tom desta dissertação, que articula múltiplas percepções ao redor de seu objeto. Nos capítulos que virão a seguir, esta forma de abordagem do tema ganhará maior consistência.

.

.

.

Monitoramento e poder talvez sejam as palavras que melhor podem definir o documentário *Imagens da prisão*, produzido no ano 2000 com direção e produção de Harun Farocki na Alemanha. O filme é composto por arquivos de imagens, ou ainda, por junções feitas pelo diretor entre imagens do cinema, que tratam do tema, e imagens de câmeras de vigilância instaladas em prisões.

Em suas obras, Farocki abordaria as imagens operativas de uma forma eminentemente política – sem intentar formas artísticas experimentais e já sem a curiosidade tomada por um “tratamento pioneiro”. Seus estudos se voltariam para distintas imagens operativas, estabelecidas como dispositivos de controle temporal e espacial na produção/destruição em fábricas, prisões, ruas, exércitos etc. (DE GENARO, 2015: 135)

Por meio de edições e montagens envolventes e interessantes, Farocki explora algumas obras do cinema e cenas reais de prisões como:

[...] um filme de internato ou de asilo nos anos 1920, na Alemanha; um footage de prisioneiros egípcios “nunca treinados sobre como agir diante câmera”; um registro de uma rebelião e os procedimentos policiais de repressão dentro de uma prisão nos EUA; as imagens dos sistemas de vigilâncias, com suas múltiplas câmeras operativas, que “desmitificam a prisão”; a cena de um peep-shows em um filme de Jean Genet, mostrando a prisão como lugar de “transgressões, pelo menos nas fantasias, desejos...” (DE GENARO, 2015: 141)

Com esse material, o diretor desenvolve um processo reflexivo sobre as prisões e suas práticas disciplinares e atrai a atenção do telespectador por meio de uma narração bastante crítica sobre o tema. Ao promover o pensamento analítico acerca de tal material, Farocki explora a prisão como um projeto antropológico que, reproduzindo Foucault, revela e demonstra o poder em sua forma mais despida.

O modo como o poder age sobre os prisioneiros, através do monitoramento por câmeras de segurança, pode, de certa maneira, ser comparado à opressão e ao adestramento produzidos e perpetuados pelas escolas em todo o mundo. Tal paralelo pode ser analisado em obras históricas como o texto *Post-scriptum sobre as sociedades de controle* de Gilles Deleuze e o livro *Vigiar e punir* de Michel Foucault.

A Educação pode, inclusive, ser considerada uma das palavras-chave quando o assunto é disciplina ou controle. Foi através da Sociedade Disciplinar e de Controle que o sistema educacional contemporâneo se originou e de onde adquiriu características, inerentes à sua atividade, que são carregadas até os dias atuais – sofrendo através dos séculos alterações em sua configuração inicial, mas raramente em sua essência.

Assim como Farocki em *Imagens da prisão*, na obra literária *Vigiar e punir: nascimento da prisão* de 1975, Michel Foucault fala das várias formas de disciplinar os corpos nos mais diversos tipos de instituições – ou ainda, como o próprio autor escreve: nos diversos meios de confinamento. Tais meios eram descritos como as fábricas, os quartéis, as prisões, os hospitais e as escolas. Foucault alertava então para o fato de que a principal característica disciplinar aplicada nos confinamentos era a disciplina dos corpos.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A

disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. (FOUCAULT, 2014: 135)

Em 1992, Gilles Deleuze, no texto *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, discorre sobre as diferenças observadas entre Sociedade Disciplinar (século XVIII) e Sociedade de Controle (século XX) – discussão já iniciada por Foucault anteriormente. Para os autores, a Sociedade Disciplinar aos poucos foi dando forma à Sociedade de Controle, de forma que, uma parece ser a junção, a transposição e a continuação da outra.

Deleuze identificou então que a Educação na Sociedade de Controle é regida através do modelo de empresa, quer dizer, cria-se um cenário de competição mútua, almejando o reconhecimento por mérito e a ênfase na formação permanente:

O princípio modulador do "salário por mérito" tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (DELEUZE, 1992: 3)

Desde que foi escrito por Deleuze em 1992, o *post-scriptum* continua representando a realidade no que diz respeito às formas como o Capitalismo tem atuado em diversas frentes referentes ao processo educacional. Quando se articula conjuntamente as obras de Foucault, Deleuze e Farocki é possível demonstrar como uma parte da Educação – e seus recentes programas de PC e RCP – apresentam similaridades aos ideais disciplinares e controladores.

.
.

.

Os gritos de suplício em praça pública, do homem condenado por matar o próprio pai em 1757 em Paris, abrem o livro *Vigiar e punir* de Michel Foucault. A sentença aplicada sobre o criminoso se apresentava por meio de queimaduras na mão manipuladora da arma do crime, da lavagem das feridas com chumbo derretido e do desmembramento do corpo por meio da força aplicada por quatro cavalos. Esses e outros detalhes da tortura são descritos pelo autor de maneira minimalista e tocante.

Foucault demonstra então a forma como, no século seguinte, o sistema jurídico ocidental já apresentava características de punição bem diferentes do suplício e da execução, e supostamente evoluídas em relação ao passado. A prisão surge na França conjuntamente ao

fim do poder absoluto dos reis e a ascensão do poder do governo em controlar a vida dos cidadãos.

Assim como Farocki expõe a marcha dos detentos no pátio da prisão, Foucault apresenta o regulamento da *Casa dos Jovens Detentos de Paris*. Ambos atentam ao controle do tempo para a realização das atividades permitidas, à postura corporal exigida e à vigilância exercida por câmeras e guardas. Nesse sentido, é possível notar entre os séculos a transição dos meios de punição, de castigos físicos para confinamento e monitoramento.

Com tais características, as sociedades dos séculos XVIII e XIX construíram os meios de confinamento, vigilância e controle buscando manter a ordem cívica e potencializar a soberania do governo sobre os cidadãos. A prisão e a escola são centros de confinamentos utilizados tanto para Foucault – exemplificando a vigilância e a disciplina aplicadas – como para Farocki – relacionando as imagens dos detentos em fila na prisão com as crianças portadoras de deficiências físicas na escola. Nesse cenário, e incorporando também outras influências, se edificou o sistema educacional ocidental que hoje se conhece:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, 2014: 144)

A partir daí, Foucault discorre sobre o movimento ocasionado pela Sociedade Disciplinar nas escolas, onde a ordem e a vigilância começaram a se incorporar no cotidiano. Crianças e jovens condicionados ao treinamento de seus corpos e mentes, disciplinando conhecimentos através das matérias no processo conhecido como escolarização dos saberes: “as disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 2014: 204).

Nesse processo, o aproveitamento e o controle do tempo também foram incorporados à prática disciplinar escolar. Era necessário ocupar, permanentemente, cada aluno potencializando a absorção de conteúdos e minimizando a ociosidade – assim como o dispêndio de recursos. Dessa forma, os discentes eram repartidos em grupos de idade e conhecimento de maneira que, sucessivamente, um ensinava ao outro. A hierarquia da sala de aula corroborava com o aproveitamento total do tempo e do conhecimento dos discentes.

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem-disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2014: 149)

O treino do corpo e da mente era, antes de tudo, uma garantia do aprendizado de conteúdos selecionados pelos interesses religiosos e políticos daquele cenário. Entre tantas instituições disciplinares, a escola era considerada a maior potência disseminadora do poder. Tal consideração partia da constatação de que a escola era o local de confinamento onde os indivíduos passavam a maior parte de suas vidas na fase de formação.

Assim como Farocki realiza as comparações físicas feitas através de imagens entre a prisão e a escola, Foucault também descreve que “o próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial, [...]” (FOUCAULT, 2014: 169).

Foucault relata ainda que a representação de uma escola do século XIX, cercada por muros e dividida em salas, composta por alunos distribuídos em fileiras e, durante muitos anos, em degraus de proficiência – com castigos físicos e punições severas – são resquícios evidentes e bem empregados do modelo panóptico de prisão.

A disposição de seu quarto, em frente da torre central, lhe impõe uma visibilidade axial; mas as divisões do anel, essas celas bem separadas, implicam uma invisibilidade lateral. E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; [...]; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. (FOUCAULT, 2014: 194)

Todos os esforços empregados pela Sociedade Disciplinar na Educação tinham um objetivo em comum: a normatização dos sujeitos. “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2014: 167). O processo de disciplinarização corresponde à normatização. É por meio da igualdade e do nivelamento que o indivíduo – não mais assim conhecido – passa a subjetivar o poder, garantindo a ordem e a figura de um sujeito normal.

Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para

que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 2014: 179)

Assim sendo, as referências a Foucault e a Farocki buscam mostrar a forma como a punição e o monitoramento passaram a integrar o sistema de controle da Sociedade Disciplinar, prioritariamente no que diz respeito à prisão e à escola. Para os autores, a disciplina passou a ser um poderoso meio de exercer o poder quanto à produção de indivíduos condicionados às regras necessárias ao desenvolvimento econômico e social dos países.

Nesse sentido, o sistema educacional, até os dias atuais, parece modelar os indivíduos e os normatizar dentro de padrões disciplinares. Como exemplos do cotidiano desse processo, podem-se recordar: o sistema seriado de ensino, as avaliações, a reprovação, o sinal sonoro de organização escolar, os inspetores nos corredores, as filas, as carteiras organizadas em linha, a lista de presença, as notas, a divisão por matérias, etc.

As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano. (FREITAS, 2002: 80)

O sistema de Progressão Continuada traz em seu texto legislativo características que parecem buscar certo abrandamento desse conceito de disciplina na escola. O texto e os estudos que embasaram tal proposta argumentam que a PC – e conseqüentemente a RCP – teve seu desenvolvimento pautado na busca por atender alguns aspectos considerados problemáticos existentes antes da implantação desse programa – defasagem idade-série, evasão escolar e bullying.

Um dos textos legislativos oficiais, por exemplo, a resolução SE 53 de 2 de abril de 2014, propõe que a reorganização do ensino por Ciclos de Aprendizagem deve “evidenciar a importância que a flexibilização do tempo representa para a organização do ensino e para a efetivação de aprendizagens contínuas e progressivas de todos os alunos, de forma geral, e de cada um, em particular”. Belther (2009) em seu texto intitulado “Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo” ressalta a ideia central dos ciclos no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem individual de cada aluno:

Adotar os ciclos supõe respeitar os diferentes ritmos dos alunos, supõe aceitar que diferentes alunos com diferentes experiências extra-escolares e acadêmicas podem aprender os mesmos conteúdos em prazos e momentos diferenciados, uma vez que seus ritmos não são lineares nem homogêneos, embora apresentem uma progressão contínua. (BELTHER, 2009: 165)

Nesse contexto, sugeriu-se ainda que as avaliações passassem a ser vistas como discriminatórias e seletivas quando eram o único meio avaliativo e decisivo para reter ou aprovar o aluno. A reprovação, por sua vez, trazia a ideia de exclusão do aluno – que passava a sofrer com brincadeiras e insultos do restante da classe que havia progredido. Conseqüentemente, esses alunos “repetentes”, cansados das implicações ocorridas por esse processo, contribuía com os números e as estatísticas de evasão escolar.

Em vista disso, a leitura do texto legislativo, e de estudos que apoiam a implantação de ciclos e da Progressão Continuada, pode causar ao leitor uma espécie de expectativa positiva em relação a possíveis alternativas educacionais ao sistema disciplinar. Porém, por meio de outros trechos da própria legislação e da análise dos discursos de professores e estudantes que se realizará neste estudo, será possível perceber que o poder e o controle estão longe de se desprenderem dos programas de PC e RCP.

O parecer da Deliberação CEE N° 08/97, por exemplo, traz as seguintes palavras em relação à implantação desses programas:

Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. [...]. A repetência constitui um pernicioso "ralo" por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação [...]. Ainda, da perspectiva de política educacional e social, é sabido que o Brasil precisa, com a maior rapidez possível, elevar os níveis médios de escolaridade dos seus trabalhadores. A educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico, para a competitividade internacional e, como meta principal, para a melhoria da qualidade de vida da população.

O interesse pelo bom desempenho dos indicadores educacionais, a preocupação com os custos das reprovações e a busca pelos benefícios econômicos do desenvolvimento nacional parecem ser fatores motivadores da elaboração de políticas públicas educacionais. Além disso, abolir a reprovação, por si só, não garante um sistema educacional inclusivo e livre do controle exercido pelo tempo. Extinguir ou reduzir as avaliações não parece respeitar o ritmo individual de aprendizagem nem proporcionar menor controle do professor sobre o aluno – mesmo porque na PC o aluno deve ser avaliado diariamente. E, por fim, promover

aulas de recuperação de conteúdo é persistir no controle disciplinar que molda o aluno nos padrões desejados.

Nesse aspecto, promover a redefinição de papéis proposta pela PC e pela RCP – onde as avaliações deixam de ser critérios de exclusão; o professor passa a auxiliar individualmente cada aluno de acordo com sua necessidade e o tempo deixa de ser fator determinante ao aprendizado – exige mudanças significativas na compreensão de cada envolvido sobre o funcionamento da nova proposta. Parece ser inconsistente alterar a legislação, sem grande envolvimento e compressão de todas as partes implicadas. Trata-se de uma redefinição de papéis e funções do ambiente escolar.

[...] tal mudança teria de ter sido feita com a preparação prévia dos educadores para este novo sistema - que abolia não só os critérios, mas também as ferramentas de pressão e persuasão dos professores para incutir em seus alunos a necessidade do estudo regular e sistemático (bem como do necessário estímulo) para a superação das dificuldades e limites impostos pela instituição para a passagem de ano. Todo mundo passava - não importava se havia aprendido ou não. Com o passar dos anos, tanto educadores quanto educandos começaram a nutrir pelo novo processo de ensino (e seus péssimos resultados efetivos) um desencanto que logo tornou-se indiferença e desdém. (KOPEZKY, 2012)

Essa redefinição de papéis é abordada também por Luiz Carlos de Freitas em seu artigo publicado na revista EccoS intitulado *Ciclos de progressão continuada: Vermelho para as políticas públicas*, onde em um dos trechos diz:

Os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel, sua autoria, e a associam com ações complementares – recuperação paralela, por exemplo. A motivação para tal e as possibilidades efetivas de seu sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos. A mudança da autoria tem sido um dos problemas graves, pois o professor tende a perder o controle sobre o resultado de seu trabalho, produzindo efeitos motivacionais desastrosos sobre ele. (FREITAS, 2002: 85)

Partindo das análises de Foucault sobre a Sociedade Disciplinar, em 1992 Gilles Deleuze discorre no artigo *Post-scriptum sobre as sociedades de controle* as relações de transição da sociedade pautada pela normatização aplicada pelos meios de confinamento – a chamada Sociedade Disciplinar – para uma nova forma de controle que perdura até a atualidade.

A Sociedade de Controle, como o próprio autor define, surgiu após a Segunda Guerra Mundial impulsionada por uma crise generalizada dos meios de confinamento, que se deu através do surgimento do conceito de biopolítica, do governo neoliberal e do mercado

econômico autônomo. “São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 1992: 2).

Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários; mas numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. (DELEUZE, 1992: 2)

Uma das principais modificações ocorridas entre a Sociedade Disciplinar e a de Controle é a forma como o poder passou a agir e interferir na vida em sociedade. Se antes era necessário o confinamento a fim de manter os indivíduos agrupados e disciplinados, na Sociedade de Controle os muros perdem sentido. Deleuze discorre sobre o fato da população agora se dividir com identidades individuais, não mais em massas confinadas, permitindo os estudos de amostras, estatísticas e probabilidades.

Nas sociedades de controle, "o essencial não seria mais a assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha (...) A linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação" (Deleuze, 1990). [...] A passagem de um a outro implica que os indivíduos deixam de ser, justamente, indivisíveis, pois passam a sofrer uma espécie de divisão, que resulta do estado de sua senha, de seu código (ora aceito, ora recusado). Além disso, as massas, por sua vez, tornam-se amostras, dados, mercados, que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamentos repetitivos possam ser percebidos. (COSTA, 2004)

Com a oportunidade oferecida pela Sociedade de Controle sobre a diferenciação entre indivíduos, a competição se tornou característica eminente no novo modelo. A competição surge da influência de grandes empresas e se torna a abordagem principal em vários setores sociais. A aspiração por melhores salários, embasada pelo consumismo incentivado pelo Capitalismo, gera nos empregados da Sociedade de Controle autovigilância para se destacar dos demais. De forma que não são mais necessários monitoramento e controle externos.

Durante muito tempo a individualidade qualquer – a de baixo e de todo mundo – permaneceu abaixo do limite de descrição. Ser olhado, observado, contato detalhadamente, seguido dia por dia por uma escrita ininterrupta era um privilégio. A crônica de um homem, o relato de sua vida, sua historiografia redigida no desenrolar de sua existência faziam parte dos rituais do poderio. Os procedimentos disciplinares reviram essa relação, abaixando o limite da individualidade descritível e fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação. (FOUCAULT, 2014: 187)

O sistema educacional também seguiu os moldes da competição empresarial na Sociedade de Controle. As atuais políticas públicas demonstram a aplicação da regra “salário por mérito” também na escola: os alunos que apresentam bom desempenho são aprovados e os que apresentam desempenho indesejável ficam retidos para a repetição do mesmo conteúdo daquele ano letivo.

As políticas de Progressão Continuada e Recuperação Contínua e Paralela parecem ser modelos de aprendizagem propriamente desenvolvidos para a Sociedade de Controle. Os mecanismos de avaliação constante, onde não existe apenas a avaliação formal – escrita e presencial – e o permanente processo de resgate e recuperação do aluno parecem reproduzir a formação constante descrita por Deleuze.

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da "empresa" em todos os níveis de escolaridade. (DELEUZE, 1992: 6)

Porém, além da eminente formação contínua adotada pelas escolas em todos os níveis de formação, a exclusiva preocupação com os indicadores educacionais – como a evasão escolar e a defasagem série/idade – e o dispêndio de recursos aplicados em sua melhoria, parecem ser as características que mais representam a ação do poder na Sociedade de Controle brasileira atual.

Como veremos com os relatos da observação participante realizada e com os depoimentos coletados, os discursos dos sujeitos envolvidos nos processos de PC e RCP revelam, num primeiro momento, a preocupação essencial dos gestores públicos em controlar os indicadores de qualidade da Educação, ainda que esses não reflitam a realidade do “chão de fábrica”. É o que se nota, por exemplo, no depoimento de um dos professores: “Tento avaliar os alunos pelas provas e desempenho em sala de aula, quando chego à conclusão de que a nota deve mesmo ser baixa, recebo críticas da direção, pois não devo reprovar o aluno. Reprovar atrapalha nossos benefícios”.

O sistema educacional se originou alternando procedimentos e características originários de ambas as sociedades: Disciplinar e de Controle. Por esse motivo, encontram-se aspectos ligados a ambas sociedades mesmo nos dias atuais onde um novo modelo de dominação e controle começa a ser denunciado, o chamado modelo da Dominação Gestonária.

Na Sociedade Disciplinar, o monitoramento e os moldes aconteciam entre muros e dependiam da reunião das massas. Na Sociedade de Controle, o poder é exercido pelos próprios indivíduos sobre eles mesmos. Na Sociedade de Controle que experiencia a dominação gestonária, o poder é capaz de gerar uma profecia que aparentemente se auto cumpre.

O conceito de dominação gestonária foi introduzido pelo francês Luc Boltanski, em seu livro *De la critique: précis de sociologie de l'émancipation*, num aparente esforço em gerar teorias que analisem as mudanças ocorrentes no capitalismo. Nele, Boltanski aborda o poder da crítica – se referindo a movimentos de minorias que conquistaram notoriedade através dela – e, ao mesmo tempo, demonstra o efeito negativo que a mesma pode desenvolver.

Esse contraponto ocorre, segundo o autor, quando a crítica perde seu potencial emancipatório por acatar, e conseqüentemente se enfraquecer, um discurso maior que neutraliza e deslegitima sua essência. Nas palavras do próprio autor (em entrevista concedida ao Departamento de Sociologia da FFLCH/USP):

[...], notadamente no último capítulo De la critique, eu tentei compreender o que garantia, hoje, essa potência política ao capitalismo contemporâneo. A ideia, bastante pessimista, é que aquilo que descrevemos no *Nouvel esprit*, o novo tipo de relação que se formava entre o Estado e o capitalismo, fez com que a reforma se tornasse muito difícil, obrigando os movimentos sociais ou a rebaixar suas reivindicações ou a se radicalizar. Chamo isso de modo de dominação gestonária. Trata-se de um novo tipo de dominação que não é nem mesmo ideológica, a partir do qual o governante diz: “Não podemos fazer nada, porque estamos limitados pelos sistemas de contabilidade”. (ROSSATI; BONALDI & FERREIRA, 2014: 227)

Uma vez consentido o posicionamento de inferiorizar a própria crítica em detrimento de um discurso considerado maior ou mais importante, as possíveis manifestações tendem a se autodefinir perdidas e os demais posicionamentos poderão assumir caráter inoperante e incapacitado. Essa subjugação da crítica leva a cenários como de determinação da realidade, como aborda Silva Corrêa (2010) ao resenhar conferências proferidas por Boltanski:

É quase como uma pesquisa de opinião de voto, extremamente segmentada, refeita a todo momento: o candidato que tende a ajustar seu discurso e seu foco ali onde ele se encontra mais fraco. Não só isso, o candidato que está mais bem colocado tem ajuda para performar a realidade no sentido em que este tende a gozar vantagens, como maior arrecadação para a campanha, mais facilidade para construir apoios e alianças partidárias, etc., o que acaba por gerar algo próximo de uma profecia que se autocumpra. Assim, o benchmarking é, para Boltanski, uma espécie de pequeno dispositivo capaz de mudar os critérios de organização das empresas e de performar

a realidade de modo reiterado. Pois, se, na década de 1980, aponta Boltanski, seguindo os trabalhos de Desroisière, o estatístico era capaz de representar a realidade em termos mais objetivos e externos, com o benchmarking a relação se inverte. (SILVA CORRÊA, 2010: 596)

Nesse sentido, pode-se sugerir que o descontentamento demonstrado por pessoas envolvidas com as políticas públicas de PC e RCP seja resultado de uma tendência crítica proporcionada pela análise da realidade experienciada. A sensação de impotência – diante de uma realidade moldada por uma espécie de busca pelos indicadores de qualidade da Educação – parece envolver os indivíduos, antes detentores de certo posicionamento, numa posição de incapacidade perigosamente confortável e duradora.

Por outro lado, nesse caso, o poder da dominação gestonária pode fazer com que os gestores públicos, munidos da argumentação “Não podemos fazer nada, porque estamos limitados pelos diversos possíveis sistemas”, limitem as demandas recebidas – como os pedidos de revisão ou adequação da PC e da RCP, por exemplo – a comprovações estatísticas que justificam suas escolhas. Nas palavras de Boltanski:

Os rankings, construídos sobre a base dos indicadores estatísticos codificados, visam a expressar todas as diferenças qualitativas em diferenças quantitativas favorecendo a comparação e a concorrência. São formas de descrição cujo objetivo explícito e reivindicado consiste em incentivar os atores a mudar seu comportamento a fim de melhorar sua posição hierárquica nos rankings, de acordo com uma lógica que é a da maximização do indicador. A descrição, inseparável da avaliação do que está descrito, assume explicitamente a existência de relações de retroação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e as implementa de forma estratégica para aumentar a eficácia das medidas que visam modificar os contornos da realidade. Torna-se então tentador suspeitar, por trás de qualquer apresentação de resultados numéricos, de um tipo de manipulação. (BOLTANSKI, 2013: 457)

Partindo do entendimento da existência de resquícios trazidos pela Sociedade Disciplinar e da perceptível influência da Sociedade de Controle – que compartilha do modo de dominação gestonária – no processo educativo, infere-se que, na atualidade, o controle tende a dominar o posicionamento da sociedade conduzindo-a a cenários de manipulação de opiniões e estatísticas que parecem distorcer a verdade.

No capítulo seguinte, os filmes aparecem como tecnologia ampliadora da percepção, isto é, são utilizados como ferramentas capacitadoras de entendimento da realidade escolar. No terceiro capítulo, verificam-se os relatos do trabalho de campo etnográfico e o material obtido com a Análise de Discurso. E, no quarto e último capítulo, um levantamento

de possíveis caminhos já percorridos no Brasil no que diz respeito às alternativas pedagógicas ao sistema de ensino convencional – como potencialidades para a RCP.

2. O CINEMA EXPANDINDO A PERCEPÇÃO DO OBJETO

Quando voltei ao Brasil, assim como uma nave que ao reentrar na atmosfera incendeia, boa parte de meus referenciais antigos se desvaneceram. O contato com autores como Foucault, Deleuze, entre outros, provocaram em mim a desterritorialização por eles preconizada em algumas situações. Um novo território com o qual me deparei foi o cinema que, mais temporal do que espacial, menos material do que metafísico, permitiu-me expandir e multiplicar as sensações e percepções que brotaram em minha atividade docente nessa espécie de reterritorialização do país e da cidade que eu deixara.

Nesse capítulo, veremos como essa experiência, a princípio exclusivamente pessoal, se converteu num método de investigação sobre a Progressão Continuada e a Recuperação Contínua e Paralela.

2.1. Educação e Cultura

A grande quantidade de pesquisas e textos discorrendo sobre os entraves, as consequências e os possíveis novos caminhos da Educação ganham abordagens vivas e tocantes quando se relacionam ao vasto material cinematográfico produzido sobre o tema. Há muito tempo o cinema vem fabricando filmes que têm muito a dizer sobre Educação, abordando antigos problemas do ensino, visualizando novas alternativas pedagógicas e proporcionando ao telespectador entendimentos do interior do ambiente escolar, mesmo em diferentes realidades, através dos documentários.

Além de um dos símbolos e uma das inovações da modernidade, o cinema significou também um meio extraordinário de circulação do conhecimento, de difusão de novas experiências e valores culturais. Numa cultura inteiramente permeada pela expectativa de progresso científico e inovações tecnológicas é natural que os meios de comunicação projetem perspectivas semelhantes. Não apenas documentários e ficções científicas exprimem os conhecimentos desejados e os alcançados, mas até mesmo os dramas (profundos ou tolos) e as comédias revelam a penetração da ciência em nossa cultura. Isso faz dos filmes um ótimo material para análise da cultura e também para a compreensão da história da ciência. [...]. Mais do que aprendizagens derivadas das práticas educativas formais, as experiências vivenciadas nos filmes acabam compondo boa parte do arsenal simbólico através do qual a opinião pública passa a vislumbrar o alcance dos empreendimentos científicos e tecnológicos. Um exemplo caricato é o título da mostra de cinema que o Centro de Astrofísica da Harvard University, ninho de vários cientistas laureados, mantém há algum tempo: "Tudo que aprendi sobre ciência foi pelos filmes". (OLIVEIRA, 2006)

Não se pode definir como unânime a aceitação do cinema tal qual forma de pensamento. Aliás, o ainda vivo debate sobre o que é o cinema continua causando

desdobramentos intrigantes. Há quem defenda que, através dele, seja possível expressar a ciência por meio de linguagem mais acessível, além de promover um processo criativo subjetivo e individual que impulsiona a busca por conhecimento continuamente através dos filmes. Por outro lado, a produção de perspectivas particulares e íntimas nos telespectadores gera a crítica no sentido de não garantir o conhecimento científico apresentado em sua proposta original.

Deve-se ainda levar em consideração que apenas assistir a determinado filme não significa produzir conhecimento, tampouco estar apto a exercer reflexões profundas sobre o tema. Para que o cinema possa ser fio condutor do debate proposto, é necessário conversar com seus elementos históricos, sociais e lógicos. Além disso, a descrição crua e detalhada da imagem em movimento não pode ser considerada reflexão, é preciso aprofundar o exercício contemplativo promovendo a junção entre cinema e ciência.

Para além dos desdobramentos desse empasse, o cinema vem sendo visto, cada vez mais, como movimento pensante que possibilita a integração entre o telespectador e novos conceitos, ideias e perspectivas, ou que promove a reflexão e o processo criativo de temas já considerados por quem assiste. Assim como a poesia e a música, o filme possui o poder artístico de compartilhar conhecimento de forma prazerosa: na constituição cuidadosa das imagens, nos sons que direcionam a atenção, na linguagem que proporciona diálogo.

Julio Cabrera em seu livro *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes* aborda a experiência cinematográfica como uma opção escolhida pelo telespectador de mudar a estrutura habitualmente conhecida do saber, se permitindo não somente ter acesso ao novo, mas deixar-se envolver e afetar por uma experiência vivida. Nas palavras do autor: “(a experiência do que o filme é) não é apenas lazer, ou uma “experiência estética”, mas uma dimensão compreensiva do mundo” (CABRERA, 2006: 11).

Perceber o cinema como instrumento capaz de modificar a visão de mundo pré-concebida também é uma perspectiva muito aceita e utilizada. Uma vez visto como meio de transcender o imaginário primário de entendimento das cenas, o filme pode proporcionar uma nova consciência ao telespectador. Atribui-se a tal prática o conceito de tecnologias ampliadoras da percepção, ou seja, o cinema pode ser visto como ferramenta capacitadora de experiências que ultrapassam a visão de realidade.

Se uma pena ou uma substância alucinógena extraída da mata podem ser objetos técnicos que permitem a transcendência xamânica, o cinema é, analogamente, um objeto técnico para o acesso a dimensões da realidade em que o tempo liberta o

espectador de sua percepção ordinária de si próprio e do mundo. (BARRETO, 2017: 20)

O documentário nacional *Pro dia nascer feliz*, produzido em 2006 com direção de João Jardim, parece ser um bom exemplo da capacidade transgressora do cinema. Por meio de depoimentos filmados de alunos, professores e demais envolvidos na dinâmica escolar, o filme retrata percepções e preocupações de jovens das mais diferentes realidades sociais de algumas escolas do Brasil. O fato é que esse documentário tem a competência de despertar no telespectador um entendimento tão lúcido da realidade vivenciada por aquelas pessoas em suas escolas, que o envolvimento emocional com tais depoimentos se torna inevitável a quem assiste.

Em um dos trechos do documentário, uma jovem do interior do Pernambuco relata não conseguir boas notas porque os professores duvidam da autoria de sua escrita em virtude da alta qualidade de seus textos. Em Itaquaquetuba, no minuto 41 do filme, a professora entrevistada descreve a realidade que vive na escola pública estadual da seguinte forma:

[...] o Estado ele deixa tudo muito jogado, sabe? Não tem ninguém ali pra falar olha, mas você tá dando essa aula e tal, como é que tá sendo? Maquia-se muito as coisas, sabe? Então, de repente: ah não vou dar nota vermelha, por que? Porque eu vou ter que fazer um documento falando o porquê que eu dei a nota vermelha pro indivíduo. Então pra não ter esse trabalho: ah põe uma nota azul lá, passa logo o infeliz. Tá todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da Educação, mas ninguém faz nada.

E no emaranhado de músicas, imagens, depoimentos e narrativas proporcionados pelo documentário, o telespectador se vê diante das carteiras escolares, da lousa e dos desafios apresentados pelas escolas em questão. O despertar de uma postura engajada na resolução daqueles problemas e a indignação perante os problemas originados da ineficiência de algumas políticas educacionais é surpreendente.

Considerando assim as singularidades construtivas do cinema, propõe-se para esse texto a construção de uma breve reflexão sobre o tema Educação a partir das abordagens oferecidas por quatro filmes escolhidos. O cerne da discussão se dará nos impasses ocasionados pelo fracasso das políticas públicas educacionais e a controversa preocupação com os índices em detrimento da qualidade do ensino.

O encontro de movimentos culturais com o ambiente escolar há algum tempo vem sendo explorado nas obras do cinema. Sinônimo de “salvação” e “resgate” dos alunos em situação vulnerável ou desinteressados pelos estudos, a cultura concebida como comercialização de práticas, lugares e dados ganhou espaço, atenção e muitos adeptos nos debates voltados ao cerne da Educação na esfera cinematográfica.

A produção de filmes que retratam a transformação do ambiente escolar através de práticas culturais é um bom parâmetro de confirmação desse fenômeno. *Tudo que aprendemos juntos*, filme nacional de 2015 do diretor Sérgio Machado, mostra a grande reviravolta ocorrida na vida dos alunos, moradores de conjuntos habitacionais populares, quando estes tiveram contato com a prática da música erudita. Os alunos não só passaram a ter maior interesse pela escola, como transformaram suas vidas pessoais - antes marcadas pela violência e pelo envolvimento com entorpecentes.

Talvez seja pertinente questionar: por que as palavras Educação e Cultura quase sempre são citadas, conjuntamente, quando o assunto é a validação do processo educativo?

Há documentos históricos que revelam intenções didáticas, como afirma Juvenal Savian Filho, o gesto mesmo de registrar não se explica senão pelo objetivo de perenizar e transmitir um sentido experienciado. Se olharmos para os registros de Chauvet, Serra da Capivara, entre outros sítios arqueológicos, já vemos a ligação entre Educação e Cultura, entre experiência significativa e sua transmissão.

Experiência e elaboração de sentido, comunicação social ou transmissão são preocupações que se podem facilmente supor nesses registros, permitindo pensar que a produção cultural, característica humana observável desde os primórdios da história, também se fazia acompanhar de um gesto educativo. (SAVIAN FILHO, 2016: 22)

Pensar Cultura e Educação possivelmente seja a tentativa de realizar a junção entre a atitude de registrar o novo, abrir-se para o mundo, estar envolvido com as diferenças – características próprias da Cultura -, e o movimento de passar todas essas novas impressões para frente, para o outro, para o processo de humanização – propriedades do processo educativo. É provavelmente a partir desta convergência que se explica a correlação quase

sempre existente entre esses dois termos, podendo arriscar dizer que, por meio do estudo de fatos históricos, Cultura e Educação nasceram juntas.

Assim, cultura e educação nasceram imbricadas tanto quanto se solicitavam entre si a elaboração de sentido, a consciência de si e do outro, a expressão e a comunicação social; e, ainda que essa sucinta reconstrução ganhe ares de “história idealizada”, ela permite, sem grande margem de erro, interpretar o evento humano como resultante de um processo no qual a hominização se tornou humanização. (SAVIAN FILHO, 2016: 22)

A propósito, atualmente existem estudos que defendem a adoção da Cultura como um indicador obrigatório até mesmo no cálculo do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). É a proposta que defende o pesquisador Julio Aurélio, o qual, em entrevista concedida ao Observatório da Diversidade Cultural, descreve a metodologia que poderia levar a tal indicador.

Vou fazer o levantamento de vários indicadores culturais que sejam capazes de medir a experiência cultural. Tenho a preferência de buscar indicadores que já existam ou, até ao final da pesquisa, propor um que mensure o percentual de população e experiência artística. Cultura é a arte, mas não termina nas artes. Tem a memória coletiva, os patrimônios culturais. Acredito que já poderia ser dado o passo de incluir o percentual da população que tem acesso a três itens culturais: filmes (audiovisual), livros e teatro. Não é que esses itens sejam suficientes, mas estou procurando fazer e montar um indicativo compatível com os outros três itens que já existem (renda, educação e saúde). Assim como a saúde, que é aferida pela longevidade e de maneira muito básica, deveríamos agir assim na cultura. O fato de não termos todos os indicadores possíveis medidos não desqualifica a medição. Esses itens são relevantes em qualquer país e sociedade do planeta. (ODC, 2016)

Essa percepção da Cultura como agente indispensável ao processo educativo faz, no entanto, com que alguns pesquisadores digam, por suposição, que Cultura e Educação tiveram grande desenvolvimento e que, portanto, estariam direcionando a humanidade a um momento de evolução, ou à chegada à era da tecnologia. Deve-se, no entanto, ter cautela com o contentamento quanto ao destino em cena. Se mesmo nas relações sociais a Ciência parece mostrar que a humanidade está longe de pertencer à era do conhecimento, constata-se que ainda mais longe está a era da Cultura, principalmente no que diz respeito à Educação.

Nesse sentido, Savian Filho alerta sobre o cuidado que se deve despender quando se utiliza da palavra Cultura na atualidade: “o que hoje se designa por esse nome não passa, muitas vezes, da cultura ornamental, [...], do consumo de mercadorias de entretenimento ou repertórios de dados e práticas que não põem necessariamente o tema do sentido no centro das atenções” (SAVIAN FILHO, 2016: 23).

É o que parece se reproduzir quando aulas de música transformam todo o cenário conflituoso de uma escola, como visto no filme de Sérgio Machado. Não se pode afirmar que aulas de música, tão somente, são capazes de melhorar o processo de aprendizagem, de reabilitar socialmente usuários de drogas e de resgatar o interesse de todos os alunos pelos estudos. Porém, se combinadas com outras práticas culturais e com pedagogias diferenciadas de ensino, a probabilidade de recuperação e superação de problemas educacionais e pessoais desses alunos aumenta consideravelmente.

A forma como o sistema educacional se consolidou no Brasil, fragmentando Educação e Cultura, permitiu e continua permitindo que qualquer interferência cultural externa ao ensino convencional, sem desmerecer de forma alguma sua capacidade para isso, promova uma notável metamorfose na vida dos envolvidos. Durante a Ditadura, filósofos e educadores defenderam, sem sucesso, a construção do processo educativo voltado ao desenvolvimento do ser humano, que lhe concedesse acesso à Cultura e à liberdade econômica.

O hábito de alunos, professores e principalmente dos governantes em atribuir demasiada preocupação com resultados, notas, provas ou indicadores de produtividade, passou a ditar o ritmo e a direção das políticas públicas educacionais. A formulação das políticas públicas de Educação, conjuntamente com as de acesso à Cultura, passou a acontecer alheia ao cotidiano das salas de aulas, quase que indiferentes aos ensejos por práticas e movimentos culturais e cada vez mais distantes de valorizar conteúdos subjetivos.

Escritores da liberdade, filme de 2007 dirigido por Richard LaGravenese, foi baseado em uma história real ocorrida em 1994 na Califórnia. Após a criação de uma lei de integração social, uma escola é obrigada a criar uma sala para abrigar estudantes vindos de diferentes realidades socioculturais, os quais passam a ser tutelados por uma professora novata, Erin, que terá dificuldades para estabelecer uma relação convencional com seus estudantes ali discriminados.

Com a leitura do livro *O diário de Anne Frank*, os alunos aceitaram aderir à escrita de um diário pessoal onde expunham seus problemas e anseios futuros. Por meio de visitas a museus, tomaram conhecimento de importantes acontecimentos da História que influenciaram o cenário conflituoso em que viviam. E, a pedido dos próprios alunos, Miep Gies – mulher que acolheu e escondeu Anne Frank dos nazistas durante a guerra – viajou até a Califórnia para contar sua história pessoalmente.

Essas e outras atividades promovidas pela turma de alunos e pela professora foram capazes de modificar a maneira como os estudantes se comportavam dentro e fora da escola. A violência verbal e física deixaram de fazer parte do cotidiano dos alunos, a biblioteca passou a ser visitada com frequência e o desempenho em conteúdos escolares essenciais também teve sensível melhora.

Erin passou a perceber que sua didática convencional não alcançaria resultados positivos naquela classe, uma vez que seus alunos não sabiam conceitos básicos do currículo escolar, como o holocausto ocorrido na Segunda Guerra Mundial e simples operações matemáticas. Por causa desta percepção, Erin solicitou suporte da gestão escolar a fim de disponibilizar a seus alunos livros e visitas a museus. A coordenação alegou a Erin que seus alunos faziam parte de outra realidade e que, por isso, a professora não deveria se preocupar em proporcionar-lhes atividades alheias ao básico pedagógico.

Pessoalmente motivada, Erin passou a buscar patrocínios externos que disponibilizassem materiais de estudo e leitura, além de auxílio financeiro. Tais benefícios foram empregados por Erin na tentativa de desenvolver alternativas metodológicas que despertassem o interesse de seus alunos e promovessem uma sensível mudança de comportamento na sala de aula. Foi a sinergia entre Educação e Cultura que permitiu a Erin a virada na situação adversa em que se encontrou no início de seu trabalho, ainda que pese o romantismo hollywoodiano sobre o filme.

Em *Tudo que aprendemos juntos*, Laerte, professor interpretado pelo ator Lázaro Ramos, aceita o trabalho de professor de música clássica, em uma escola situada na periferia pobre de São Paulo, unicamente por estar desempregado, há alguns meses, e financeiramente desamparado. Certo de que lecionaria por curto espaço de tempo, se prepara minimamente para as aulas e, mesmo assumindo a postura de professor desmotivado, se mostra surpreendido com a falta de estrutura física da escola e com os impasses do cotidiano escolar.

No entanto, os alunos de Laerte tocavam o pouco que haviam aprendido de seus instrumentos sem sequer terem conhecimento das notas musicais. Analogamente, assim se desenvolvem atualmente muitas das oportunidades denominadas culturais nas escolas. Como no filme, grande parte das instituições brasileiras não oferecem sequer bibliotecas aos alunos e funcionários. Frequentemente, quando professores conseguem obter algum título importante ao desenvolvimento pessoal ou filosófico dos estudantes, faltam exemplares em número suficiente, dificultando o interesse generalizado da classe e a socialização da experiência.

Os referidos filmes fazem pensar na relação entre Educação e Cultura, e ainda em modos alternativos de ensino. Manter-se sentado durante pelo menos duas horas ouvindo explicações sobre como ocorreu a imigração ao Brasil parece menos interessante do que realizar uma visita de algumas horas a um museu que apresente imagens, sons e objetos pertencentes à realidade do fato. Assim como ouvir um sobrevivente do holocausto pode despertar a maior percepção possível do horror vivido na época.

Além de promover uma filosofia educacional face à diversidade, as alternativas pedagógicas retratadas em *Escritores da liberdade* resultaram no resgate promovido pela escola na vida dos alunos. A partir do momento em que os estudantes vislumbraram na escola um local de segurança e desenvolvimento pessoal, o envolvimento e a dedicação foram inevitáveis.

Escritores da liberdade e Tudo que aprendemos juntos fazem pensar na importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas na construção de um processo de recuperação escolar pautado na preocupação com o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno, com a integração entre aluno e cultura e com a apropriação do conteúdo distante do cotidiano cansativo das aulas convencionais.

No convívio escolar como professora, pude perceber que pouco se ensina sobre valores de respeito às diferenças e individualidades, sobre o desenvolvimento da consciência de condição humana, sobre a realidade social e sobre a comunicação pessoal. Essas possíveis interlocuções, onde o professor cede sua voz a personagens reais, lugares históricos e práticas culturais tendem a enriquecer o aprendizado e garantir o envolvimento do aluno com os temas propostos. Essa talvez seja também a proposta da Recuperação Contínua e Paralela sugerida pela legislação.

Aos docentes das aulas de reforço a legislação determina que desenvolvam um trabalho diversificado e significativo. De fato, o trabalho de recuperação dos alunos deve apresentar-se diverso daquele oferecido pelo professor da classe regular, pois se o aluno não aprendeu com a metodologia do professor regular, não é pedagogicamente correto que se repita o mesmo procedimento pelo professor do reforço. Esse trabalho precisa ser significativo, atraente e motivador; não deve apresentar um caráter punitivo, [...]. (BELTHER, 2009: 172)

Para que possa haver alguma mudança significativa no interesse dos alunos que estão em situação de recuperação, o processo pedagógico tem a necessidade de acontecer por meio de atividades atrativas que ganhem a atenção e despertem o interesse e a dedicação dos alunos. A leitura de livros com narrativas lúdicas ou reais que abordem temas importantes da

História é uma boa alternativa, assim como jogos ou brincadeiras, músicas, peças de teatro, filmes e dança. Nesse sentido, não se diferencia cultura erudita de cultura popular, mas toma-se o cuidado de não confundir refinamento com banalização cultural.

Cai-se na falácia de opor cultura erudita e cultura popular, valorizando-se regionalismos e elementos imediatos que, embora mereçam, por si mesmos, ser assumidos e desenvolvidos, não podem resultar no fechamento das mentes aos valores e conteúdos universais a que os estudantes têm o direito de ascender. A cultura “erudita” ou “clássica” é, tanto quanto a cultura “popular”, a matéria sobre a qual se aplica o espírito humano. (SAVIAN FILHO, 2016: 24)

No que diz respeito às políticas públicas educacionais do nosso país, pouco se tem de perspectiva favorável. O Brasil está, nesse momento, aplicando alterações consideráveis no formato de estruturação da grade curricular do Ensino Médio. A redução das aulas de Filosofia e Ciências Humanas, especificamente nesse período escolar - que é um dos mais importantes da formação básica -, demonstra o quão deslocadas encontram-se Educação e Cultura no planejamento educacional brasileiro.

Esse deslocamento é legitimamente confirmado quando se observa dados do Censo Escolar de 2015. Das 183.487 escolas públicas e privadas de educação básica, apenas 36% possuem bibliotecas e somente 22% estão equipadas com sala de leitura. Os efeitos da falta de incentivo à leitura na educação básica logo aparecem como consequência delicada na vida adulta fora da escola (INEP, 2017). A quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil mostra que, em 2015, o número da população brasileira que não possuía o hábito de ler era de 40% (PRÓ-LIVRO, 2016).

Outra informação importante para essa reflexão apresentada no mesmo estudo, diz respeito à característica dos leitores que fazem menção à “leitura por atualização cultural ou conhecimento geral”, em sua maioria eles possuem maior nível de escolaridade. Por outro lado, “menores são as menções a motivações para leitura ligadas a “motivos religiosos” entre os respondentes com maior nível de escolaridade” (PRÓ-LIVRO, 2016).

Quando *Tudo que aprendemos juntos* sensibiliza o público ao evidenciar a experiência de estudantes visitando o teatro e contemplando a apresentação de música clássica - reproduzida pela orquestra sinfônica - a maioria dos telespectadores atribui a singularidade da cena ao fato dos alunos serem moradores da favela e estarem conhecendo o ambiente pela primeira vez. Essa situação é mais comum do que se imagina. Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra que em 2010: 54% dos brasileiros nunca havia

ido ao cinema, 59,2% nunca havia assistido peças de teatro e 67,9% nunca havia visitado museus (IPEA, 2017).

Um dos pontos utilizados pela legislação brasileira ao defender a adoção do regime de Progressão Continuada é o respeito ao ritmo de aprendizado do aluno e suas individualidades apresentadas durante o processo de aprendizagem. Para isso, recomenda-se que os professores façam o uso, durante as aulas de Recuperação Contínua e Paralela, de alternativas pedagógicas diferenciadas.

Práticas culturais como a música, o teatro, o desenho, o cinema e a dança poderiam ser de grande valia na tentativa de ensinar os conteúdos obrigatórios de forma lúdica e criativa. Como experiência própria, cito um teatro realizado por alunos da escola pública, do 6º ano do Ensino Fundamental, que tinha como cenário de atuação amigos pulando corda e aprendendo, através dessa brincadeira, tabuada e relação de igualdade nas funções de primeiro grau.

Incentivar os movimentos culturais dentro da escola e, se possível, também fora dela parece ser o começo do caminho para uma, digamos, educação humanizadora. Se a Recuperação Contínua e Paralela ensinar regras da Língua Portuguesa por meio da música, História do Brasil através de visitas a museus, Expressão e Liberdade pelas vias do teatro, Matemática pelo desenho e assim por diante, podem-se abrir novas perspectivas à Progressão Continuada. É indesejável que a política pública se mantenha apenas no papel, distante de efetivamente tocar a vida do aluno culturalmente.

Jean Hébrard, pesquisador francês especialista em história cultural, defende em seus textos a escola como uma dimensão fundamental da cultura moderna e, particularmente, da cultura letrada. Em entrevista concedida à Revista Pedagógica, a convite da *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais* em 2000, Hébrard aponta a cultura como objetivo próprio da escola na tentativa de educar as crianças para a vida. Nas palavras do autor “o objeto da escola é a cultura, não é a vida. Você não pode trabalhar com a vida, a vida viva. A vida não serve para trabalhar. Na escola, é preciso haver um objeto fixo, que não mude demais. Não é a vida. A vida é impossível. Isso é muito interessante”. (PRESENÇA PEDAGÓGICA, 2000: 10). Hébrard evidencia como a escola, em alguns aspectos, fragmenta suas perspectivas culturais das de seus alunos. O autor atenta para as mudanças trazidas pelas novas gerações que não parecem buscar na escola o mesmo que ela tem a oferecer:

Pensávamos que a escola era um dispositivo muito simples para transferir os conhecimentos de uma geração a outra. O problema é que, a partir dos anos 70, o

sistema de transferência da cultura não funciona mais. Porque os alunos não são alunos sem cultura ou com uma cultura da família. São alunos com uma cultura que não é mais a cultura da família, mas que existe e que é forte. Isso é muito importante. [...] O que é mais importante é que os alunos, dentro do colégio, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. Para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude. (PRESENÇA PEDAGÓGICA, 2000: 9)

A entrevista de Hébrard ainda me fez pensar em como foram abandonados os ideais de uma Educação pautada na formação humana, filosófica e artística. A estrutura do sistema educacional brasileiro que fragmenta Cultura e Educação, com o provável intuito de alimentar o mercado de trabalho por meio de profissionais tecnicamente qualificados, acaba por contribuir com a formação de uma população – que ousamos chamar – alienada à atividade cultural, a reflexões importantes do desenvolvimento humano e à postura crítica de defesa de seus direitos.

Entre os muros da escola, filme de origem francesa, foi produzido em 2008 pelo diretor Laurent Cantet e vencedor do prêmio Palma de Ouro do Festival Cannes. Se *Escritores da liberdade* carrega nas tintas do final feliz, típico das fórmulas fáceis hollywoodianas, a forma realista pela qual se constroem as cenas no interior da sala de aula, evidencia os entraves da relação entre professor e aluno inerentes às adversidades geradas por discrepâncias sociais.

A verossimilhança que vacila em *Escritores da liberdade* transpira no filme de Cantet provavelmente pelo fato do professor François ser também professor na vida real. No filme, a dificuldade de François em estabelecer um relacionamento amigável com os alunos da classe em que leciona Francês é o cerne da reflexão sobre as políticas públicas imigratórias, étnicas e raciais na França.

No Brasil, a perversidade da distribuição de renda e riqueza torna ainda mais ingênuo o êxito de Erin no final de *Escritores da liberdade*. Basta um golpe de vista na remuneração média do professor brasileiro para entender as palavras de Vladimir Safatle: “Primeiro, há de se insistir que o que faz a qualidade da educação é a qualidade de seus professores. Não é um bom coordenador, um bom espaço físico ou um bom projeto que fazem uma boa escola, mas pura e simplesmente bons professores” (SAFATLE, 2016: 41).

Em 2014, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou um estudo intitulado *Education at a Glance 2014* que relaciona dados da Educação entre seus 34 países membros e dez parceiros – incluindo o Brasil. De acordo com o

relatório, um professor de Ensino Médio, no nível inicial, recebe no Brasil uma média salarial anual de 10.375 dólares, na França do professor François a média é 29.320 dólares (OECD, 2014).

Em outros países como o Chile, por exemplo, esse número sobe para 17.770 dólares. No México, esse mesmo professor é remunerado com 20.206 dólares, em Portugal com 29.151 dólares e nos Estados Unidos com 36.993 dólares. A média salarial anual do professor inicial de Ensino Médio entre os membros da OCDE é de 30.735 dólares (OECD, 2014).

Essa constatação, no entanto, não se encaixa apenas para que se perceba o descaso com a profissão docente no Brasil, ela evidencia um abismo cada vez maior entre o bom profissional disponível no mercado de trabalho e o professor que está na sala de aula tão somente por falta de melhores oportunidades. Não se está aqui dizendo que os professores que aceitam a atual remuneração não sejam bons profissionais, porém o baixo salário não permite que este professor invista em cursos de atualização, em acesso à cultura, em continuidade de sua experiência individual de conhecimento.

Um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a relação que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado. Isso não tem a ver, necessariamente, com vocação, paixão ou gosto, mas com certo empenho do desejo naquilo que se faz. (DUNKER, 2016: 38)

É provavelmente este profissional em contínuo aprimoramento que pode garantir uma sensível mudança na Educação brasileira. Ao que tudo indica, o professor precisa estar em constante contato com o saber, a leitura, a cultura e a arte a fim de garantir de forma verdadeiramente pedagógica o movimento mútuo da aprendizagem. Parece-me que esse posicionamento precisa ser incentivado, devidamente remunerado e incorporado a todos os níveis do ensino.

Ensinar tornou-se um horizonte infinito de preparações, dividido entre o cumprimento de tarefas e a pressão contínua dos coordenadores e administradores escolares por mais produtividade. [...] Toda iniciativa por parte dos professores em prosseguir sua própria experiência de saber, levar adiante sua formação e integrar-se ao universo maior da cultura é tratada como algo de sua inteira responsabilidade privada. (DUNKER, 2016: 39)

Heloísa Rocha e Maria do Carmo Martins, no terceiro capítulo do livro *Educação e Cultura: Formação de Professores e Práticas Educacionais*, narram a experiência de lecionar a disciplina *Escola e Cultura* para alunos oriundos de diversos cursos de licenciatura

da Unicamp. Nele, as autoras abordam o distanciamento entre os futuros professores e as práticas culturais escolares:

[...] se soma uma alienação em relação aos aspectos mais graves da política educacional brasileira e uma ausência de crítica no que diz respeito à cultura escolar, em suas dimensões mais complexas, tais como a reprodução dos padrões de competição social, o controle sobre o corpo e o espírito, os limites de um currículo excessivamente disciplinado”. (ROCHA; MARTINS, 2010: 44)

François, o professor personagem do filme, pode ter dado um bom exemplo da importância do constante desenvolvimento intelectual e profissional do docente. Devido ao grande conflito que enfrentava ensinando a Língua Francesa para uma classe predominantemente formada por imigrantes, ele sugere que seus alunos escrevam autobiografias, o que de certa forma passa a mostrar ao professor os problemas vividos pelos alunos além da escola e promove uma maior interação entre a classe.

A pedagogia conciliatória utilizada por François não objetivava melhorar a nota dos alunos, os índices de aprovação ou o desempenho da escola no ranking do governo. Nessa experiência, o professor buscou por meio de iniciativa própria encarar os conflitos escolares se utilizando de métodos e conhecimentos alheios ao livro do professor, em outras palavras, sua formação profissional e cultural permitiu enxergar o problema por outra perspectiva.

Mesmo os recorrentes problemas que ocorrem em sala de aula como o conflito entre gerações de professores e de alunos, a sensação de perda de autoridade relatada pelos professores e os embates de forças internas das classes com a instituição escolar podem ser direcionados para o caminho do diálogo, da coletividade e das novas possibilidades se o corpo docente, por meio da adequada remuneração salarial, puder se preparar para o desenvolvimento compartilhado objetivando manter sua atualização profissional.

No entanto, como veremos nos relatos dos docentes no próximo capítulo, percebe-se que, além da baixa remuneração, esse profissional passou a fazer parte de um sistema que não viabiliza meios para a execução do trabalho, tais como acesso à cultura e plano de carreira, mas exige do professor produtividade e qualidade do serviço. Essa cobrança ocorre em todos os níveis escolares, desde a pré-escola com a pressão para o aumento do índice de alfabetização, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, com a preocupação de conter a evasão escolar, até o nível produtivo por docente nas universidades.

O sistema educacional brasileiro resiste firmemente à formação cultural de seus professores. Por exemplo, no ensino universitário privado, os professores têm cargas de trinta ou quarenta horas semanais e sofrem com a intolerância de seus patrões

quando pensam em fazer algum curso de pós-graduação. Incentivo financeiro para formação é um assunto que pode dar demissão em boa parte das instituições privadas de ensino. Na universidade pública, essa patologia engendra o produtivismo pelo qual o professor é avaliado segundo o número de artigos que publica, nunca pela qualidade dos alunos que forma. (DUNKER, 2016: 39)

O que indica ser a questão crucial é a fixação pela melhoria desses indicadores de produtividade sem lastro na real melhoria da qualidade da Educação brasileira. A observação participante relatada a seguir, assim como os discursos coletados dos envolvidos nas políticas de PC e RCP, mostra que: na microfísica do poder agenciada na RCP, revela-se a primazia da quantidade no mérito em detrimento da qualidade perceptível.

3. ANÁLISE DE DISCURSO NO TRABALHO DE CAMPO

Essa prática ou disciplina conhecida como Análise de Discurso (AD), na perspectiva francesa, toma como objeto de estudo o discurso e dedica-se a enxergá-lo como um instrumento portador de sentidos pré-concebidos, influências anteriormente construídas e memórias subjetivas projetadas socialmente. Quando políticos, juízes, advogados e padres, por exemplo, conduzem suas falas, atribuem sentidos pré-definidos à mesma, fazendo com que grande parte dos ouvintes as interpretem da mesma forma, da forma pretendida pelo interlocutor.

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2009: 21)

De acordo com a teoria, deve-se analisar o discurso como uma produção de texto carregada de interferências que, muitas vezes, passam despercebidas mesmo ao próprio orador, uma vez que ele possa estar representando um papel de importância social ou buscando reproduzir certo “personagem”. Existe, por isso, certa vigilância sobre o que se fala, o orador tende a escolher determinadas palavras e acobertar outras em conformidade com as circunstâncias envolvidas em sua fala, porém algumas práticas no discurso podem estar associadas às influências externas que fogem ao controle do orador.

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos. (FOUCAULT, 2014: 37)

Tal prática possui muitas vertentes, “não existe apenas uma linha de Análise de Discurso; existem muitos estilos diferentes [...], com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém todas reivindicando o mesmo nome” (CAREGNATO E MUTTI, 2006: 680). Na presente proposta de análise, envolvendo os participantes da Progressão Continuada, parte-se dos ensinamentos da vertente francesa da Análise de Discurso, escola fundada pelo filósofo Michel Pêcheux e difundida no Brasil, durante os anos setenta, pela pesquisadora e professora universitária Eni P. Orlandi.

A Análise de Discurso não se ocupa com o conteúdo do discurso, explora o sentido que se produz em cada indivíduo quando o mesmo entra em contato com o discurso. Na AD da linha francesa, especialmente, dedica-se parte do trabalho para a observação no

discurso da ligação presente entre linguagem, contexto social e contexto histórico. Através da constatação desta relação que se torna possível a identificação da ideologia presente no discurso e incorporada pelo interlocutor.

A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. (CAREGNATO E MUTTI, 2006: 680)

Existem ainda métodos a recorrer, recomendados ao analista, na tentativa de “desvendar” os discursos. Por exemplo, ter em vista que o interlocutor nunca é dono de seu discurso e, por mais que aparente propriedade sobre ele, reproduz a junção de pensamentos e falas referentes a outros indivíduos que o influenciam. Outro meio sugerido origina-se na despreensão de constatar algo novo com base no discurso, a análise deve buscar uma interpretação do já dito, um novo ângulo de visão sob o já dado.

Em outras palavras, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse [...]. Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]. (PÊCHEUX, 1993: 77)

A interpretação que cabe a cada indivíduo ao ter contato com determinado discurso difere sutil ou intensamente de acordo com o contexto social em que se insere, seu nível de escolaridade, seu grau de entendimento sobre o assunto, a importância que tal fala carrega naquele momento, o ambiente em que se fala, o nível de envolvimento emocional do ouvinte e assim por diante. O discurso do médico especialista dentro de um hospital oncológico a respeito da descoberta de um novo tratamento, por exemplo, gera distintas interpretações em cada ouvinte, nos médicos companheiros de trabalho, nos pacientes oncológicos, nos pacientes com outras enfermidades, nos funcionários, nos acompanhantes dos enfermos entre outros. Cada uma dessas interpretações ocorre em razão da experiência particular e subjetiva dos ouvintes em relação ao assunto e posto que, o discurso do médico, tendo ele ou não consciência disto, carrega-se de informações e emoções presentes nas entrelinhas do discurso que causam as diferentes percepções emocionais e racionais nos destinatários.

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas

com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. (ORLANDI, 2009: 64)

Assim, a versão pessoal do analista também tende a ser diferente de outras tentativas realizadas por analistas ou não, é preciso se atentar, pois “o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido” (CAREGNATO E MUTTI, 2006: 682).

Deve-se notar ainda, que a AD também se ocupa em buscar o não dito nos discursos analisados, o que se ausentou na fala, a intenção não facilmente perceptível, o que não foi pronunciado verbalmente, mas ficou implícito ou o que não foi dito, não ficou implícito, mas foi percebido pelas interpretações pessoais. Para Eni Orlandi (2009:82) “se as novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso, nos indicam que o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise”. Como um pai que deseja descobrir, através da escuta atenta e dedutiva, medos e vontades não ditas declaradamente pela criança, assim deve-se guiar o analista.

As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc. (ORLANDI, 2009: 83)

Considerar que a vida em sociedade gera, inevitavelmente, a censura, é assim, indispensável. No diálogo, regras e bons princípios são condições atribuídas à boa convivência, sendo instruídas, em casa e nas escolas, já durante os primeiros anos de vida. Dessa forma, pode-se consubstanciar a AD, na presente proposta de estudo, como o meio pelo qual opiniões e percepções, aparentemente inexistentes, serão elucidadas. Através dela, aparecerão, com maior clareza, as ideologias que colaboram substancialmente para a formação de cada discurso, surgirão as interferências externas que determinam muitas convicções e ocorrerá o debate acerca da importância que cada uma das falas consigo carrega.

Além de não representarem uma única interpretação, os discursos aqui reproduzidos não foram assim analisados na tentativa de enaltecer alguma “verdade” ou revelar algo nunca percebido antes. A Análise Crítica do Discurso (ACD), por exemplo, busca justamente “desmistificar” o poder de encontrar ideologias ocultas concedido à AD. Como defende o doutor em Linguística Aplicada, Adail Sebastião Rodrigues-Júnior:

Essas ponderações [de outros autores, como Widdowson] levam a dizer que não se pode explicar como as pessoas expressam suas ideologias simplesmente assumindo que essas ideologias estão previamente fixadas na linguagem. Essa é uma postura de mera interpretação, não de análise. Como sugestão de solução para essa “falácia”, Widdowson indica a necessidade de um estudo etnográfico da recepção dos textos, a fim de se entender que um texto pode ter determinados sentidos para seu produtor, o que não necessariamente ocorre no processamento da recepção desse mesmo texto por parte do leitor/ouvinte”. (RODRIGUES-JÚNIOR, 2009:104)

Justamente por entender e concordar que apenas a análise de alguns discursos, através de instrumentos concedidos pela AD de linha francesa, pode não retratar de maneira satisfatória o cenário escolar que envolve tais discursos, o presente trabalho incorpora como metodologia qualitativa também a pesquisa etnográfica, que ocorre por meio da observação participante.

.

.

.

A Etnografia é um método das Ciências Sociais, mais especificamente da Antropologia, que “consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender” (URIARTE, 2012: 5).

O método etnográfico tem sua criação atribuída ao antropólogo polonês Bronislaw Malinowski. Em seu livro *Argonautas do Pacífico ocidental*, lançado em 1922, Malinowski publica a primeira formulação do que é a Etnografia; fruto de sua experiência, de aproximadamente três anos, convivendo e observando nativos das ilhas Trobriand na Nova Guiné.

Essa longa estadia fez Malinowski refletir sobre o método que vinha sendo usado pela Antropologia. Tratava-se agora, ele propunha, do antropólogo conviver um longo período entre os “primitivos” que queria entender até passar despercebido por entre eles (ele acreditava que isso fosse possível). Somente essa experiência de trabalho de campo lhe permitiria captar o que ele chamou de “o ponto de vista do nativo”, essencial para conseguir uma visão completa do universo nativo. (URIARTE, 2012: 4)

Malinowski, então, rompe barreiras da metodologia antropológica conhecida até aquele momento e sugere uma atitude presente e participativa do pesquisador. No século XX, os antropólogos passam a integrar expedições para fisicamente conhecerem outras etnias, diferente dos estudos do século XIX habitualmente baseados em documentos. Os objetos de

estudo deixaram de ser especificamente “tribos”, para se tornarem qualquer parte ou grupo da sociedade humana.

Rosana Guber, em seu livro *La etnografía: Método, campo e reflexividad*, apresenta a Etnografia como um enfoque, um método com base na experiência da relação construída entre investigador e investigado. Dessa forma, para a autora, a Etnografia se mostra como um desafio na tentativa de desenhar a experiência humana relacionando as teorias antropológicas às teorias nativas.

[...], y al finalizar el período malinowskiano en los años treinta, el trabajo de campo ya se había consolidado como una actividad eminentemente individual realizada en una sola cultura, un rito de paso a la profesión que correspondía a la etapa doctoral. La estadía prolongada y la interacción directa cara-a-cara con los miembros de una "cultura", se transformó en la experiencia más totalizadora y distintiva de los antropólogos, el lugar de la producción de su saber, y el medio de legitimarlo. Su propósito era suministrar una visión contextualizada de los datos culturales en la vida social tal como era vivida por los nativos. (GUBER, 2001: 13)

Na Etnografia, o intuito de compreender e revelar como esses novos “objetos de estudo” vivem suas próprias rotinas sem interferências externas é a essência do método. Para Mattos (2001: 51), “em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação”.

Como o elemento “pessoas” é a parte crucial na pesquisa etnográfica, o mesmo deve ser considerado como tal. Não se trata de estudar grupos abstratos com intenções de generalização ou estatística, pesquisador e pesquisado dialogam.

[...] o que costumamos denominar ‘ponto de vista do nativo’, não deve jamais ser pensado como atributo de um nativo genérico qualquer, negro, de classe popular, ilheense, baiano, brasileiro ou uma mistura judiciosa de tudo isso. Trata-se sempre de pessoas muito concretas, cada uma dotada de suas particularidades, e sobretudo, agência e criatividade.” (GOLDMAN, 2003: 456)

A propósito, o diálogo entre o pesquisador e o “nativo” é chave fundamental para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica:

Entendo a etnografia antes de tudo como maneira específica de conhecer a vida social. Sua peculiaridade: sua fundamentação existencial numa impregnação profunda, no pesquisador (em seu corpo e sua alma, em sua inteligência e sensibilidade), da imprescindibilidade da busca por aquilo que Eduardo Viveiros de Castro denominou ‘diálogo para valer’ com o Outro sendo o conhecimento forjado justamente a partir dos resultados desse diálogo. (FREHSE, 2011: 35)

A presente proposta etnográfica está dividida em três etapas: um aprofundamento teórico de informações e interpretações já realizadas em relação à PC, à RCP e às escolas envolvidas na política pública; num segundo momento, a convivência dentro de uma escola no diálogo e observação dos “nativos”; e, por último, a volta do trabalho de campo imerso na escrita.

3.1. Condições de produção dos discursos

As percepções referentes ao distanciamento entre discurso da legislação e prática ganharam forma no decurso de minha experiência como professora de apoio à aprendizagem (PAA) da rede estadual paulista de ensino, durante o ano de 2015, em uma escola estadual da cidade de Americana – SP.

Naquele ano de 2015, a Recuperação Contínua e Paralela passou a ocorrer naquela escola somente a partir do mês de agosto e abordou apenas a revisão de conteúdos básicos de Matemática. Durante grande parte do ano letivo, os alunos que necessitavam do acompanhamento paralelo estiveram desamparados.

.
.

.

De volta à escola, agora para o trabalho de campo, me dediquei a duas tarefas principais: à observação da dinâmica escolar acerca da RCP, me organizando através de anotações em um diário de campo; e à prática de conversas abertas e sem roteiros com os envolvidos nos programas de PC e RCP (coordenação, alunos, pais, professores, direção, funcionários).

A escola em questão pode ser considerada relativamente pequena quando comparada a outras escolas da cidade. Oferece aulas nos períodos da manhã e da tarde, não se enquadrando ao regimento de escola de tempo integral. O serviço escolar é disponibilizado para primeiro, quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, sendo que no período matutino há uma turma de cada ano e assim ocorre também no período vespertino.

A média é de 28 alunos por sala de aula, o que não é considerada sala com lotação máxima - é possível encontrar escolas na cidade em que o número de alunos por sala ultrapassa quarenta – e o quadro de professores é preenchido por dezoito profissionais. Para primeiros e quintos anos, os docentes possuem formação superior no curso de Pedagogia, desenvolvem aulas contínuas, com apenas um intervalo de 30 minutos e não realizam troca de

professores entre aulas. Esse docente é responsável por lecionar todas as disciplinas da grade curricular.

Nas demais séries – quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano – o grupo de professores se divide de acordo com a formação superior de cada área do conhecimento, de forma que há dois professores titulares de Matemática, um para cada período, dois de História, dois de Biologia e assim por diante, responsabilizando-se apenas pelos encargos de suas respectivas disciplinas.

Nessas circunstâncias, há professores concursados e temporários. Entendem-se por professores concursados os docentes que, através de concursos públicos, são contratados pelo governo do Estado e anualmente convocados pelas escolas. Os professores temporários emergenciais são profissionais com formação em diferentes profissões, com título de bacharel ou licenciatura que, através de convocações contingenciais, são contratados temporariamente pelo governo do Estado para lecionar em circunstâncias onde faltem professores concursados. Ademais, os Professores de Auxílio à Aprendizagem (PAA), na escola em questão, trabalham como professores substitutos responsáveis por cobrir faltas de outros docentes aplicando, para isso, projetos de cidadania desenvolvido por eles próprios.

Observei aulas aleatórias como pesquisadora durante três semanas. Busquei anotar aspectos da dinâmica escolar para entender os elementos que interferem na PC e na RCP e os critérios utilizados pela escola na triagem dos alunos destinados às aulas de recuperação.

Identifiquei que a nota em Matemática, principalmente, é um forte fator determinante para o encaminhamento do aluno ao acompanhamento diferenciado do professor. As provas diagnósticas aplicadas bimestralmente servem como elemento norteador para os professores quanto às habilidades que ainda precisam ser reforçadas em aula a toda a classe ou a alguns alunos especificamente. Além disso, as conversas entre professores sobre o desempenho dos alunos também auxiliam no encaminhamento ou não desses alunos à RCP.

A coordenação se mostrou positiva em relação à PC e à RCP, de certa forma demonstra entender que o conceito inicial originário aos programas tem perspectivas coerentes quanto ao respeito do ritmo individual de aprendizado e à eliminação do bullying. Porém, manifesta pouco conhecimento sobre as maneiras alternativas de ensino que podem ser empregadas pelos professores.

Dentro das salas de aula, tive uma percepção pouco diferente de quando estava lá como professora. O barulho da sala me deixava confusa em certos momentos e imaginei como

os alunos também pudessem se sentir. Percebi com frequência alunos “dispersos” da aula, grande ocorrência de atividades paralelas como brincadeiras, celulares e outros materiais alheios à escola. Fiz diversas anotações sobre a forma como os professores lidam com autoridade sobre seus alunos: gritos, ordens, broncas e uma espécie de “preguiça” ou pressa de passar o conteúdo.

Num primeiro momento, as crianças e jovens demonstraram certa desconfiança em relação a mim. Os professores chegaram a comentar como a classe se tornou mais quieta e mais apreensiva com minha presença nos primeiros dias, mas com o passar do tempo pareciam não mais notar minha presença.

Alguns alunos foram bem receptivos quando estimulados a conversar sobre a PC e a RCP. Eles expressaram não se preocupar se esses programas efetivamente funcionam e se mostraram preocupados com reprovações e possíveis punições aplicadas pelos pais. Com minhas anotações, percebi que os definira ainda como estudantes regulares dos anos 90 quando estudei, diria que pouca coisa mudou em seus receios e anseios.

As interpretações, em forma de “discursos”, que serão apresentadas no presente trabalho, são falas repetidamente proferidas no ambiente escolar, de tal forma que, para mim, se tornaram expressões próprias dos envolvidos na Recuperação Contínua e Paralela. São frutos de entrevistas realizadas paralelamente à observação participante, com o intuito pré-definido de realização da AD para a pesquisa.

Foram entrevistas curtas, apenas duas perguntas para cada participante; convites realizados no momento em que me encontrava disponível na escola; abordagem simples: expliquei sobre meu desejo de entender melhor, através de duas perguntas, o funcionamento da PC e da RCP na escola, apresentei o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e oralmente conversei sobre as duas perguntas direcionadoras da conversa.

Com o propósito de materializar o aparente conflito entre legislação e cotidiano escolar, não serão citados os nomes dos envolvidos, apenas suas funções na pesquisa. Os discursos têm como objetivos principais relatar os aspectos essenciais presentes nas conversas que ocorrem na escola e gerar material variado de estudo capaz de fomentar a reflexão sobre o interesse em manter em vigor uma política pública que, na prática, parece gerar insatisfação.

3.2. Discursos coletados no trabalho de campo

3.2.1. Professores

Parece existir um grande descontentamento envolvendo o corpo docente em relação aos programas de Progressão Continuada (PC) e de Recuperação Contínua e Paralela (RCP). Nesse aspecto, as características mais facilmente perceptíveis na convivência com os docentes são: a falta de entendimento quanto às formas de aplicação da recuperação e a resistência em concordar com o formato de aprovação automática dos alunos ocorrida durante os ciclos.

Nas observações de campo, nas conversas com esses profissionais e nas leituras da pesquisa teórica realizados anteriormente, pude notar que o desconhecimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, que atendam à proposta da RCP, é quase unânime entre os docentes. Parecem faltar instruções e formação específica para esses profissionais.

Durante uma das aulas que presenciei, a professora de Geografia providenciou dois tipos de mapas impressos a serem preenchidos com as capitais de estados brasileiros. Um dos dois tipos de mapas apresentava espaço em branco em todas as capitais – de forma que o aluno deveria saber todas – enquanto que, para alguns alunos específicos, o outro tipo de mapa era entregue apresentando algumas capitais já escritas. A professora explicou a atividade para toda a classe e entregou o material diferenciado para dois alunos considerados “em defasagem” na matéria.

Sabendo que esses alunos apresentavam notas baixas em sua matéria, percebi que seu intuito era “ajudar” esses alunos, porém passei a me questionar que espécie de auxílio ela estava preparada para oferecer a esses alunos, uma vez que “dar o peixe não ensina o aluno a pescar”. Por esse acontecimento, me questionei: a professora queria ajudar esses alunos e não pensou que, dessa forma, estaria na verdade os prejudicando? Ou ela estava atribulada demais com o restante da classe e providenciou um exercício “mais fácil” aos dois alunos?

Pensando na intenção ou despreparo daquela profissional, busquei saber a quem caberia a adequada orientação dos professores. Essa lacuna pode ser um dos fatores que influencia a dificuldade que esses profissionais apresentam em conduzir aulas com enfoques específicos e artimanhas diferenciadas de ensino. A suposta escassez de informação sobre esse assunto pode ser atribuída à Diretoria de Ensino local, que, por se tratar do representante

legal do Estado no município, deveria prover meios e instrumentos auxiliares no trabalho dos profissionais da Educação:

Aos docentes das aulas de reforço a legislação determina que desenvolvam um trabalho diversificado e significativo. De fato, o trabalho de recuperação dos alunos deve apresentar-se diverso daquele oferecido pelo professor da classe regular, pois se o aluno não aprendeu com a metodologia do professor regular, não é pedagogicamente correto que se repita o mesmo procedimento pelo professor do reforço. Esse trabalho precisa ser significativo, atraente e motivador; não deve apresentar um caráter punitivo, mas uma nova possibilidade de aprender e agora de forma mais individualizada, para atender à diversidade de características, de necessidades e ritmos de cada aluno. [...] Cabe à direção da escola e à coordenação pedagógica coordenar, implementar, acompanhar e avaliar os referidos projetos, disponibilizar espaço físico e material pedagógico, promover a integração com as famílias dos alunos, enfim, zelar para que o reforço apresente um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. À Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica compete acompanhar e orientar as unidades escolares, capacitar professores de reforço e avaliar a execução dos projetos de reforço e seus resultados, propondo reformulação das ações quando necessário. (BELTHER, 2005: 172)

Um professor de História, no entanto, parece ter conseguido por si próprio uma maneira de elevar o nível de aprendizado de seus alunos considerados “em defasagem”. Por quatro aulas seguidas, logo no início, ele comenta com seus alunos de sétimo, oitavo e nono anos, seu parecer sobre o resumo entregue pelos alunos referente ao conteúdo da aula anterior e, no quadro, marca os nomes dos estudantes com quem ele deseja revisar o conteúdo.

Trinta minutos antes do fim da aula, os alunos, já acostumados, rodeiam algumas carteiras no fundo da sala. Enquanto os estudantes que não tiveram seus nomes marcados no quadro são “liberados” assim que entregam seus resumos sobre a aula do dia, aqueles “escolhidos” participam de uma revisão de conteúdo exclusiva com o professor.

Percebe-se então que alguns profissionais, identificando também uma falta de orientação mais efetiva e específica para a proposta de RCP, tendem a desenvolver procedimentos autorais para a tentativa de recuperação paralela de seus alunos. Mesmo que a legislação não sugira esse tipo de abordagem, a coordenação me confirmou que o professor de História está conseguindo manter a sala num maior nível do que outros professores de outras disciplinas daquela escola.

Já a insatisfação dos professores com a progressão continuada, no que pude averiguar, gera resistência em sua aceitação por representar, para eles, um sistema de ensino que não gratifica o aluno por mérito e que retira a autoridade do professor. Nas conversas informais que tive com eles, os mesmo alegaram que, como todos os alunos

independentemente das notas e do desempenho obtido avançam no ciclo, o desinteresse e o sentimento de injustiça são eminentes entre os alunos.

Além disso, as avaliações formais e as análises dos professores (também conhecidas como avaliações informais), não exercem mais influência na decisão de aprovação ou reprovação do aluno. Para alguns dos professores que conversei – e para muitos já entrevistados anteriormente – essa espécie de “rebaixamento” dissocia a profissão docente do poder deliberativo.

Freitas (2002: 84) corrobora com a posição de resistência do professor ao se deparar com a redução de sua fonte de controle sobre a sala de aula sem possíveis diferentes caminhos:

[...]a avaliação do comportamento do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle comportamental em ambiente escolar, já que exige do aluno obediência às regras. Este é o lado frequentemente esquecido quando se implantam os ciclos: controle de sala de aula. Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apoia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ‘quebram’ a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano instrucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação. (FREITAS, 2002: 84)

De maneira informal e por meio da conversa já iniciada sobre o tema, questionei cinco professores oralmente, com as seguintes questões: 1) O que você acha da PC e da RCP? / 2) Como você desenvolve a RCP? Anotei partes das respostas, alguns preferiram escrever, outros levaram pra casa e me mandaram quando tiveram tempo de responder. Dessa forma, reuni os materiais obtidos e trouxe para a presente Análise de Discurso partes que mais chamaram minha atenção na fala dos entrevistados.

Respondendo a essas duas perguntas prioritárias, os professores abordaram outros aspectos problemáticos e preocupantes que se juntam à resistência à PC e às dúvidas quanto à RCP. Queixam-se da sobrecarga de trabalho; reclamam da indisciplina e da falta de interesse dos alunos, além da defasagem de conteúdo percebida na relação idade x série; e criticam a cobrança velada, feita pela direção/coordenação que, almejando bons resultados da instituição nos rankings de pontuação externos, pressionam o corpo docente a reconsiderar notas abaixo da média.

Seguem na sequência o quadro descritivo dos profissionais e os depoimentos coletados:

Entrevistado	Disciplina	Séries que leciona	Desenvolve RCP com treinamento	Desenvolve RCP por conta própria
Professor A	Biologia	6º/7º/8º/9º	Não	Não
Professor B	Matemática	8º/9º	Não	Sim
Professor C	Geografia	6º/7º/8º/9º	Não	Sim
Professor D	História	7º/8º/9º	Não	Sim
Professor E	Matemática	6º/7º/8º/9º	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria

Professor A: “Não tem como, no dia-a-dia da sala de aula, perceber em quais pontos, prioritariamente, acontece a defasagem do aluno. São muitos alunos na turma, muita bagunça, impossível perceber”.

Professor B: “Não tenho nenhum treinamento sobre estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas para me orientar na recuperação desse aluno. Além do mais, não tenho tempo suficiente para elaborar sozinho novas estratégias. Fui escalado para trabalhar com uma turma formada por alunos de recuperação, não recebi nenhuma preparação prévia, aprontei sozinho o material (como achei melhor) e apliquei. Os alunos não sabiam conteúdos básicos, exigidos como obrigatórios, de muitos anos antes do ano em que estão cursando”.

Professor C: “Agora a gente não reprova mais os alunos com notas baixas, desse jeito, os alunos não levam a sério as provas e os trabalhos. Me sinto sem mecanismos para manter a disciplina e o interesse da sala”.

Professor D: “Tento avaliar os alunos pelas provas e desempenho em sala de aula, quando chego à conclusão de que a nota deve mesmo ser baixa, recebo críticas da direção, pois não devo reprovar o aluno. Reprovar atrapalha nossos benefícios”.

Professor E: “O aluno na sala de recuperação não tem interesse em aprender mais nada, ele sabe que passará de ano de qualquer forma. Um deles até me disse que não iria entregar nenhum exercício nas aulas de recuperação, pois sabia que não reprovava e que eu não tinha autonomia sobre isso, que se eu decidisse reprová-lo, ele resolveria apenas conversando com a diretoria”.

Os docentes apresentam um cansaço substancial em relatar com antigas dificuldades suportadas há anos pelos professores do ensino público. O esgotamento

emocional da profissão pode justificar, em parte, a resistência e o pouco comprometimento de alguns profissionais em compreender e aplicar a legislação. Tem se tornado frequente a adoção dessa postura defensiva dos docentes, uma vez que ela representa oposição às exigências aplicadas pelas políticas públicas da Educação – que, em alguns casos, parecem não reconhecer o professor como parte fundamental do processo ensino x aprendizagem.

Como observou Nóvoa (2002), nos últimos cinquenta anos, o processo de universalização do ensino levou a que a escola e os professores assumissem uma importância cada vez maior e, ao mesmo tempo, mais complexa. Por isso mesmo, os professores também se encontram cada vez mais expostos à avaliação pública e, acrescentamos nós, vêm sendo submetidos a diferentes esquemas de medição dos resultados de seu trabalho, submetidos a um sem número de avaliações, índices e rankings para medir o nível de aprendizagem dos alunos e definir a posição da escola, do sistema ou do país nas escalas hierárquicas produzidas pelos organismos de regulação da educação. (NUNES E FREIRE, 2013: 301)

Apadrinhada por essa resistência, a frustração dos professores com o modo como são desenvolvidas e aplicadas as políticas públicas ganha cada vez mais espaço nas discussões. Conforme Orlandi (2009:63) a “formação discursiva [...], por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura”, de forma que a resistência combinada à decepção que os professores apresentam são consideradas ideologias formadoras dos discursos docentes. Os professores não concordam e não aceitam a forma como são envolvidos, apenas na aplicação das exigências e na cobrança dos resultados, e percebem que poderiam propor sugestões eficazes ao ensino que contribuiriam conjuntamente com os indicadores de qualidade.

Como exemplo da falta de envolvimento de docentes nas movimentações políticas para alterações no ensino, pode-se citar a atual proposta de reforma do Ensino Médio. Em 2016, quando foram declaradas importantes e consideráveis mudanças nas séries finais do Ensino Médio, muitos docentes da rede pública sentiram-se desorientados de informações sobre a alteração efetivada e mostraram-se preocupados com o futuro de suas carreiras. Os professores disseram que não ter havido comunicação oficial antecipada e, menos ainda, esclarecimentos posteriores de fácil acesso.

Grande parte dos educadores brasileiros está desconfortável com a implementação por Medida Provisória [...]. Francisca leciona há quase 20 anos na rede estadual de Teresina e disse não encontrar nenhum ponto positivo na reforma, que “deveria ser descartada por completo”. Ao contrário da educadora, o também professor Caio de Oliveira vê com bons olhos a proposta de mudança, mas não deixa de criticar a implantação por MP. “A reforma é um exemplo da falta de discussão com a opinião pública. Se o governo tivesse feito isso com um pouco mais de calma, com caminhos mais concretos, talvez víssemos menos rejeição”, afirma o docente de português da rede particular. A apreensão demonstrada pelos educadores pode até

mesmo dificultar a implementação da reforma. “T tecnicamente é pouco viável uma medida dar certo quando a comunidade que ela atinge não está envolvida”, comentou Antônio Batista, coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do CENPEC, durante evento sobre o tema. (QUESADA, 2016)

As constantes alterações que ocorrem nas responsabilidades atribuídas ao professor e à série de decisões tomadas pouco debatidas anteriormente com o corpo docente trazem sérias consequências para a convivência em grupo dessas pessoas. Os docentes buscam expressar o desejo de serem compreendidos como indivíduos promotores do desenvolvimento de outros indivíduos. Por tal importância e complexidade do cargo, acreditam que sua participação em debates e reuniões deveriam ter, obrigatoriamente, relevante influência.

Compreende-se com levantamentos de outras pesquisas, nas conversas em sala de aula e mesmo nos discursos acima transcritos, que o desejo dos docentes parece ser o reconhecimento da complexidade de sua função, não havendo espaço para tratamentos inteiramente racionais que, pelo menos à primeira vista, buscam avaliar o professor de forma desmedida e superar resultados de anos anteriores.

Do ponto de vista dos formuladores e dos gestores das políticas educacionais, o desejo de fazer da prática pedagógica e da ação do professor um trabalho embasado em parâmetros racionais, aliado à expectativa de obter desse trabalho resultados previsíveis e imediatos, tem gerado confusões, críticas infundadas e representações equivocadas sobre os diversos aspectos da prática educativa. Em contrapartida, certo descrédito em relação às instituições, em especial à escola, tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral. Tudo isso, a nosso ver, é consequência de uma percepção pouco fundamentada a respeito das potencialidades e dos limites da escola e do papel do professor na vida individual de seus alunos e na própria dinâmica social. (XAVIER, 2014: 831)

Além dos tratamentos racionais a que estão submetidos, os docentes exercem sua profissão em um cenário de disputa entre sindicatos e governo que revela a grave crise em que se encontra o sistema de ensino paulista e brasileiro. Registram-se há muitos anos as constantes tentativas dos sindicatos em alcançar melhores condições de trabalho aos docentes, de modo a garantir a adequada remuneração e o reconhecimento das necessidades e dificuldades encontradas pela classe.

Os acontecimentos sociais que envolvem os indivíduos modelam seus discursos e suas perspectivas. Como o professor pode ter confiança no sucesso de sua carreira, dedicando-se à formação profissional e ao ofício, se percebe que as reivindicações do sindicato ganham

atenção nas agendas públicas somente durante os períodos de eleição? Como em Orlandi (2009:30), “os dizeres não são, [...], apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz”.

No campo das reformas educacionais propostas pelos Estados nacionais, a questão da profissionalização dos professores assume grande relevância, pois acredita-se que uma melhora na qualidade da educação passa, necessariamente, pela elevação dos níveis de profissionalização do corpo docente. Nesse campo se estabelece uma luta cujos objetivos são aparentemente convergentes, uma vez que se baseiam por um lado, no “fato de o movimento docente insistentemente reivindicar condições de trabalho para uma real profissionalização, em outro, por ser levantado por autoridades e governantes, principalmente em períodos de reformas educativas”. (VIEIRA, 2009: 55)

Infere-se ainda que as perspectivas dos professores em relação à Educação, e especialmente à PC e à RCP, são bem diferentes das perspectivas dos idealizadores da política pública. Como já visto em Pêcheux (1993:77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Do discurso dos docentes transpira o pertencimento à categoria de professor e o sentimento de impotência diante de uma legislação que retira seus instrumentos de controle, por um lado, e, por outro, não o desincumbe de tal controle.

No período em que lecionei, perda de autoridade e de controle dos alunos eram elementos frequentemente citados nas conversas. Buscar o domínio das salas de aula nos dias atuais se tornou prática muitas vezes criticada pelos pesquisadores e especialistas da área. Algumas novas estratégias pedagógicas definem a “nova escola” como uma proposta de instituição livre de muitas regras de comportamento e destituída da soberania do professor. A “nova escola”, segundo essas propostas, deve compreender o ritmo de aprendizagem individual, excluir as avaliações como práticas avaliativas e estar consciente de que abriga indivíduos habituados a receberem informações rápidas, de fácil acesso e compreensão. Desse modelo, sucederam a PC e a RCP.

Porém, um dos problemas em se basear nessas características para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas é que o investimento em preparações técnicas e psicológicas necessárias aos docentes para desenvolverem o novo perfil desejado exige tempo, dinheiro e dedicação do Estado. Criticar o modelo de soberania do professor em sala de aula, alegando que bons professores não necessitam de autoridade como mecanismo de controle, não prepara o docente para novas atitudes.

Durante toda minha estadia na escola como pesquisadora e observadora, notei como as “ameaças” e chantagens compõem as falas dos professores para com os alunos. Os professores ameaçam expulsar o aluno da sala, ligar para os pais, chamar a diretora, impedir o aluno de ir ao banheiro, tomar do aluno o aparelho celular, entre outras coisas. Desse modo, percebe-se que os professores estão tentando a todo custo manter a autoridade de alguma forma e aparentemente estão longe de conseguir um efeito positivo da classe de alunos.

[...] a sociologia crítica também afetou as instituições escolares, na medida em que os profissionais adquiriram uma dificuldade a mais para lidar com a indisciplina. Esta se transformou num problema, porque aqueles responsáveis por impor a disciplina, os professores, devem também percebê-la como manifestação justa. Assim, ao mesmo tempo em que sofreram uma perda de legitimidade de sua autoridade, os professores se viram obrigados a lidar com o aumento da resistência dos usuários dessas instituições em submeter-se às normas da disciplina escolar, muito frequentemente distantes das referências culturais de seu meio de origem. O controle da disciplina tem requerido dos professores um trabalho de justificação permanente, para o que eles necessitam mobilizar constantemente seus atrativos pessoais. Tal situação já seria suficiente para falar não apenas na crise de identidade perante demandas variadas, e não raro divergentes, a que estão sujeitos os professores na sociedade contemporânea, como também indica a emergência de aspectos típicos do que se convencionou chamar de mal-estar profissional. (XAVIER, 2014: 834)

Precisamos pensar que o professor atua, pelo menos desde o século XVIII, fazendo o uso da autoridade que lhe cabe para manter ordem na sala de aula. Retirar-lhe esse poder, sem reestruturar outras frentes escolares – incentivo da participação dos pais na educação dos filhos; regeneração da remuneração salarial dos professores; revisão das funções dos servidores públicos da Educação; comprometimento com a especialização profissional do corpo docente - e sem acompanhamento apropriado, gera a perda de identidade profissional. Muitos outros fatores demonstram necessidade de reformulação para contemplar o conceito de “nova escola”.

Reunindo literatura sobre o assunto, o que se percebe, no entanto, é que o uso da autoridade pelo professor sobre o aluno é um dos fatores que mais parece despertar a desaprovação da sociedade e o conseqüente desejo de inovação. É preciso dizer que não comungo com o pensamento favorável ao uso da autoridade do professor, mas compartilho da ideia que apenas anular o poder do docente em sala de aula não transforma o ambiente escolar.

Como já mencionado, em *Vigiar e punir*, obra de 1975, Michel Foucault aborda o poder e sua aplicação nas instituições estatais, comparando-o em diferentes instituições: a prisão, o hospital e a escola. Trazendo a obra de Foucault para a escola cotidiana é perceptível

que muitos aspectos da organização escolar sofreram mínimas modificações e prosseguem em exercício mesmo no século XXI. É o caso da divisão do ensino em anos letivos, do formato das salas de aula – quadradas e com mesas enfileiradas – e dos horários apropriados para cada atividade.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente”. (FOUCAULT, 2014: 144)

Nesse sentido, é inevitável que os docentes se posicionem contra sua perda de autoridade. Na percepção dos docentes, seria necessário abarcar todas as outras características, que envolvem o ambiente escolar para se formar uma “nova escola”. Estratégias pedagógicas diferenciadas, infraestrutura moderna e inovadora, salas de idades mistas e conhecimentos variados, horários flexíveis, envolvimento e comprometimento da família na educação dos filhos, ausência de atribuição de notas, atividades artísticas e culturais e a conscientização da necessidade do aprendizado, são exemplos de transformações da escola que poderiam abolir, em sinergia, a necessidade do uso do poder docente para controle da disciplina e do aprendizado.

No entanto, deve-se notar que o professor tem grande participação e influência no ambiente escolar – de modo que é, por si próprio, capaz de promover mudanças consideráveis em diversos aspectos. De maneira prática, depende só do docente alterar a disposição das cadeiras, por exemplo; decidir por passar filmes em determinadas aulas; pensar em uma dinâmica própria de recuperação como o professor de história aqui já mencionado. Mais adiante falaremos de profissionais que por si só estão alterando o ambiente escolar em que lecionam.

Sabe-se que o formato ainda tão antigo da escola contribui, de forma significativa, para que o aluno não se interesse pelas aulas e, conseqüentemente, perturbe o desenvolvimento das explanações e promova a indisciplina. O que se chama por indisciplina nos discursos inicia-se com o não cumprimento dos horários de chegada, saída e intervalo; passa pelo excesso de conversas paralelas às aulas, pelas inúmeras ofensas dirigidas aos professores e funcionários da escola, pelas brigas entre alunos; e aparentemente termina com o desinteresse pelos assuntos tratados em aula, resistência em colaborar com o formato de

avaliações e sistema de presença, indiferença com tarefas de casa e apatia na participação do desenvolvimento das aulas.

Porém, sendo o professor peça chave do processo ensino x aprendizagem, é de extrema importância que o mesmo se envolva nas tentativas de tornar o ambiente e o período escolar menos cansativo e desinteressante para os alunos. Em uma das aulas que presenciei, um dos alunos disse ao professor de Inglês que ouvia muitas músicas de sua banda favorita e por isso havia apresentado melhoras tão significativas em suas notas.

Como motivar o aluno a buscar melhores notas, respeitar colegas, professores e funcionários, cumprir horários previstos para a organização escolar? Como promover pedagogias diferenciadas aos alunos com dificuldades? As respostas para essas perguntas não serão dadas através da negligência de professores desmotivados e da obstinação por índices que pouco refletem a realidade do cotidiano escolar.

Sabe-se que resolver tais entraves não é tarefa simples e de realização a curto prazo. O que consta é uma série de fatores se relacionando de forma insatisfatória, sobre o que podemos ver até o momento: a ineficiência de políticas que colocam o professor na berlinda, objetivando extrair de seu desempenho a solução para a melhoria da Educação por intermédio de metas e números; e o fato de alguns professores, alegando desmotivação e falta de preparo, estarem abandonando as tentativas de mudança no ensino.

.
.
.

Como visto, as ideologias envolvem a formação dos discursos e são capazes de perpetuar opiniões e percepções. Há décadas, a profissão docente é exercida, por grande parte de seus profissionais, pelo que comumente se conhece como “amor à profissão”. Este hábito de relacionar a profissão docente ao sentimento incondicional corroborou, e corrobora, para o desmerecimento da função. Incide que o prazer de lecionar compensa o desprazer salarial e os empecilhos ocasionados pelas políticas públicas e demais influências externas. Não deveriam outros ofícios também ser exercidos por amor?

Delegar o merecimento em suportar os obstáculos da Educação brasileira ao corpo docente, alegando sua “inclinação” ao ensino, é o mesmo que responsabilizar o professor pelos erros políticos, sociais e administrativos da Educação, ou ainda, culpar o pintor pela má

qualidade da tinta oferecida pelo fabricante. Escondido nas falas e nas atitudes, alguns professores carregam o sentimento de falta de reconhecimento suprimido pelo carinho que exercem a profissão, envolvem experiências pessoais na tentativa de colaborar com seus alunos e se esforçam sozinhos a criar um ambiente propício à aprendizagem.

Apesar de lecionar Biologia, Cristina faz um esforço pessoal para trabalhar a alfabetização com os alunos cuja atuação esteja comprometida. "Se eu alfabetizei meu filho de quatro anos, eu vou conseguir com um garoto de 12", afirma. Ela cita que os alunos têm enorme dificuldade com sílabas complexas como "tra" e "pla". "Eles conhecem formações silábicas básicas somente", acentua. Na hora de avaliar alunos de sexta série, sem condições de ler e escrever com fluência, Cristina utiliza métodos diferenciados do restante da classe. "Faço avaliação com prova oral e análise comportamental, afinal se ele não compreende o teor da prova não consegue responder. Uma avaliação escrita envolve habilidade de leitura e escrita", explica. (VIER, 2010)

O envolvimento emocional que toma conta da profissão levou o professor a perceber, por si próprio, sem nenhuma orientação profissional, diferentes métodos pedagógicos para identificar as dificuldades do aluno e incentivá-lo aos estudos. Esse esforço individual de alguns profissionais e o envolvimento das Secretarias de Educação municipais têm surtido efeito localizado em algumas escolas do país que também adotam a PC e a RCP.

Um primeiro exemplo a ser citado é a aplicação do projeto de RCP na rede municipal de educação de Embu, na região metropolitana de São Paulo, chamado de Projeto Letras e Livros. O programa foi desenvolvido pela escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município e tinha como objetivo inicial contribuir com a defasagem na alfabetização. O plano não só obteve grande êxito e resultados positivos no local, como passou a servir de referência a modelos de RCP.

Em Embu, a implementação da progressão continuada – [...] – tem se baseado em ações bem fundamentadas e vem mostrando resultados animadores, [...]. Entre essas políticas, a Secretaria Municipal de Educação do município implantou, em 2002, um programa de recuperação paralela chamado Projeto Letras e Livros. [...] Inspirado em ação com o mesmo nome, desenvolvida desde meados da década de 90 na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, esse Projeto foi iniciado no ano de 2002 em Embu. Sua gênese é explicada pela mentora e pioneira de sua implantação e coordenação, professora Heloysa Dantas: Tratava-se de alguns casos de crianças multi-repetentes e ainda analfabetas. Comecei um atendimento individual que era feito na biblioteca da escola e consistia basicamente em leitura cooperativa. Eu escolhia livros de pequeno nível de dificuldade e lia com e para as crianças, que eram retiradas da sala de aula durante o horário normal. Trabalhava com elas de uma em uma, convidando a segunda ao devolver a primeira. (PEREIRA; DE CARVALHO, 2009: 674)

A cidade de Atibaia – SP também pode ser mencionada como exemplo positivo da aplicação da PC e da RCP. Em 2017, pelo terceiro ano consecutivo, a cidade zera índices de evasão escolar e de reprovação nas escolas municipais. De acordo com matéria do jornal local (REDAÇÃO PBN, 2017): “No ano de 2016, a Educação de Atibaia fechou o ano letivo com dois importantes resultados: índice zero de evasão escolar e índice zero de reprovação nas escolas municipais”.

De acordo com a secretária de Educação, Márcia Bernardes, o índice zero de evasão escolar é resultado de um projeto desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação chamado “Nenhum a menos”, que tem como objetivo realizar diversas ações para incentivar o aluno a frequentar a escola e conscientizar a família sobre a importância dessa ação. Além disso, as escolas municipais contam com a supervisão da Secretaria de Educação para acompanhar regularmente a frequência de todos os alunos da rede, tomando as providências necessárias quando a assiduidade é considerada baixa. Já com relação à repetência, Atibaia adota um sistema de progressão continuada oferecendo todo o suporte de recuperação paralela e contínua para que os alunos com defasagem de aprendizagem possam dar sequência aos estudos. Desde 2013, todas as escolas municipais contam com aulas de reforço e isso contribuiu para que a rede municipal de ensino zerasse os índices de reprovação. (REDAÇÃO PBN, 2017)

Em Sobral, a 240 km de Fortaleza, uma reestruturação de maior abrangência no sistema de PC e RCP tornou a cidade uma referência em ensino. “Das 178 escolas públicas de excelência no Brasil, 21 estão lá. As duas piores escolas da rede municipal ficaram com nota 15% maior do que a meta brasileira para 2021” (DE OLIVEIRA, 2016). Cerca de trinta anos atrás, boa parte dos professores da rede municipal não sabiam ler e escrever, em 2001, “48% das crianças entre 9 e 10 anos de Sobral não sabia ler nem escrever, e, ainda assim, avançava nas séries, criando uma bola de neve de deficiência na aprendizagem”.

“Analisamos os resultados de provas e quem vai mal tem reforço. O acompanhamento é diário e nenhum aluno fica para trás”, explica Maria do Socorro. Segundo o Secretário, é preciso entender a realidade do aluno que chega na escola pública hoje e pensar em políticas específicas para ele, sem necessariamente seguir a próxima moda da Educação. “O que o aluno do sertão precisa hoje é muito diferente do que o aluno da Finlândia precisa. O aluno que chega na escola pública de Sobral vem de uma formação cultural muito frágil. Precisamos, antes de tudo, cuidar do básico para que ele consiga avançar”, complementa. (DE OLIVEIRA, 2016)

Iniciativas como essas, muitas vezes isentas de orientação e auxílio do Estado, transformaram projetos próprios de melhoria em exemplos a serem seguidos e praticados em todo o território nacional. Como em Dantas (2011), “você precisa ter melhores sistemas de recuperação paralela e novas formas de motivação ao aluno. No passado, a nota e a

reprovação eram a moeda de troca do professor. Combate-se isso também, com qualidade de ensino”.

3.2.2. Alunos

Os discentes participantes do estudo pertencem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Representam, dessa forma, os dois ciclos finais do período. Foram assim selecionados no intuito de promover o registro das percepções em relação à PC e à RCP em diferentes momentos e idades. A entrevista ocorreu de maneira informal e por meio da conversa já iniciada sobre o tema, questionei cinco estudantes oralmente, com as seguintes questões: 1) O que você sabe sobre a PC e a RCP? / 2) Como você se sente em relação a esses programas? As respostas foram bem enxutas e objetivas.

O quadro a seguir resume as características pessoais das crianças / jovens entrevistados:

Entrevistado	Idade	Série
Aluno A	14	9º
Aluno B	11	6º
Aluno C	13	7º
Aluno D	12	7º
Aluno E	13	8º

Fonte: Elaboração própria

Os critérios utilizados pela escola para a seleção dos alunos que devem compor as salas de recuperação são: o desempenho adquirido nas avaliações externas aplicadas pelo governo, a nota da disciplina de Matemática do aluno naquele semestre, a opinião dos professores sobre o desenvolvimento do mesmo nas disciplinas e seu comportamento em sala de aula. É necessário ressaltar que a escola decide por realizar a seleção para a RCP dessa forma devido à falta de orientação e integração de informações entre a Diretoria de Ensino local e a escola, ou ainda, entre política pública e prática.

Com minhas anotações do diário de campo foi possível perceber que as avaliações externas assemelham-se a fantasmas rondando as salas de aula. Nas conversas de corredor, alguns alunos demonstram não compreender sua função e temem por alguma punição ligada ao resultado que obtiverem.

Os estudantes começam a suspeitar da importância das avaliações externas e de seus possíveis benefícios atrelados quando: o aluno é direcionado a aulas de revisão de conteúdo às vésperas dos exames; os professores incentivam os bons alunos a comparecerem ao dia da prova e os alunos com baixo desempenho a se ausentarem; os pais recebem avisos da escola ressaltando a importância de seus filhos responderem ao exame com responsabilidade; durante as aulas busca-se presumir as perguntas que poderão constar na prova a fim de explicá-las com exatidão aos participantes; no dia da prova, os estudantes recebem chocolate ou algum agrado não comumente oferecido.

Como visto em Orlandi (2009: 21) “não se trata de transmissão de informação apenas, [...], temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação”. O aluno não precisa compreender o que o Estado busca com a aplicação das diagnósticas. Aliás, ele não precisa nem ao menos saber que as provas são de autoria do governo. Ele identifica, nas falas dos professores e no posicionamento da gestão escolar, as intenções propriamente aplicadas para a obtenção de um resultado geral satisfatório, que está aparentemente além da preocupação com o ensino a ele oferecido. As mesmas deduções acontecem com a PC e a RCP.

Quando eu ainda lecionava, em uma de minhas aulas, durante um jogo de perguntas e respostas sobre assuntos escolares generalizados, utilizei de minha rodada de perguntas para questionar quantos sabiam o que era a PC. Em uma sala com 27 alunos, apenas três levantaram a mão e nenhum deles soube explicar o programa corretamente.

Observando e dialogando com os alunos, pude perceber no trabalho de campo que, no momento em que o aluno integra ou presencia um colega participando de qualquer atividade diferenciada do cotidiano escolar, como as aulas de Recuperação Contínua e Paralela, constata, pelas evidências e observações, que existe uma proposta modificada em relação ao que estava acostumado. Não é preciso que ele tenha conhecimento da PC, dos índices de avaliações externas ou mesmo da RCP. A reflexão e a dedução o levam a constatar a quase inexistência da reprovação, a perda de autoridade do professor e a maleabilidade conferida às notas do boletim anteriormente quimérica. No discurso do aluno E, por exemplo, identificam-se essas características:

Aluno E: “A professora não reprovou meu amigo que só bagunça e tira nota baixa. Não tem problema se eu faltar bastante e não tirar nota, porque mesmo assim, vou ser melhor que ele e vou passar de ano”.

Além disso, nesse sentido, dizer que o aluno, não conhecendo o sistema em que está inserido, não pode se desmotivar com ele é considerada uma afirmação infundada. O aluno pode não citar a palavra “desmotivação” literalmente em seu discurso, mas devemos considerá-la nas entrelinhas, visto que “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras” (ORLANDI, 2009: 83). A partir do momento em que constata a perda de poder deliberativo do professor em relação às suas notas, o afrouxamento das condições para sua aprovação, a existência de uma aprovação automática e não se sente mais pressionado a tirar boas notas, a desmotivação extrínseca se torna questão eminente à atividade do estudo.

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, com o objetivo de atender aos comandos ou pressões de outros, para demonstrar competências ou habilidades. No contexto escolar, destaca-se uma avaliação cognitiva das atividades como sendo um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados como, por exemplo, elogios, notas, prêmios ou ajudará a evitar problemas como o de ser punido. Em decorrência dessa relação instrumental, pouca persistência é relacionada a este tipo de motivação extrínseca pois, sendo retirada a consequência, a motivação para o trabalho desaparece. (GUIMARÃES, 2003: 18)

A motivação que estimulava boas notas e comportamento adequado incumbia-se também por despertar a tendência competitiva entre os estudantes. Não é unânime entre os educadores julgar rivalidade como dinâmica saudável no ambiente escolar, porém os alunos costumam demonstrar bons resultados de desempenho e integração quando solicitados em atividades competitivas como gincanas de conhecimento e jogos de perguntas. Sem estímulos gerados pela competição, o aluno demonstra falta de interesse com as aulas, como identificado no discurso desse estudante:

Aluno C: “Eu não ligo mais se fico de recuperação porque não pode mais reprovar de ano nem que fica com nota baixa”.

Não se está aqui defendendo o uso de práticas de competição e rivalidade como favoráveis ao progresso escolar do aluno, nem mesmo defendendo a continuidade da reprovação. O que se sabe é que as ideias de aprovação e reprovação traziam consigo certo estímulo competitivo nas salas de aula que geravam motivação. Como deixaram de existir, sugere-se que seja necessário o desenvolvimento de novos métodos motivacionais no ambiente escolar.

Sem a possibilidade de retenção, fica mais difícil manter o aluno em estado de atenção. A reprovação era injusta? Com certeza, havia reprovações injustas, como sempre haverá, como também há aprovações injustas. Criar critérios para verificar a eficácia dos outros nem sempre foi fácil, como não o é, nem será. O artifício da reprovação foi um componente que serviu de “muleta” aos professores, para ter a classe “em suas mãos”. (MACHI, 2009: 99)

A necessidade do desenvolvimento de novos artifícios motivacionais é percebida também quando se observa a tentativa de eliminar a disputa entre alunos, buscando reduzir a incidência de bullying sobre estudantes retidos. Mesmo que seja por justa e necessária causa, a maneira como vem acontecendo pode estar surtindo uma espécie de efeito duplamente negativo: o aluno considerado repetente continua cursando o período letivo em descompasso com o restante da sala e o aluno que acompanha o desenvolvimento do conteúdo se desmotiva por não notar recompensas oportunas ao seu mérito.

“É comum 30% dos alunos da sexta série não saberem ler e escrever”, detecta Paula, professora de Língua Portuguesa há 21 anos no magistério. A aprovação ano após ano, sem avaliação do conteúdo dominado pelo aluno permite que muitos estudantes terminem o ensino médio sem terem o conhecimento mínimo necessário, [...]. Paula confirma que os alunos que têm essa dificuldade acabam fazendo mais bagunça. “São os mais indisciplinados. Por não saberem nem ler, nem escrever eles não entendem nada, não participam da aula; o que resta é ficar bagunçando”, desabafa. “No ensino médio, os estudantes produzem jogos de palavras sem sentido, sem coerência e coesão. Isso tem bastante, até na universidade”, completa. (VIER, 2010)

Aqui se encontra uma situação delicada. O tratamento do aluno com baixo rendimento necessariamente deve ser inclusivo e garantir acompanhamento reforçado. Mantê-lo em sala de aula “excluído” intelectualmente dos demais continuará gerando brincadeiras ofensivas e desmotivação. O aluno D concedeu o seguinte depoimento: “Na sala é muito barulho, muita bagunça, eu não entendo nada direito. Na recuperação é melhor porque tem menos alunos, mas eu não gosto muito de ficar de recuperação porque meus pais brigam comigo e meus amigos tiram sarro de mim”.

Tomando como base que “é impossível analisar um discurso como um texto, [...], como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis [...]” (PÊCHEUX, 1993: 77) pode-se pensar que o aluno D continua compreendendo nos discursos da escola que a retenção causa grande desconforto. Ele não demonstra ter entendido a ideia de compreensão do ritmo de aprendizado e nem ter confiança de inclusão na nova proposta. O mesmo ocorre com o aluno B: “A recuperação é legal, a gente sai da sala. Fica melhor ter aula com pouco aluno. O único problema é que tenho medo de não entender a matéria e repetir de ano”.

Ademais, as reclamações de pais e professores sobre a indisciplina e o mau comportamento nas salas de aula parecem ganhar força quando relacionadas aos discursos dos próprios discentes (B e D). O barulho dentro das salas é conhecido há muito tempo como fator complicador do ensino e, ainda hoje, é citado nas reclamações referentes à dificuldade de concentração e aprendizado. O comportamento muitas vezes hiperativo dos estudantes durante as aulas, a falta de comprometimento com os estudos e a percepção do ensino como um fardo estipulado que não traz nenhum benefício têm se tornado os aspectos mais demonstrados pelos alunos e vividos no ambiente escolar.

Enquanto organiza os livros sobre a mesa, abre o diário de classe e tenta lembrar como havia planejado iniciar aquela aula, a professora diz “por favor, silêncio” e “pessoal, vamos ficar calmos” e mais alguns “psius”. Não adianta. As crianças seguem conversando, como se a algazarra do recreio continuasse dentro da sala de aula. Agora de costas para a turma, escrevendo no quadro-negro, a professora continua pedindo silêncio. Ao virar-se, percebe que todos já se sentaram, as conversas diminuíram, mas muitos batucam com o lápis na mesa, outros se remexem na cadeira e uma parte ainda está olhando para o pátio. Ela inicia a aula, a plenos pulmões. (CHARÃO, 2012)

Estudos sobre as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes no Ensino Fundamental apontam a Matemática como o principal fator. Segundo matéria publicada em fevereiro de 2017 pelo Jornal Folha de São Paulo, o ensino da rede estadual paulista teve queda geral nas avaliações de Matemática (SALDAÑA, 2017). A pesquisadora entrevistada, especialista no ensino de Matemática, declara que com resultados como os apresentados pela rede em 2016, é impossível almejar um Ensino Médio melhor mesmo a longo prazo.

Persiste, [...], um gargalo em matemática, no terceiro ano do ensino médio. Ao deixar a escola, apenas 7,3% dos estudantes atingem níveis satisfatórios de aprendizado. O índice é menor que o da última divulgação, em 2013, quando essa parcela era 9,3%. [...]. São estudantes que conseguem pelo menos resolver equações, determinar a semelhança entre imagens e calcular, por exemplo, a divisão do lucro em relação a dois investimentos iniciais diferentes. “É o mínimo adequado”, diz Priscila. (TOKARNIA, 2017)

A dificuldade com a disciplina apresenta-se no discurso do estudante A: “Matemática é muito difícil, eu nunca consigo entender a matéria. Estou de recuperação de novo e não aprendi a matéria da outra recuperação. Prefiro continuar na sala com meus amigos. Não aprendo nada de diferente, se não aprendi na sala também não vou aprender na recuperação”.

Percebe-se ainda que a dificuldade apresentada pela maioria dos alunos em Matemática é tratada por alguns educadores como herança cultural do país. Não é raro

presenciar reclamações sobre seu conteúdo desde os primeiros anos de escola e questionamentos sobre sua aplicabilidade no futuro. Compreende-se que nesse caso pode haver um exemplo de ideologia presente nos discursos, que “é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso” (CAREGNATO E MUTTI, 2006: 680).

O ensino de Matemática no Brasil vem se mostrando deficiente há algum tempo. Os últimos números do *PISA* podem confirmar essa afirmação: “os 10% de estudantes brasileiros com as melhores notas do país em matemática alcançaram uma média de 496 pontos. Ou seja, mesmo a elite educacional brasileira não alcança a nota de países como Coreia do Sul e Holanda” (O GLOBO, 2016). Nas reuniões entre professores e coordenação, o assunto também vem sendo discutido e a preocupação com métodos que auxiliem o desenvolvimento do aluno, especificamente em Matemática, move um esforço característico na escola.

Constata-se, porém, entre os alunos observados na recuperação, dificuldades que vão além da compreensão natural para determinada idade. Composto as salas de reforço ou compartilhando das salas comuns, encontram-se alunos que apresentam diferentes níveis de deficiência intelectual (DI).

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado. (AMPUDIA, 2011)

Através de incentivos à inclusão de alunos especiais em escolas regulares e do avanço da lei, que hoje garante o atendimento no ensino público ao portador de qualquer deficiência, o número de alunos que apresentam DI matriculados nas escolas tem aumentado consideravelmente desde 2005. O preparo da rede pública para o acolhimento especializado desses alunos, no entanto, não demonstra ter acompanhado o mesmo desempenho.

Manter um estudante que apresenta Deficiência Intelectual participando convencionalmente das aulas sem acompanhamento especializado para o desenvolvimento do conteúdo e sem atividades complementares nos períodos de contra turno, pode agravar ainda mais a situação de exclusão desses alunos - que, como observado na escola em análise, passam a ser atendidos como alunos de recuperação.

Segundo o Censo Escolar, entre 2005 e 2011, as matrículas de crianças e jovens com algum tipo de necessidade especial (intelectual, visual, motora e auditiva) em

escolas regulares cresceu 112% e chegou a 558 mil. O Censo Escolar não diz quantas destas matrículas são de alunos com síndrome de Down, outra deficiência intelectual ou autismo. [...] Apesar de a inclusão de crianças e jovens com algum tipo de deficiência nas escolas regulares ter aumentado nos últimos anos, são grandes os desafios de preparar os professores para mantê-las na sala de aula com os demais colegas, e de receber as crianças que ainda estão excluídas. (MORENO & FAJARDO, 2013)

A escola possui sala própria e professora com formação especializada destinadas ao atendimento dos alunos que têm a DI constatada com laudo médico. Essas crianças ou jovens, através de iniciativa familiar ou da indicação da escola, receberam o diagnóstico da deficiência intelectual. A partir daí, a descrição médica foi anexada ao seu histórico escolar concedendo-lhe o direito ao acompanhamento especializado no turno oposto ao seu período de estudo. No entanto, a identificação e o encaminhamento médico dos alunos que possam ter a DI é um processo longo e burocrático que, enquanto não acontece, destina o aluno à RCP.

Essa aparente preocupação em melhorar os índices e não o ensino prejudica, especialmente, o cotidiano escolar dos alunos - que vivem a “escola do faz de conta”. As avaliações externas parecem buscar resultados positivos objetivando benefícios financeiros ou consolidações de governos. Caminha assim, na contramão do que deveria ser sua real intenção – identificação de gargalos no ensino que possam gerar alternativas pedagógicas satisfatórias aos alunos.

Diante disso, a política educacional interessada na boa qualidade da educação escolar e portadora de uma visão de educação como apropriação da cultura, com vistas à formação de personalidades humano-históricas, procurará investir seus esforços na melhoria do processo de trabalho escolar, ciente de que é aí, no chão da escola, que se pode garantir a boa educação e permanentemente se informar de sua qualidade. (PARO, 2011: 708)

A obstinação pela queda do número de alunos reprovados e da taxa de evasão, assim como pelo crescimento do índice de alunos aprovados, tornou a Progressão Continuada um mecanismo legislativo capaz de conter os vazamentos inquietantes. O aluno se adaptou à proposta: não é necessário provar o conhecimento, respeitar o professor, esforçar-se além dos demais. A desmotivação é eminente.

3.2.3. Pais

A relação entre pais e escola ocorre na maioria das vezes através das reuniões bimestrais. Dificilmente os responsáveis procuram a instituição de ensino para acompanhar o

desenvolvimento cotidiano de seus filhos e, mesmo nas reuniões, é comum que compareçam com o intuito único de questionar a possibilidade de retenção do aluno. Em virtude disso, aprovação e reprovação se tornaram os assuntos mais abordados nas reuniões, seguidos provavelmente pelos problemas de indisciplina.

As reuniões costumam seguir um cronograma padrão previamente planejado pela escola. Num primeiro momento, os pais recebem fichas que registram as notas de seus filhos. Assinam a lista de presença e são recebidos pela coordenação ou diretoria em sala, onde acontece breve introdução com recados e informações gerais. Caso possuam alguma dúvida quanto à atribuição das notas ou busquem por mais detalhes sobre demais aspectos da vida escolar dos filhos, é possível procurarem o professor de preferência, ou aquele que atenda melhor a necessidade, e realizarem conversas individuais - desde que o mesmo se encontre disponível na escola.

Em sua maioria, os pais parecem adotar uma postura de “submissão” aos professores e à coordenação - como se estivessem recebendo uma espécie de favor da escola - que não favorece o questionamento e a cobrança daquilo que poderiam julgar necessário na relação escola e aluno. Poucos comparecem em relação ao total de alunos e, desses, muitos se preocupam em desculpar-se ou lamentar por possíveis desapontamentos causados pelos filhos à escola. É comum que sugiram a retenção dos filhos como única solução ao mau desempenho.

Os seguintes depoimentos foram coletados durante uma reunião de pais em que participei como pesquisadora. Através de uma conversa descontraída e livre em relação aos temas PC e RCP questionei os pais da seguinte maneira: 1) O que você sabe sobre a PC e a RCP? / 2) Como seu filho participa desses programas? Grande parte dos depoimentos coletados se destina a exigir algum tipo de punição aos alunos com histórico de notas baixas ou de comportamento indesejado. Para isso, o critério sempre mencionado e proposto pelos pais é a retenção.

No quadro a seguir se encontram as características dos entrevistados:

Entrevistado	Gênero	Idade
Responsável A	Masculino	46
Responsável B	Masculino	43
Responsável C	Masculino	39
Responsável D	Feminino	45
Responsável E	Feminino	49

Fonte: Elaboração própria

Responsável A: “Meu menino não se interessa mesmo por estudar professora, eu faço de tudo para ele fazer as tarefa de casa, tento ajudar, mas parece que ele não tá nem aí. Ele só presta atenção na gente quando a gente fala que ele vai apanhar se repetir de ano”.

Responsável C: “Será que agora na recuperação ele vai aprender alguma coisa? Já tô cansado de ouvir reclamação dele, vou bater nele quando chegar em casa”.

Percebe-se, nas conversas e nos depoimentos, uma forte ideologia cultural em associar boa educação à punição bem aplicada. Diferente do que comumente se lê sobre a percepção do assunto nas escolas privadas, nas escolas públicas parece permanecer o pensamento que a punição física produz resultados satisfatórios ao rendimento escolar. Os pais até mesmo comentam entre si sobre os castigos aplicados em casa, numa espécie de troca de experiências na busca pela punição mais efetiva.

Os jovens enumeraram os instrumentos que lhes provocam dores ou lesões físicas quando apanham de suas mães: mão, chinelo, sandália, tamanco, cinto, vassoura e vara de goiabeira. Mas eles, na maioria das vezes, justificam o abuso. Explicam-no pelo estresse do trabalho dos pais, pelo nervosismo; por sua própria falta de limites e rebeldia; pelo não cumprimento de tarefas domésticas e pelo mau desempenho escolar, principalmente. Os adolescentes chegam a dizer que merecem apanhar, que não sentem dor quando são batidos, que os pais têm o direito de bater e que a criança tem que apanhar por fazer coisa errada. Essa atitude de conformidade reafirma a aceitação social da violência quando ela tem, como desculpa, ainda hoje, finalidade educativa. (DE ASSIS; DESLANDES, 2004: 51)

Nos discursos, a menção repetitiva que os pais fazem ao castigo físico pelo mau desempenho escolar é explicada por Orlandi devido às inúmeras relações que se faz com o que já foi ouvido, assim como com as experiências individuais marcantes. E, nesse aspecto, pode-se dizer que, na história, a violência foi durante muito tempo considerada e aceita no âmbito escolar. “Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo [...]” (ORLANDI, 2009: 62).

É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de que sabemos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. (ORLANDI, 2009: 54)

Além disso, tomando como base que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2009: 82), é importante considerar que os pais tendem a oferecer aos seus filhos o que até o momento experienciaram na vida. Muitos estudos abordam a forma como culturalmente a violência física foi considerada comum e necessária no estabelecimento de poder na relação entre pais e filhos.

Segundo indicam alguns estudos, pais que receberam educação severa e/ou foram vítimas de maus tratos na infância apresentam maior risco para repetir esta experiência com seus próprios filhos [...]. (CECCONELLO et al., 2003: 51)

Comumente apresenta-se, nas conversas entre pais e escola, a concepção de castigar a criança ou o jovem para obter boas notas ou estimular sua participação nas tarefas escolares. Os pais alegam desconhecer maneiras alternativas de incentivo para que os filhos se dediquem plenamente às atividades escolares. Muitos reclamam da falta de interesse dos jovens, do não comprometimento com a causa e da falta de perspectiva dos alunos de baixa renda. Quando não mencionada a punição física também para casos como esses, busca-se de toda maneira estipular a retenção do aluno como “castigo merecido”:

Responsável B: “Não acredito que esse menino tirou nota baixa de novo. Ele vai ficar pra sempre de recuperação e não vai aprender. Lá em casa ele não faz nada não, brigamos com ele pra ele estudar e ele nem liga. Tem que reprovar professora, pra ver se ele acorda”.

Responsável D: “Meu filho já fez aula de recuperação, sempre escuto reclamação sobre o comportamento dele nessas reuniões, mas ele nunca é reprovado, não tenho argumento para falar com ele”.

Responsável E: “Minha filha diz que não aguenta tanta bagunça na sala, ela é boa aluna, você nunca se queixa dela. Não tem como reprovar esses alunos que só atrapalham a classe?”.

O programa de Recuperação Contínua e Paralela está na prática tão distante do discurso legislativo que, os pais, de forma alguma, acreditam ou sugerem um possível restabelecimento do interesse e da motivação dos filhos fora da perspectiva de castigo físico ou psicológico. Mais uma vez, nota-se que os envolvidos não compreendem a proposta e, nem

por isso, deixam de se desmotivar com ela. Os responsáveis demonstram não esperar da escola nada além da reprovação e aprovação como interferências positivas ao comportamento e motivação de seus filhos.

A maioria diz que os pais querem que passem de ano, querem saber se tiram boas notas, mas não fazem um acompanhamento de perto, sempre junto aos alunos. Aconselham que o estudo é porta para um futuro melhor, para passar de ano. É a visão utilitária do estudo, da escola. “Meus pais não me fazem nenhuma cobrança, apenas me conscientiza de que se eu estudar terei um futuro melhor”. Muito do que se chama conscientizar nada mais é do que intimidação; “Se você não estudar não vai passar de ano, vai trabalhar na roça”. (MACHI, 2009: 84)

Por se tratar de uma escola localizada em um bairro de baixa renda do município, possivelmente os pais não possuem flexibilidade em seus horários de trabalho que possibilite destinarem mais tempo ao envolvimento com a comunidade escolar. Essas pequenas participações em reuniões geram pouco entendimento sobre as propostas pedagógicas – o que se agrava através da não eficácia das políticas de PC e RCP – e corrobora para o pensamento de que as únicas maneiras de punir são a reprovação e o castigo físico e que o mérito só pode ser materializado através da aprovação.

3.2.4. Mídia

Reúnem-se a seguir oito manchetes e notícias de jornais e revistas eletrônicos que no período de 2010 a 2017 abordaram os temas Recuperação Contínua e Paralela (RCP) e Progressão Continuada (PC). A escolha levou em consideração o número de acessos ao endereço, a relação direta do título da matéria com o tema e o reconhecimento/credibilidade do jornal por parte dos leitores em território nacional.

O importante no funcionamento da opinião pública não é apenas as palavras escritas, mas sim a opinião que deriva da interpretação pessoal dos indivíduos. Quando uma opinião pública é formada, ela passa por vários processos e no fim, ela se torna uma força mais conservadora do que inovadora. Nesse caso, o poder da imprensa não é apenas o de orientar o público a respeito das questões envolvidas, mas mobilizar a comunidade, criando um desejo coletivo e um poder político, finalizando a discussão. (GONÇALVES, 2013: 3)

No quadro a seguir, encontra-se um resumo das manchetes selecionadas:

Revista eletrônica	Data da publicação	Título da matéria
Carta Capital	26/08/2010	Progressão continuada alastra analfabetismo funcional em SP, afirmam professores
Estadão	06/01/2011	Progressão continuada tem sido mal aplicada, diz educadora
Veja	03/10/2011	Entrevista Walkiria Gattermayr Ribeiro, diretora do Colégio Vértice: O Brasil só vai ficar melhor se melhorar a educação
Estadão	24/03/2014	Seis a cada dez professores são contra sistema de aprovação nas escolas estaduais
Exame	24/03/2014	Progressão continuada deve ser revista, propõe sindicato
G1	25/03/2014	Progressão continuada não estimula aprendizado nas escolas, diz Apeoesp
Veja	05/05/2016	Fracasso escolar: os custos de reprovar um aluno
O Globo	23/04/2017	O que não pode esperar

Fonte: Elaboração própria

Obedecendo à ordem cronológica das publicações, inicio citando matéria publicada pela revista eletrônica Carta Capital, em agosto de 2010, intitulada: “Progressão continuada alastra analfabetismo funcional em SP, afirmam professores”. No subtítulo diz: “O avanço sucessivo e sem interrupções dos alunos da rede pública no estado de São Paulo preocupa docentes. Jovens chegam ao ensino médio e à universidade com dificuldades para ler e escrever” (VIER, 2010).

Corroborando com as percepções dos professores anteriormente aqui registradas, a manchete da revista evidencia a preocupação levantada pelos docentes quanto à progressão automática que parece acontecer com os alunos da rede estadual de ensino. Tal preocupação ganha legitimidade quando se examina os números extraídos das pesquisas realizadas no ano de publicação da manchete.

O Censo Escolar, por exemplo, registrou em 2010, na rede estadual paulista de ensino, índice de aprovação de 91,8% dos alunos e de retenção de 6,31%. No ano anterior, avaliando esses mesmos alunos, a nota paulista do Ideb, que mede o desempenho dos discentes em Português e Matemática, foi de 4,3 pontos em uma escala que ia de zero a dez.

Observando os resultados mencionados, fica evidente a incoerência existente entre a Progressão Continuada e a aprendizagem. Enquanto nove entre dez alunos da sala são aprovados para o ano letivo seguinte, o desempenho geral, dessa mesma turma, não atinge a média mínima de entendimento, absorção ou aprendizado do conteúdo.

Nesse mesmo contexto, um ano depois - em 2011 - o jornal Estadão online publicou: “Progressão continuada tem sido mal aplicada, diz educadora”. Na entrevista, a professora da Faculdade de Educação da USP - Sílvia Colello - discorre sobre a redução do índice de evasão escolar atribuído à PC. A professora considera que, não havendo mais situações de alunos multirepetentes nas salas de aula, o abandono escolar perdeu força. Colello desenvolve, no entanto, que a maneira como a Progressão Continuada vem se tornando progressão automática é muito preocupante:

Você precisa ter melhores sistemas de recuperação paralela e novas formas de motivação ao aluno. No passado, a nota e a reprovação eram a moeda de troca do professor. Combate-se isso também, com qualidade de ensino. Colocar o aluno para ficar copiando coisa da lousa não vai captar a atenção de um menino do século 21. Precisa ter recursos, estrutura e formação para o professor poder trabalhar. (DANTAS, 2011)

No mesmo ano de 2011, em entrevista ao colunista Augusto Nunes, publicada pela revista Veja online, Walkiria Gattermayr Ribeiro – pedagoga e fundadora do Colégio Vértice, considerado um dos melhores do Estado no Enem - responde a pergunta: “O que a senhora acha do sistema de progressão continuada adotado nas escolas públicas?” da seguinte forma:

Uma loucura. Foi um retrocesso muito grande. Com esse sistema, tentaram corrigir a evasão escolar, que também é um problema grave. Aí instituíram a progressão, e a evasão diminuiu muito. Mas as causas da evasão não foram atacadas. É inútil simplesmente reprovar, mas também não adianta aprovar sem que o aluno tenha aprendido o que deveria. Do jeito que a coisa está, o estado se livra do ônus de ter reprovado o aluno. Mas na vida, lá na frente, a coisa vai ficar pesada para quem não teve uma formação decente. (NUNES, 2011)

Ainda que distante de ser referência exemplar de qualidade de ensino, a educação particular no Brasil consegue se destacar positivamente em comparação ao ensino público. No

ensino privado, alguns elementos essenciais ao bom desempenho no ambiente escolar costumam ser garantidos. É o caso da infraestrutura adequada, da melhor remuneração dos docentes, da especialização da administração escolar, da relação mais fortalecida entre escola e família, da maior segurança no ambiente escolar e dos recursos disponibilizados para desenvolvimento profissional de funcionários e docentes.

Dessa forma, mesmo que representando o ensino privado do país, a visão da pedagoga, ao recomendar a implementação de vários outros elementos para o funcionamento da PC e da RCP, contribui com as percepções dos docentes da rede pública, que atribuem o fracasso da política pública em questão à falta de infraestrutura, de recursos e de apoio.

Ainda assim, os temas PC e RCP costumam ganhar visibilidade na mídia, eletrônica principalmente, sempre que resultados de pesquisas sobre o assunto são publicados. Em 2014, a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) encomendou ao Instituto Data Popular um estudo sobre a qualidade da Educação nas escolas do Estado de São Paulo. Tal pesquisa motivou a publicação de muitas notícias, especialmente no mês de sua divulgação, e três dos principais jornais eletrônicos do país contribuíram com a repercussão dos resultados em suas plataformas digitais.

Seguindo a ordem cronológica, o jornal eletrônico Estadão publicou: “Seis a cada dez professores são contra sistema de aprovação nas escolas estaduais” (VIEIRA, 2014). A revista Exame, na versão digital, divulgou: “Progressão continuada deve ser revista, propõe sindicato” (MACIEL, 2014). E por fim, ainda abordando a mesma pesquisa, a plataforma de notícias G1: “Progressão continuada não estimula aprendizado nas escolas, diz Apeoesp” (REDAÇÃO G1, 2014).

O estudo em questão retrata vários aspectos pertinentes ao processo ensino/aprendizagem por meio de aproximadamente duas mil entrevistas, divididas em três grupos: professores de escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, alunos de catorze anos ou mais dessas escolas e os respectivos pais ou mães. Dentre as temáticas levantadas pela pesquisa estão: a opinião dos envolvidos na política sobre a PC, o fator que mais atrapalha o aprendizado na escola, o principal problema da rede paulista de ensino e a apuração de casos de discriminação racial e ideológica.

O resultado que propriamente mais diz respeito à Progressão Continuada é a imensa rejeição do programa apresentada pelos participantes. Conforme veiculado pelo jornal Estadão, entre os professores 63% eram contrários ao sistema, entre os alunos esse número

subia para 75% e entre os pais 94%. Novamente, uma breve e superficial análise dos índices de pesquisa permite constatar a insatisfação dos envolvidos com a política pública em questão, corroborando com os discursos registrados anteriormente neste estudo.

A segunda notícia do ano de 2014, também publicada logo após a divulgação da pesquisa encomendada pela Apeoesp, foi veiculada pela revista Exame online com os seguintes dizeres “Progressão continuada deve ser revista, propõe sindicato” e no subtítulo “Apeoesp avalia que o modelo de progressão continuada não deve ser descartado, mas, sim, revisto”. Ocorre coerência e fidedignidade do título da notícia em relação ao seu conteúdo. No texto da matéria, é possível encontrar depoimentos da presidente da Apeoesp, Maria Izabel Azevedo Noronha, que condizem integralmente com a manchete. Entre os trechos da entrevista Noronha discorre:

Nós não temos como ser a favor desse modelo [de progressão continuada] que está aí. Ele vai ao encontro do que foi mostrado na pesquisa: quase 800 mil alunos passam sem saber da matéria. [...] Ele [modelo] deve ser entendido como um conjunto de medidas que caminham para a progressão. [...] Junto com essas alterações tem que ter um conjunto de medidas para chegar a um desenvolvimento pleno desses jovens em cada ciclo. (MACIEL 2014)

Orlandi (2009: 21) afirma que “não se trata de transmissão de informação apenas, [...], temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação”, pode-se dizer que tanto a revista quanto a presidente do Sindicato assumiram posicionamentos pautados na totalidade do resultado da pesquisa. Visto que, além de avaliar o programa de PC, o estudo considerava vários outros elementos que afetam diretamente o desempenho do sistema.

Nesse sentido, como presidente do Sindicato e sujeito do discurso, Noronha abordou o que se pode considerar a essência do resultado da pesquisa: a inexistência ou ineficiência de vários outros fatores corresponsáveis no funcionamento do programa de Progressão Continuada.

A plataforma de notícias G1, na matéria intitulada “Progressão continuada não estimula aprendizado nas escolas, diz Apeoesp”, traz entrevista com Ronaldo Nascimento Mota, coordenador regional da Apeoesp. Mota discorre na conversa:

A forma como ela [Progressão Continuada] é guiada tem o único objetivo de promover o aluno independente dos aspectos educacionais e de aprendizagem, que deveriam ser o objetivo fim da aula de um professor e da própria existência da escola. (REDAÇÃO G1, 2014)

Neste caso, sem muito a justificar, fica evidente no discurso do coordenador do Sindicato a insatisfação com a preocupação única e exclusiva do governo em melhorar apenas os indicadores de aprovação e reprovação com graves prejuízos à qualidade do ensino.

Esse mesmo posicionamento ocorreu em 2016, na coluna de João Batista Oliveira para a Revista Veja.com, na qual o colunista publicou o texto final de uma série de artigos escritos por ele desde 2015 sobre os fatores que influenciam os estudantes no bom desempenho escolar. Seu título/subtítulo: “Fracasso escolar: os custos de reprovar um aluno/Sabendo dos aspectos negativos da reprovação, o mais lógico seria investir em medidas que evitem o aluno chegar nesse estágio” (OLIVEIRA, 2016). Oliveira discorre em seu texto que:

Em termos de política educacional, o custo-benefício da repetência e da consequente evasão não é favorável, apontando para um desperdício de recursos. [...] O mais importante nesse fato é: sabendo dos aspectos negativos da reprovação, o mais lógico seria investir em medidas que evitem o aluno chegar nesse estágio, como aumentar a capacitação dos professores para lidar com estudantes com maiores dificuldades, ou então implementar medidas de reforço ao longo do ano. Isso garantiria melhores resultados, não apenas para o aluno com risco de reprovação, mas para todo o sistema escolar. (OLIVEIRA, 2016)

O colunista, através de pesquisas e textos reunidos durante aproximadamente um ano, provavelmente carrega em seu discurso aquilo que mais lhe afetou quanto à sua própria ideologia. Por meio dos estudos realizados e da interferência de inúmeros discursos, constatou que a preocupação exclusiva com os custos da Educação e a discreta busca pelos benefícios financeiros atrelados aos índices, não atende às insuficiências do ensino. Como primeira tentativa seria imprescindível o investimento nas demais frentes que compõem o programa de PC, como a capacitação de professores e a implementação de medidas efetivamente aplicadas de reforço aos estudantes com defasagem.

Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. (ORLANDI, 2009: 62)

Enquanto último exemplo das abordagens da mídia sobre a PC, e também o mais recente, seleciono o caderno Opinião - do jornal eletrônico O Globo - com a publicação de Tania Zagury - filósofa, escritora e membro da Academia Carioca de Letras. Em abril de 2017, Tania escreveu para o jornal com o título e subtítulo: “O que não pode esperar: A mais

urgente mudança é a escola que ensina a ler, escrever e calcular de verdade” (ZAGURY, 2017).

Provavelmente, em consequência de sua experiência como docente, Zagury que iniciou a carreira do magistério ainda muito nova e vivenciou muitas transformações da escola, apresenta queixas e desejos muito semelhantes aos docentes aplicadores da PC. Através das perspectivas oferecidas pela AD, é possível identificar os traços ideológicos trazidos pela filósofa eminentes à sua experiência docente.

Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio - histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2009: 42)

O fato de destacar no título de seu texto a incontestável função da escola como a mais urgente mudança, parece ilustrar as opiniões dos demais colegas de profissão. Identifica-se nessa fala a perplexidade da autora com os rumos tomados pela Educação, onde o cerne do ensino não se dá através da leitura, da escrita e do cálculo. No texto, Zagury argumenta:

O Ensino por Ciclos com Progressão Continuada, [...], é um exemplo do que ocorre quando se inova sem esse essencial cuidado. O tempo provou que a razão estava com os docentes: a qualidade baixou ainda mais! Por fechar os olhos à realidade das salas de aula; por ignorar que 53% das escolas ainda não têm rede de esgoto; por não verificar se quem executa está adequadamente treinado para colocar a inovação em prática — entre outras óbvias prioridades —, por tudo isso (e muito mais!) é que continuamos inovando... e fracassando. (ZAGURY, 2017)

Nesse contexto de Análise de Discurso dos materiais divulgados pela mídia desde 2010, reforça-se a incredulidade a partir da qual parece existir, para além do que se apresenta num primeiro plano, uma razão de fundo que mantém em andamento a política pública da Progressão Continuada e consequentemente a Recuperação Contínua e Paralela. Posto que, as narrativas desses programas são divulgadas na mídia, cada qual com seus posicionamentos, mas em sua maioria com a mesma direção: é necessário muito tempo e investimento para abarcar todas as frentes deficitárias no ensino, mas o que parece persistir é a única preocupação do governo em sanar índices insatisfatórios através de medidas procrastinadoras.

4. HÁ ENCANTO, NO ENTANTO? POSSÍVEIS ALEGRIAS E OUTROS CENÁRIOS

Enquanto estive na África, por vezes me peguei pensando nos motivos que traziam tanta alegria para aquelas crianças na escola. Os sorrisos enquanto corriam para as salas durante a entrada, a curiosidade acompanhada de olhares atenciosos ao ouvirem os depoimentos dos estrangeiros voluntários, as danças desinibidas durante os intervalos e os abraços apertados distribuídos no momento de ir para a casa me comoviam e intrigavam. Por que em tantas outras escolas não acontecia o mesmo? Por que eu não costumava ver vibração e descontração nas escolas que conhecia antes de embarcar?

As respostas começaram a surgir quando, de volta ao Brasil, passei a lecionar na rede estadual de ensino. Os alunos africanos enxergavam na escola um local de encontro, com práticas e pessoas, intensamente rico para seus desenvolvimentos pessoais. Os alunos brasileiros enxergavam na escola um local atolado de obrigações e regras, infrutífero para seus anseios futuros. Em minha concepção, porém, o cerne da disparidade não mora na maneira como os dois grupos percebem a escola; mora nas razões determinantes para esse modo de sentir a escola por cada grupo de alunos.

.
.

.

Georges Snyders, em seu livro *A Alegria na Escola*, sugestiona que a alegria no ambiente escolar pode e deve acontecer por meio da aplicação de práticas culturais que compõem a solução maior chamada de “Pedagogia Progressista”. O autor intervém por uma pedagogia que potencialize o desenvolvimento e a formação do aluno, que o empodere e o encoraje a intervir ativamente nos problemas e contradições apresentados pela sociedade.

Snyders propõe uma pedagogia que tem como ponto de partida a primazia dos conteúdos. O objetivo de tal pedagogia é o de levar o aluno a um conhecimento verdadeiro, científico, que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade. E isto só pode ser feito se o conteúdo, o saber escolar, estiver em continuidade com a realidade dos alunos e ao mesmo tempo lhes forneça elementos para uma ruptura com a ideologia dominante. (DE CARVALHO, 1999: 158)

Nascido em Paris no ano de 1917, Snyders desenvolveu sua carreira como pesquisador nas áreas de Educação e Pedagogia. Ingressou na *École Normale Supérieure* em 1937, e foi professor das Universidades de *Nancy* e *Paris V*. Lecionou, mesmo depois de se aposentar, até a década de 1990. Membro da Resistência francesa na II Guerra, Snyders, que

era judeu, foi preso em 1944 e enviado a Auschwitz. Segundo ele, essa experiência o sensibilizou por toda a vida, e está refletida em sua obra e militância comunista (CAMILLIS, 2006).

No final da Guerra, depois que os americanos já estavam na França, fui preso e deportado. Este episódio me marcou muito porque foi aí que tive a experiência da infelicidade, da miséria, da humilhação. Era bom aluno, me saía bem nas provas, a vida ia bem e, bruscamente, pela primeira vez, apanhei, passei fome. Foi a partir deste momento que comecei a me preocupar com aqueles para quem esta experiência, que foi para mim temporária, representa o cotidiano. Passei fome durante dez meses na minha vida, mas há muitos que passam fome a vida toda. Todos nós sabemos disso, mas é só ao passar pela experiência que se tem a exata dimensão do que ela significa. (CAMILLIS, 2006:161)

Autor de obra extensa e reconhecida na França, Snyders se tornou admirável no mundo todo por sua luta pela escola comprometida com o conhecimento e o progresso intelectual do aluno. Luta dividida com outro importante pesquisador, da Educação e da Pedagogia, o brasileiro Paulo Freire. Snyders e Freire comungavam do mesmo anseio de autossuperação e desenvolvimento de potencialidades dos alunos na escola. Freire inclusive escreve o prefácio à edição brasileira do livro *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (1993) de Snyders, que pode ser considerado uma continuação de *A Alegria na Escola* (1988).

A alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que o educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (SNYDERS, 1993: Prefácio)

Ambos os autores se tornaram referências da Pedagogia Progressista. Freire chegou a ocupar cargo político defendendo a implantação da Educação Emancipatória e Participativa. No entanto, como mencionado no primeiro capítulo desse estudo, em 1994, o então governador do Estado, Mário Covas, apropriou-se de propostas pedagógicas defendidas por Paulo Freire para assegurar a aprovação da Progressão Continuada frente às esferas sociais e políticas naquele momento.

Para garantir a “aceitação” pelos professores da Progressão Continuada no âmbito escolar, a Secretaria da Educação divulgou alguns outros documentos de cunho pedagógico que explicitavam as bases teóricas como sendo aquelas do Construtivismo, ou seja, os princípios de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire, conceitos de que todos são capazes de aprender e que a aprendizagem é ininterrupta e não linear. (GUILHERME, 2009)

Freire, ao pleitear a Progressão Continuada, aludia ao papel inovador que a escola poderia proporcionar aos alunos inseridos no novo sistema – no que se referia ao caráter progressista da proposta: respeito ao ritmo individual de aprendizado; maior cooperação entre as famílias e a escola; redefinição do sentido das avaliações; maior proximidade no relacionamento entre professor e aluno; entre outros.

Covas, contudo, utilizou-se da proposta esforçando-se em manter aberta a torneira de recursos financeiros fornecida pela *Unesco*. Era chegado o momento dos governos apresentarem dados estatísticos que comprovassem a diminuição das retenções, da evasão escolar, do aumento das aprovações, da melhoria na alfabetização. Covas, ao que tudo indica, condicionou a Progressão Continuada ao repasse de verbas em detrimento da qualidade do ensino, numa espécie de estratégia para captação de recursos financeiros.

Porém, a partir de 1994 o programa passaria para sua fase dois - a de condicionar os repasses de dinheiro à apresentação pelos governos de dados estatísticos que comprovadamente mostrassem um avanço nos sistemas de ensino público do país - aumento de crianças na primeira série, médias de notas adequadas, diminuição na porcentagem de repetências, evasão de alunos e por aí vai. (KOPEZKY, 2012)

Pressionado pelo prazo determinado pela *Unesco*, Mário Covas empenhou-se assim na busca pela aceitação e pelo apoio necessários à implantação da Progressão Continuada. Em 1996, a PC e a RCP foram introduzidas na LDB e passaram a fazer parte do sistema estadual paulista de ensino. Com o passar do tempo, a implementação dos programas passou a receber diversas críticas de movimentos e grupos que identificavam falhas e contradições na aplicação da Pedagogia Progressista defendida por Covas.

Contrários à obstinação pelos índices educacionais, associações escolares, comunidades e grupos individuais propuseram-se a desenvolver seus próprios projetos de educação emancipatória. Nas próximas páginas, o leitor encontrará um breve apanhado nacional de algumas dessas iniciativas que buscam aprimorar o processo educativo através de métodos alternativos de ensino e proporcionar aos alunos a escola que os posiciona como protagonistas do ensino.

Em Sobral, a 240 quilômetros de Fortaleza, metade da população vive com menos de 310,00 reais mensais. Há cerca de trinta anos, boa parte dos professores do município ainda assinava com a impressão digital, por não saber ler ou escrever. Eram os chamados professores leigos, que ministravam aulas nas escolas ou nos quintais das casas. Em 2001, uma avaliação estadual mostrou que 48% das crianças entre nove e dez anos de Sobral não sabia ler nem escrever, e, ainda assim, avançava nas séries, criando uma bola de neve de deficiência na aprendizagem (DE OLIVEIRA, 2016).

Reagindo a este cenário, em 2001, “o Estado articulou uma grande reforma na política educacional focada na produção de materiais didáticos, formação de professores, e planejamento pedagógico” (DE OLIVEIRA, 2016). Conforme explica o secretário municipal Julio César da Costa Alexandre: “A ideia é deixar o professor tranquilo e preparado enquanto estiver na sala de aula, sabendo quem são seus alunos, qual o nível da sua turma e o que precisa fazer para avançar. Assim, ele consegue aproveitar de fato as 3 horas e 20 minutos em que estiver dentro da sala”.

Alexandre fala sobre a possibilidade alcançada pela escola de Sobral de criar estratégias pedagógicas específicas para grupos de alunos:

Segundo o Secretário, é preciso entender a realidade do aluno que chega na escola pública hoje e pensar em políticas específicas para ele, sem necessariamente seguir a próxima moda da Educação. “O que o aluno do sertão precisa hoje é muito diferente do que o aluno da Finlândia precisa. O aluno que chega na escola pública de Sobral vem de uma formação cultural muito frágil. Precisamos, antes de tudo, cuidar do básico para que ele consiga avançar”, complementa. (DE OLIVEIRA, 2016)

A atual diretora do colégio *Gerardo Rodrigues de Albuquerque*, em Sobral, Maria do Socorro Aguiar ressalta que, no colégio em que atua, a recuperação paralela é primordial: “Analisamos os resultados de provas e quem vai mal tem reforço. O acompanhamento é diário e nenhum aluno fica para trás” (DE OLIVEIRA, 2016).

O investimento realizado pelo município em Educação tem sido recompensado. Atualmente, o índice de estudantes alfabetizados na idade certa em Sobral chega a 97%. Dentre eles, todos conseguem ler textos com ritmo, entonação e, principalmente, compreensão das informações (DE OLIVEIRA, 2016). À vista disso, nota-se a vasta distância que separa a estratégia política educacional que aplica recursos financeiros a favor da qualidade do ensino,

e a estratégia política educacional que valoriza indicadores para a obtenção de recursos financeiros.

Muitas vezes, pequenas iniciativas de mudanças no ambiente escolar são suficientes para atribuir novo sentido ao papel da escola – na percepção de alunos e funcionários. Essas intenções costumam ganhar força despertando a atenção de futuros adeptos com os resultados positivos alcançados e passam a representar uma forma de resistência e transformação ao modo como o sistema educacional está consolidado na sociedade.

Gilles Deleuze, Michel Foucault, Luc Boltanski e Harun Farocki foram alguns dos autores empregados no capítulo inicial deste trabalho para retratar os efeitos colaterais causados ao sistema educacional pelos modos de organização e atuação do poder na sociedade durante sua transformação e evolução. Persistindo no caminho contrário à educação disciplinar e do controle de indicadores, pedagogias como as defendidas por Snyders e Freire vêm aos poucos promovendo pequenas alterações nos ambientes escolares. Algumas instituições e movimentos responsáveis pela criação e prática dessas pedagogias alternativas costumam se definir como “Nova Escola”.

Segundo Planchard (2006), a educação tradicional está baseada em uma concepção livresca, concebida por manuais, e exige dos alunos silêncio, receptividade e disciplina. A educação, nesta perspectiva, se iguala ao adestramento. Assim, a Escola Nova surgiu com o propósito de renovar a educação, de combater a educação tradicionalista. Nessa concepção, o aluno passa a ser mais ativo e ter mais liberdade, bem como o ensino torna-se individualizado. A educação, portanto, deveria ter um caráter de autoformação: dinâmico, progressista e existencialista. Carvalho (1999) observa que Snyders já não considerava a educação tradicional como capaz de responder aos seus próprios objetivos educacionais, e afirma que a Educação Nova, que veio para suprir suas falhas, não teria conseguido superá-la. Para ele, seria necessário localizar os limites da educação tradicional e ultrapassá-la, bem como seria necessário ver até que ponto a Educação Nova conseguiria ultrapassar a educação tradicional, a fim de verificar quais seriam os seus limites. (DA ROCHA FRANCEZE & JUNIOR, 2012: 36)

Quando sinto que já sei, documentário brasileiro de 2014 – com direção de Anderson Lima, Antonio Lovato e Raul Perez – explora dez diferentes iniciativas brasileiras de pedagogias alternativas de ensino. O principal objetivo do filme, segundo as críticas a ele atribuídas, é “mostrar que é possível fazer diferente na educação” (REDAÇÃO TERRA, 2013).

Perez se sensibilizou com a temática do sistema educacional ao realizar a leitura de *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, durante a faculdade de jornalismo em São Paulo. Para

ele, autonomia e afetividade são as principais semelhanças entre as escolas visitadas, e isso significa entender o aluno como indivíduo e não “como um produto na linha de produção em série, como ocorre nas instituições convencionais” (REDAÇÃO TERRA, 2013).

Nas sete cidades brasileiras visitadas pelo filme, todos os projetos documentados têm por princípio o respeito à individualidade do aluno e ao contexto social em que estão inseridos. O documentário auxilia na reflexão sobre a opressão no ambiente escolar, sobre a valorização da autonomia e liberdade do aluno e a possibilidade de mudança que os professores podem gerar no ambiente escolar. Reflexões importantes para a implementação da Recuperação Contínua e Paralela no modo sugerido pela legislação.

Simone André, Coordenadora de Educação do *Instituto Ayrton Senna*, em sua fala inicial ao documentário aborda o modelo ultrapassado da escola na atualidade e levanta a importância de transformar o processo educativo num movimento cultural e dinâmico – compatível com os anseios dos alunos:

Se um médico do século XX entra numa sala de cirurgia do século XXI, ele consegue operar? Ele não consegue operar. Ele mal consegue entender o que é que tem ali, onde é que está o paciente, né? Se um professor do século XX, ou XIX, entra na sala de aula do século XXI, ele vai achar muito diferente? Não vai. Ele vai ver ali a lousa, o giz, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada, tudo conforme era no século XIX. A única coisa com a qual ele não contava, era com a cabeça dos alunos do século XXI, e é aí que mora o conflito. A sala de aula do século 21 não é mais aquele quadrado, é praticamente o planeta, porque, com as novas tecnologias, o planeta é o espaço de aprendizado das pessoas.

Quando volto o olhar às aulas de RCP que observei e participei, através do trabalho de campo, imediatamente me deparo com os alunos assistindo à explanação do professor – visto como detentor do conhecimento – numa espécie de duplicação da experiência já exaustiva vivenciada na sala de aula. Nesse sentido, o documentário apresenta alternativas ao cenário convencional da escola, exemplificado-as através das experiências oferecidas pelo *Projeto Âncora*, em Cotia-SP.

Na escola que adota o projeto, a aluna Maria Helena Silva dos Anjos grava seu depoimento – em que aborda sua autonomia como aluna – posicionada no gramado da escola, embaixo de uma árvore, rodeada por uma amiga aparentemente mais nova que ela:

Você pode estudar assim sozinha ou com alguém se você quiser, diferente das outras escolas que é obrigado a ficar dentro da sala e não pode sair, só na hora do recreio, aqui não. Ontem eu escolhi ficar na sala de aula porque aquilo lá era um trabalho meu e eu precisava, tava terminando ele. E lá tava bem silencioso e adequado pra *mim* pensar melhor no que eu ia fazer.

A organização responsável pelo projeto existe desde 1995 e trabalha para que os alunos disponham de espaços livres de aprendizagem – o que envolve a não existência de divisões por séries ou idade e a preocupação pela integração entre a escola e a comunidade. José Pacheco – português, educador, pedagogo e idealizador da *Escola da Ponte* – é colaborador do *Projeto Âncora* e, no documentário, defende a mudança efetiva da estrutura física e moral da escola: “quando se diz que a escola não mudou é porque ela deixou de fazer sentido enquanto construção social que sobrevive e provoca milhões de analfabetos”.

Assim como acontece no *Projeto Âncora*, há uma crescente tendência em diminuir salas de aulas e ampliar espaços conjuntos de convivência. A diretora de uma das “escolas sem paredes” retratadas pelo filme, Ana Elisa Siqueira, discorre em seu depoimento sobre as possíveis alterações disponíveis no espaço físico das escolas tradicionais que são capazes de promover transformações na percepção dos alunos sobre o ambiente escolar:

Eu cheguei aqui nessa escola, era uma escola exatamente – apesar de tudo isso: de ter essa comunidade – era uma escola exatamente igual a todas as outras escolas da rede, né? Mas, enfim, era uma escola cheia de grade, era uma escola toda cinza. E a gente foi meio que acabando com essas coisas. Eu me lembro que o dia em que eu tirei a grade, eu fiquei com muito medo – porque eu não passei pelo conselho de escola, eu simplesmente... porque se eu ia num recreio, eu via aquelas crianças penduradas na grade se balançando pra lá e pra cá. Tinha um sinal, que era um sinal de fábrica, horroroso. Fui tirando tudo, daí quando eu tirei a grade, fui pro recreio e uma menina disse pra mim assim: diretora ainda bem que você tirou a grade porque a gente não é louco nem bandido pra ficar preso.

As propostas e projetos já existentes das escolas sem paredes priorizam o fim do confinamento dos alunos e repensam as funções das salas de aulas – assim como os demais ambientes escolares coletivos – de forma a transformá-los em espaços criativos que proporcionem conforto e interação, que sejam adequados aos estudos e às rodas de conversa simultaneamente, e que despertem no aluno o desejo de estar na escola.

Essas propostas levantam ainda outro aspecto inovador ao “derrubar paredes”: terminar com a divisão física das salas de aula rompe definitivamente com a segregação por idade-série e, conseqüentemente, com a reprovação. Quando não existe confinamento definindo o conteúdo a ser aprendido em determinado período do tempo, alunos mais velhos passam a interagir com alunos mais novos numa troca mútua de aprendizado; o professor destitui-se do papel de detentor do conhecimento e passa a ser facilitador do encontro entre o aluno e o saber.

O projeto *GENTE* (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias) que teve sua primeira aplicação na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, divide seus alunos em grupos de aprendizagem nomeados de “famílias”. Todas as “famílias” são compostas por seis alunos de séries diferentes que se revezam nas explicações sobre os livros didáticos que recebem. Rebeca Oliveira Martins, estudante da escola municipal do Rio de Janeiro *André Urani*, discorre em *Quando sinto que já sei* sobre seu processo de adaptação à proposta – nova para ela até então – da divisão dos alunos por famílias:

A gente em família, no começo, no começo mesmo, desse ano mesmo, era só nono ano, aí só sétimo ano, aí tipo assim, eu me acostumei só a trabalhar com nono ano né? E tá. Aí tipo, do nada, mudou, daí agora é sétimo ano – eu sou a única do nono ano na minha família – e oitavo ano e sétimo ano. Aí, tipo assim, alguma coisa que eles não sabem, a maioria das coisas eles perguntam pra mim, quase tudo assim. Daí eu falei: caraca professor eu vou deixar de fazer meu trabalho pra ensinar pra eles? E daí o professor falou: você ensinando você aprende duas vezes mais. Aí, tipo assim, eu fui me acostumando com isso, eu ajudo em tudo o que eles pedem.

A divisão dos alunos em grupos de diferentes idades, ao que o documentário e essa pesquisa levantam, enriquece a convivência escolar e permite a interpretação dos conteúdos de maneira mais satisfatória tanto para quem ensina como para quem aprende. Aluno compartilhando conhecimento com aluno poderia ser uma prática sugerida na implementação da Recuperação Contínua e Paralela. Mesmo que as paredes ainda não fossem “derrubadas”, os alunos podem se utilizar de áreas comuns para auxiliar os amigos que apresentam alguma defasagem.

Sebastião Rocha – educador, antropólogo e folclorista brasileiro – emprega pedagogias alternativas de sua própria autoria no projeto em que criou na cidade de Curvelo. O *CPCD* (Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento) existe desde 1984 e está implementado nos municípios de Curvelo e Araçuaí, ambos pertencentes ao estado de Minas Gerais.

Tião Rocha, como é mais conhecido, conta em um de seus relatos para o documentário a experiência que vivenciou com um aluno que se encontrava em defasagem:

O Deniston tinha onze anos, ele estava já há quatro anos repetindo o primeiro ano [...], ele não aprendia fazer as quatro operações. Mas, ele sabia jogar dama lá no projeto. Eu olhava pro Dênis, falava: “Dênis, você é um cara que tem lógica, você tem visão espacial, você entende de matemática – Porque você não resolve isso?”. Né? Aí, um dia, eu descobri que matemática e aritmética são coisas diferentes [...]. Pegamos um tabuleiro de dama, nas casas brancas e pretas, enchemos elas com números de forma aleatória e criamos uma regra: só pode comer a pecinha aqui, quem fizer uma conta; se não fizer a conta, o outro joga e sopra. Eu não sei o que aconteceu na cabeça do Dênis [...] daí, opa! O Dênis aprendeu a fazer as operações.

Deniston me fez lembrar vários alunos com os quais convivi em minha experiência como professora e no trabalho de campo realizado para esta pesquisa. Não tomei conhecimento de nenhum estudante que havia sido retido por quatro anos, mas me deparei com vários outros que não haviam desenvolvido habilidades básicas da Matemática – mesmo nos sétimos, oitavos e nonos anos.

Por sua vez, o projeto *Araribá* busca entrelaçar Educação e Cultura por meio da prática. O programa acontece na *Escola Municipal Sebastiana Luiza*, na cidade litorânea de Ubatuba, e direciona suas estratégias pedagógicas considerando as atividades e os costumes que seus alunos praticam fora da escola. O método do projeto foi inspirado na *Escola da Ponte* que se trata da referência portuguesa de escola democrática muito conhecida por todo o mundo.

A diretora, Neia Correia, explica haver um engajamento muito forte da administração escolar e do corpo docente no desenvolvimento de atividades pedagógicas realizadas ao ar livre e, sobretudo, em contato com a natureza. Esse preceito surgiu para adequar a rotina escolar aos hábitos comuns das crianças daquela região. Para isso, o protótipo de “escola sem muro” precisou ser adotado, proporcionando liberdade e comodidade à comunidade – e às famílias dos estudantes – em participarem das práticas escolares.

As festas juninas e demais datas comemorativas são organizadas e celebradas por todos os moradores da comunidade que se voluntariam. Os pais têm participação ativa nos eventos e também em aulas livres em que lecionam artesanatos, brinquedos, objetos para uso comum da escola, entre outras possibilidades. Neia questiona: “Por que que só o professor tem que construir isso? Não. O pai, o líder comunitário – ele também pode transmitir esse conhecimento”.

Nesse sentido, discursos como o do responsável C – coletado nessa pesquisa – não são justificáveis quando se tem a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos: “Será que agora na recuperação ele vai aprender alguma coisa? Já tô cansado de ouvir reclamação dele, vou bater nele quando chegar em casa”. Quando os pais ou responsáveis se envolvem com os entraves do âmbito escolar, auxiliam no desenvolvimento de pedagogias junto à escola e participam como educadores na instituição e em casa, tornam-se de fato parte do processo educativo escolar.

Um dos depoimentos gravados pelo filme é justamente de um pai da *Escola Municipal Sebastiana Luiza* que continua auxiliando nas aulas livres e nas atividades do colégio mesmo depois que seu filho foi para outra escola cursar o Ensino Médio. Durante as gravações, ele recorda uma experiência realizada com a participação de toda a comunidade, na qual os procedimentos de construção de uma casa de pau-a-pique foram transmitidos aos alunos. Ele conta que, naquele dia, os alunos se encantaram ao ouvir memórias sobre as casas de pau-a-pique, tomando conhecimento não só sobre a técnica – muito utilizada por moradores daquela região – como sobre a história do município que se ergueu dessas construções. Não se trata de um belo exemplo da associação entre Cultura e Educação?

A concepção de “escola sem muro” ainda proporciona nessa escola uma prática inovadora e criativa para os alunos moradores de Ubatuba. Persistindo em aproximar rotina externa e cotidiano interno da escola, o projeto oferece diariamente as chamadas “aulas passeio” quando as crianças, acompanhadas de uma professora e dos cachorrinhos nativos – que persistem em acompanhar o grupo – caminham por entre as matas, os rios e a praia, numa espécie de exploração territorial.

Lilian Nunes, educadora do projeto, afirma que as inovações alcançadas pelo projeto partem de uma mudança profunda de paradigmas por parte dos docentes e demais envolvidos com a Educação:

Quando você começa a desafiar esses limites e a buscar essa maturidade – desse projeto – você acaba lidando muito com as suas coisas, né? Então, essa é uma das partes mais difíceis mesmo: você se libertar, jogar fora coisas que, que você acreditava que foram muito importantes por muito tempo mas que agora, de repente, já não têm tanta importância.

O apontamento de Lilian parece corresponder às percepções de outro professor – também envolvido com o modelo de escolas democráticas. Alex Garcez, coordenador de oficina no *Instituto Internacional de Neurociências de Natal – Edmund e Lily Safra* (IINN – ELS), aborda o processo de ruptura necessário para que os docentes se sintam aptos aos novos modelos educacionais:

Que as vezes o professor tá cansado, estagnado naquela situação e aí ele acha que não pode mudar. Eu acho que muitos professores também precisam passar por esse processo de quebra, de transformação, pra poder eles verem que é possível fazer diferente. Que eles podem se eles quiserem.

O documentário visita ainda a escola livre *Inkiri*, localizada em Itacaré – BA. A escola é um projeto de educação infantil da comunidade de Piracanga, no litoral baiano, que

se estrutura por três pilares principais: a educação para a autonomia do aluno, o intenso contato com a natureza e a forte integração com a comunidade.

Ivana Gini se apresenta como educadora, uma das fundadoras, professora, diretora e faxineira da escola. Explicando sobre o fundamento principal da escola – no qual se acredita que cada criança tem a sabedoria dentro de si e não cabe a um adulto ensiná-la– descreveu com as seguintes palavras a importância de um ensino distante dos moldes denunciados por Foucault e Deleuze:

Um julgamento ou um olhar de um adulto, ele pode apagar a expressão de quarenta crianças em um segundo – ou mais. Só um olhar que tem julgamento por trás [...] ou que tem uma expectativa por trás, ele apaga a expressão da criança. Porque a energia das crianças, a expressão delas, ela é muito forte. Você vê uma criança de dois anos, a expressão dela é muito forte – e não está nem aí pra nada, ela está expressando. Mas quando ela começa a crescer, a energia da expressão da criança, ela está tão baixa e tão enxugada pelos adultos que ela já não tem força.

A escola livre é uma escola não diretiva, isto é, não direcionadora da expressão do ser. Na escola livre, acredita-se na propriedade da evolução por cada criança – de forma que não se é necessário ensinar nada à criança, cada uma tem seu próprio método e tempo de aprendizagem. O que a escola livre faz é criar um espaço protegido onde a criança possa expressar quem ela é.

.
.
.

Quando sinto que já sei retrata o movimento realizado por instituições e projetos que pode ser considerado, parcialmente, uma iniciativa da tendência democrática do ensino. Algumas escolas democráticas seguem preceitos instituídos pela Escola Summerhill – nascida na Inglaterra – e que são considerados princípios contrários e críticos à educação tradicional – que teria a punição, o medo e as obrigações como agentes asseguradores do controle da escola sobre o aluno.

No modelo de Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973), idealizador e fundador de Summerhill, a escola funciona em regime de internato, porém os alunos não são obrigados a frequentar as aulas. Apesar de haver classes das principais disciplinas, não existem exames ou provas e todas as regras são determinadas em conjunto, por acordo, pelos alunos e pela equipe gestora em reuniões periódicas (HANSEN, 2003).

A prática do ensino opcional materializa o pensamento de Neill sobre a Educação. Para ele, os pequenos são naturalmente curiosos e, se receberem os recursos e as orientações que pedirem, terão prazer em aprender. Summerhill, nas palavras de seu criador, seria o lugar da "busca da felicidade", sinônimo de interesse pela vida, alcançado por meio de uma Educação ao mesmo tempo intelectual e emocional. Num tempo em que os castigos físicos infantis eram vistos com naturalidade, o pensamento de Neill foi tachado de anárquico. As aulas em Summerhill são tudo, menos isso. O currículo é organizado numa grade tradicional: Ciências, Matemática, Inglês, Línguas Estrangeiras, História, Geografia e Arte, além de cursos de teatro, música, carpintaria e informática. Ninguém faz provas nem - óbvio - repete de ano. Também não há um método de ensino específico: da sala para dentro, cada um leciona como quer. [...] Para a diretora, Zoe, nenhum problema. "O ensino aqui pode ser convencional. Se os alunos escolhem estudar é porque se interessam pelo assunto, e não porque estão sendo obrigados." A nota de quem presta a prova equivalente ao Enem costuma ser superior à média nacional. (RATIER, 2011)

No livro *Liberdade sem Medo – (Summerhill)* – A. S. Neill, discorre sobre a experiência inovadora e criativa de construir sua escola/comunidade formada por crianças, jovens e adultos fundada em 1921. Seus ideais de liberdade continuam a influenciar pais e educadores em todo mundo. As escolas democráticas priorizam a liberdade de escolha dos alunos. “Matemática, por exemplo, pode ser aprendida ao entender como se monta uma bicicleta e essa “lição” pode ter sido sugerida pelo aluno” (ROSA, 2015).

No mesmo período em que A. S. Neill colocava em prática seu ideal de escola democrática, Maria Tecla Artemisia Montessori (1870 – 1952) se dedicava à criação de uma pedagogia que respeitasse o potencial de aprendizado individual. O método Montessori “é fundamentalmente biológico. Sua prática se inspira na natureza e seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil” (FERRARI, 2008).

Maria Montessori – que era médica e pedagoga – ao pensar seu método, acreditava que a evolução mental da criança tende a acompanhar o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas – cada fase necessita de conteúdos e pedagogias específicas. Segundo ela, o método tem como seu ponto mais importante não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de libertar a verdadeira natureza do indivíduo – para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário.

Um dos métodos alternativos de ensino mais famosos do mundo, desenvolvido por Montessori, é o chamado *Material Dourado*. A idealização do bloco de quadradinhos feito de madeira seguiu os mesmos princípios montessorianos para a criação de qualquer um dos seus materiais – a educação sensorial:

Desenvolver na criança a independência, confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem; gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir, gradualmente, a abstrações cada vez maiores; fazer a criança, por ela mesma, perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material; trabalhar com os sentidos da criança. (KILLNER et al, 2018)

Em uma das aulas que presenciei como pesquisadora, a professora de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental levou o *Material Dourado* para a sala de aula. Auxiliando os alunos no aprendizado de raiz quadrada, o material foi recolhido em menos de quarenta minutos de utilização: o número de cubos era insuficiente a todos os alunos de forma que a classe precisou ser dividida em grupos. Muitos alunos estavam tendo contato com o material pela primeira vez, não houve – ao que tudo indica – preparação prévia dos alunos por parte da professora e, dessa forma, o cubo se tornou um brinquedo sem grande aplicabilidade naquela situação.

A *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* disponibiliza uma página online para o compartilhamento de parte do que vem sendo discutido nas aulas da disciplina de *Metodologia do Ensino de Matemática*. Neste espaço, “propõe-se apresentar alguns materiais didáticos que podem ser usados no ensino de matemática tanto na Educação Infantil e como no Ensino Fundamental, além de algumas sugestões para o uso dos mesmos” (KILLNER et al., 2018).

No módulo da página destinado ao *Material Dourado*, os docentes de qualquer localidade do Brasil podem ter acesso às mais variadas formas de utilização dos cubinhos. Uma das dicas oferecidas pela página aos docentes, por exemplo, é que “o primeiro contato do aluno com o material deve ocorrer de forma lúdica para que ele possa explorá-lo livremente. É nesse momento que a criança percebe a forma, a constituição e os tipos de peça do material”. A página ainda incentiva os docentes a atribuírem ao aluno o poder de criação de atividades e denominação do material:

Ao desenvolver as atividades o professor pode pedir às crianças que elas mesmas atribuam nomes aos diferentes tipos de peças do material e criem uma forma própria de registrar o que vão fazendo. Seria conveniente que o professor trabalhasse durante algum tempo com a linguagem das crianças para depois adotar os nomes convencionais: cubinho, barra, placa e bloco. Isso porque uma maneira de abordar notações e convenções na aula de matemática é incentivar o aluno a criar seus próprios métodos de resolver problemas com materiais concretos e pensar as notações e expressões que usará para representar suas soluções. O objetivo disto é levar o aluno a perceber que toda notação é um dos muitos modos válidos para expressar seu pensamento e suas formas de raciocínio. É necessário que os próprios alunos criem sua própria linguagem para compreender, com o decorrer do tempo, a convencionalidade da linguagem matemática.

O *Material Dourado* é apenas um dos vários meios alternativos e auxiliares de aprendizado desenvolvidos por Montessori. Seus materiais “têm papel preponderante no seu trabalho educativo, pois pressupõem a compreensão das coisas a partir delas mesmas, tendo como função estimular e desenvolver na criança um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto” (DURAN, 2014).

Retomando o cenário das escolas nominadas democráticas – e seus respectivos métodos –, a metodologia *Waldorf* valoriza de forma equivalente as formações física, espiritual, intelectual e artística dos alunos. A pedagogia foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart – Alemanha, e hoje conta com mais de mil escolas no mundo e cerca de dois mil jardins de infância, localizados em mais de sessenta países. Nas palavras do próprio Steiner:

Não há, basicamente, em nenhum nível, uma educação que não seja a auto-educação. [...] Toda educação é auto-educação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior. (STEINER, 1923)

No sistema *Waldorf* de ensino, as crianças são divididas em faixas etárias e dos sete aos catorze anos os estudantes convivem com a mesma turma e o mesmo professor. Em algumas matérias como Matemática, Geografia e Português são aplicados testes e provas, especialmente no Ensino Médio, e, em alguns casos, nas últimas séries do Ensino Fundamental. “Mas a avaliação do aluno também engloba a execução de trabalhos, o grau de dificuldade que o estudante tem com o assunto, o empenho em aprender e o comportamento” (ROSA, 2015).

Marina Negrão, professora da escola *Jardim das Borboletas*, localizada na zona sul de São Paulo, explica como o método *Waldorf* procura respeitar o ritmo, a evolução e as características individuais de cada criança:

Ela é educada de forma a observar seu desenvolvimento em três âmbitos: corporal, anímico e espiritual [...]. O currículo todo é desenvolvido nesse sentido. Respeita-se aquilo que cada criança tem como potencial, tudo flui de forma harmônica e orgânica. Ela não é privada de nada, mas tudo é apresentado no momento certo, quando a maturidade corporal, anímica e espiritual existe. Isso quer dizer no pensar, sentir e querer. Quer um exemplo? A criança não vai aprender computação quando nem sequer aprendeu a pular corda e ter o domínio do próprio corpo. Quando a criança, organicamente, começa a se questionar sobre sua origem, ela tem no currículo “a criação do mundo”. No quarto ano, as crianças têm mitologia nórdica

para poder alimentar os questionamentos para a passagem pelo Rubicão – ou, como chamamos, a pré-adolescência” (DELBONI, 2015)

A pedagogia em questão valoriza assim a autonomia e o tempo de desenvolvimento do aluno, empregando para isso três pensamentos fundamentais onde: a liberdade individual é a maior riqueza do homem; o ensino só pode ser vivo e luminoso se for livre; o ser humano atual é fruto de acontecimentos que remontam aos primórdios da humanidade.

Muitas das pedagogias alternativas existentes na atualidade têm como força inspiradora as ideias originárias do francês Celestin Freinet (1896 – 1966). Seus conceitos e atividade escolares foram tão difundidos que muitos educadores utilizam-se deles nas escolas democráticas sem ao menos conhecerem Freinet. “É o caso das aulas-passeio (ou estudos de campo), dos cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas” (FERRARI, 2008).

Freinet é considerado um dos ativistas mais influentes a levantar o movimento pela “Nova Escola”, na França, e a defender a Educação fora dos moldes considerados tradicionais. Propõe o ensino moldado às necessidades do aluno, isento da utilização de apostilas e livros didáticos e voltado inteiramente para a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

A *Escola Interativa*, localizada em Curitiba – PR, aplica o método Freinet nos três períodos escolares – Maternal, Fundamental e Médio – e disponibiliza em sua página online uma série de preceitos, atribuídos à Freinet, que são empregados na escola. De acordo com a página, a pedagogia se alicerça em quatro eixos fundamentais: Cooperação - como forma de construção social do conhecimento; Comunicação - como forma de integrar esse conhecimento; Documentação - registro da história que se constrói diariamente; Afetividade - elo de ligação entre as pessoas e objeto de conhecimento.

A Pedagogia Freinet, ainda de acordo com a *Escola Interativa*, é uma prática libertadora, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos em grupos e avaliados cooperativamente para realização e reorganização do trabalho em conjunto.

As principais técnicas que congregam a prática da Pedagogia Freinet são: A expressão livre; A roda da conversa; O conselho de cooperativa; O texto livre; O livro da vida; Os cantos de atividades diversificadas; A imprensa na escola; Duplicadores (mimeógrafos, limógrafos, máquina de escrever, papel carbono, xérox, fax, impressora de

computador); O jornal escolar; O jornal mural; O jornal falado – na classe, no gravador, no rádio, no vídeo; Os fichários para consulta ou autocorreção; Os planos de trabalho (semanais e mensais); As palestras dos alunos; Avaliação formativa – os breves; A biblioteca de classe; A aula das descobertas – a aula passeio; O estudo do meio (ecológico – social – cultural e político); A troca de saberes entre crianças; A correspondência (Inter- escolar e Inter – professores) do correio à internet; O encontro dos correspondentes; A expressão livre – Artes Plásticas, Dança, Teatro, Música, Fotografia, Vídeo, Cd-rom, Moda; As exposições organizadas pelos alunos.

Todos os educadores, pedagogos, pensadores e idealizadores dos métodos aqui mencionados – e tantos outros – mesmo diante de suas inquestionáveis contribuições e atuações, tendem ainda a ter suas obras e teorias fundamentadas e complementadas quando em sobreposição às descobertas do cientista suíço Jean Piaget (1896 – 1980). Piaget “foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20, a ponto de quase se tornar sinônimo de pedagogia” (FERRARI, 2008).

Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética - isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. (FERRARI, 2008)

Os quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, são: Estágio sensório-motor, que vai até os dois anos – período anterior à linguagem que permite à criança adquirir reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas; Estágio pré-operacional, vai dos dois aos sete anos – surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos; Estágio das operações concretas, dos sete aos onze ou doze anos - aquisição da noção de reversibilidade das ações, surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número; Estágio das operações formais, por volta dos doze anos - entrada na idade adulta, em termos cognitivos, o adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses (FERRARI, 2008).

Piaget, no entanto, nunca chegou a criar um método específico que levasse seu nome ou que descrevesse procedimentos. Suas descobertas tiveram grande impacto na

Pedagogia, uma vez que comprovavam o ritmo individual de aprendizado da criança e suas capacidades particulares e compatíveis com cada faixa etária.

Isso porque, para o cientista suíço, o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz - um mecanismo que outros pensadores antes dele já haviam intuído, mas que ele submeteu à comprovação na prática. Vem de Piaget a idéia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista. (FERRARI, 2008)

Com seus métodos de refutar e comprovar cientificamente conceitos novos e já aplicados pela Pedagogia, Piaget certificou que as crianças não pensam como os adultos e que aprendem através das experiências e descobertas pessoalmente realizadas – afirmação inédita até então. Além disso, constatou que a criança passa a se inserir e condizer com as regras, valores e símbolos da maturidade psicológica gradualmente, e que isso acontece por meio de dois mecanismos: assimilação e acomodação.

A obra de Piaget faz pensar no controverso papel do professor de detentor do conhecimento e na possibilidade de ampliar o processo educativo às outras formas de expressão. Assim como vimos nas referências ao documentário *Quando sinto que já sei*, as escolas que proporcionam maior autonomia ao aluno e dividem o papel de protagonista do professor com outras possibilidades, geram uma experiência mais rica e produtiva para o desenvolvimento físico, moral, intelectual e ético do estudante.

Discursos como do professor B – nesta pesquisa coletado: “Não tenho nenhum treinamento sobre estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas para me orientar na recuperação desse aluno. Além do mais, não tenho tempo suficiente para elaborar sozinho novas estratégias. Fui escalado para trabalhar com uma turma formada por alunos de recuperação, não recebi nenhuma preparação prévia, aprontei sozinho o material (como achei melhor) e apliquei. [...]” – perderiam o sentido de queixa uma vez que os próprios alunos poderiam participar da elaboração de atividades da recuperação paralela.

Permitir que outras pessoas – como integrantes da comunidade, do bairro, de outras escolas, de outras profissões – contribuam voluntariamente com o papel do professor para determinadas atividades, pode não só motivar os alunos – principalmente quando propostas inovadoras são feitas – como também permitir ao professor vivenciar experiências inspiradoras e auxiliares ao seu trabalho.

Como já mencionado, Paulo Freire (1921 – 1997) por sua vez, se afiliou aos ideais progressistas da Educação, defendendo a alfabetização das populações menos favorecidas

como forma de integração dessas pessoas ao pensamento crítico – social e político. Freire, por meio de seu método de alfabetização, revolucionou a forma de pensar o ensino: intercedeu pela relação horizontal entre educador e educando; valorizou a opinião do aluno para ajudá-lo a construir confiança e priorizou o contexto social do aluno para traçar métodos de ensino.

Suas ideias nasceram no contexto dos anos cinquenta, mais especificamente no Nordeste, onde trinta milhões de pessoas eram analfabetas. O método de alfabetização de Freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexões no campo da Educação, sobretudo na convivência com adultos em regiões proletárias e subproletárias, urbanas e rurais, de Pernambuco (COSENZA, 2018).

Por entre os caminhos que percorreu, Freire foi pautando sua trajetória defendendo “uma educação preocupada com os problemas de nosso tempo e com o desenvolvimento da consciência crítica. Seu método, [...], possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão” (PEREIRA, 2017).

O próprio Paulo Freire considerava sua metodologia um método de aprender e não propriamente de ensinar, portanto muito mais próxima a uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino propriamente dita. Como tal, os princípios ético-metodológicos de sua teoria eram constituídos com base no respeito pelo educando e na conquista da autonomia, tendo o dialogicidade como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência desses pressupostos, de acordo com o Método Paulo Freire o processo educativo ocorre e está centrado na mediação educador-educando. Ao educador cabe mostrar ao educando que ele traz consigo uma gama conhecimentos oriundos de suas experiências e ao educador é incumbida a tarefa de auxiliar na organização desses conhecimentos, relacionando os saberes trazidos pelo educando com os saberes escolares. Assim, o aluno/educando melhora progressivamente sua autoestima, conseguindo participar mais ativamente do processo de aprendizagem; conseqüentemente, maior será a autonomia e maior será também a perspectiva de participação ativa na sociedade. (PEREIRA, 2017)

Todo o prestígio e respeito adquiridos por Freire em toda a sua carreira continuam reverberando nas citações ao autor. Freire ganhou 41 títulos de doutor *honoris causa* de universidades como *Harvard*, *Cambridge* e *Oxford* e, no ano de 2012, foi declarado patrono da Educação brasileira. Toda a extensa obra de Freire intercedendo pela educação progressista abriram as portas para que a Progressão Continuada e a Recuperação Contínua e Paralela chegassem até ele.

Freire então, simpatizando-se com os ideais fundadores dos programas, implantou a Progressão Continuada na cidade de São Paulo em 1992 – quando era secretário de

Educação na gestão de Luiza Erundina – buscando contemplar no Brasil o modelo que, naquele momento, acontecia de forma satisfatória em países como a Inglaterra, os Estados Unidos e o Japão.

Na cidade de São Paulo, Paulo Freire (1921-1997), quando secretário de Educação, entre 1989 e 1991, propôs que os ciclos fossem de três anos no Ensino Fundamental e apenas no fim de cada um haveria exames que definiriam se o aluno seria retido ou não. Sistemas desse tipo devem vir acompanhados de um mecanismo que permita a correção dos rumos antes do fim do ano e envolva os professores em planos de orientação dos alunos com dificuldades. (DE ALMEIDA, 2010)

Desse modo, no cenário paulista, a implementação da Progressão Continuada teve seu início na rede municipal. Freire idealizava, naquele momento, popularizar o modelo de ensino que se ocupava em empregar pedagogias alternativas, buscar a compreensão do ritmo individual de aprendizado do aluno e descentralizar o poder da figura do professor. Porém, o curto período de mandato de Freire como Secretário – 1989 a 1991 – teria impedido que as adaptações curriculares, físicas e de seus profissionais envolvidos pudessem ser concluídas.

A partir do que foi apurado nessa pesquisa, pode-se inferir que a implementação da PC e da RCP na rede estadual não obedeceu à mesma dedicação, responsabilidade e seriedade – no que diz respeito a seus fundamentos – quanto o processo municipal realizado anteriormente. Lygia Viégas, em sua dissertação desenvolvida para o título de Mestre em Psicologia, – pela *Universidade de São Paulo* – intitulada *Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*, coletou depoimentos no trabalho de campo que fundamentam a disparidade entre os processos:

De maneira geral, quando focalizavam o caso brasileiro, a concepção dos professores era de que tais experiências, ao contrário do que defendia o discurso oficial, não tinham dado certo. Berenice, quando da leitura do relatório oficial, satirizou os termos “positiva” e “produtividade”, referidos às experiências anteriores: “Positiva... só se for na opinião deles. Produtividade, para eles, é sinônimo de progressão, mas o aluno, na verdade, não aprende nada... mas isso é de menos”. [...] Ao falarem da experiência na Prefeitura de São Paulo (desencadeada na Gestão Erundina e tendo Paulo Freire à frente da pasta educacional), no entanto, havia dissonância no grupo. Embora Berenice fosse taxativa ao dizer que tal experiência, tanto quanto a do Estado, era “desastrosa” para o aprendizado dos alunos, havia quem fizesse menção à implementação dos ciclos na Prefeitura como tendo sido “mais cuidada e respeitosa”. Júlia relatou que professores disseram a ela que a instituição da política de ciclos nas escolas municipais tinha sido totalmente diferente: houve preparo das escolas, apoio pedagógico e material diferenciado. Todo esse cuidado fora apontado como fundamental e um grande diferencial em relação à implantação da Progressão Continuada, na qual a possibilidade de participação dos professores, assim como infra-estrutura e acompanhamento necessários não se fizeram notar. (VIÉGAS, 2002: 106)

Nesse sentido, retomam-se as incertezas prevalentes à intenção do então governador Mário Covas ao propor a implementação dos programas de PC e RCP na rede estadual paulista de ensino no momento em que a *Unesco* limitava os prazos de demonstração de índices educacionais satisfatórios. As motivações de Freire e Covas na argumentação a favor da Progressão Continuada – assim como as do sucessor no governo paulista – parecem mesmo não ter sido semelhantes.

Da experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo até a "aprovação automática" do governo do Estado de São Paulo há uma grande diferença. A progressão continuada não pode ser a simples promoção do aluno de uma série à outra. Entre uma série e outra existe, pelo menos ainda, um ano escolar. Neste ano as escolas precisam ter estratégias e projetos pedagógicos. (PRADO, 2011)

A experiência vivenciada pela criança ou jovem participante da PC nas escolas municipais de São Paulo – nos movimentos iniciais de implementação do programa, de 1989 a 1991 -, ao que essa pesquisa indica, é divergente do trajeto percorrido pelos alunos da rede estadual paulista de ensino – desde o ano de 1998 até os dias de hoje.

.
.
.

Como é possível notar por meio das últimas páginas do estudo, e de tantos outros exemplos aqui não mencionados, muitos são os caminhos abertos na trajetória de remodelação do processo educacional. O sistema tradicional de ensino edificado sobre a hierarquia, o confinamento, a disciplina, o controle e a mensuração de notas e índices está há algum tempo produzindo alunos e professores insatisfeitos e desmotivados com a escola.

Os projetos de pedagogias alternativas aqui apresentados destinam-se a propagar um modelo de escola preocupado com o equilíbrio emocional, físico e espiritual do aluno. Esse parece ser o resultado alcançado em instituições que colocam o estudante como sujeito ativo e participante do processo educacional. Sabe-se que essas experiências, no entanto, são pontuais e foram trazidas a essa pesquisa representando a contrapartida do cenário educacional paulista e de tudo o que vemos e ouvimos sobre as escolas brasileiras.

A grande parte dos métodos alternativos de ensino trabalha sobre quatro habilidades gerais com seus alunos, os quais: 1) desenvolve a investigação: a criança ou jovem descobre ou cria estratégias para solucionar algum conflito ou impasse; 2) capacita o raciocínio: processo resultante da investigação que implica em ampliar e organizar o que foi

descoberto; 3) pratica a conceituação: após analisar e adquirir conhecimento sobre o assunto, a criança ou o jovem chega à formação de um conceito; e 4) exercita a tradução: nessa última etapa, a criança ou o jovem cria um significado sobre a descoberta feita na investigação.

As palavras “habilidade” e “competência” também são empregadas no discurso que define o novo papel da avaliação na Progressão Continuada e especialmente das aulas de Recuperação Contínua e Paralela. Quando lecionei como professora de RCP, mesmo que não tenha encontrado dentro da escola alguém que pudesse me direcionar sobre o assunto, captei pelas leituras realizadas e nas entrelinhas das conversas com outros professores que tanto a avaliação como as aulas de recuperação deveriam, no novo modelo de ciclos, medir e desenvolver atribuições desejáveis para o desenvolvimento intelectual e social do aluno e não mais resultados lógicos de certo e errado.

O ensino por ciclos tem outra cara: os estudantes devem obter as habilidades e competências em um ciclo que, em geral, é mais longo do que um ano ou uma série. Como, dentro de um ciclo, normalmente, não está prevista a repetência, mas sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço, usa-se o termo progressão continuada (HARNICK, 2011)

Foi possível perceber no trabalho de campo que os professores têm conhecimento de que na Progressão Continuada os alunos devem ser avaliados pelas habilidades alcançadas – e não meramente pelas respostas de uma avaliação –, mas que a nota das provas e o comportamento do aluno em sala de aula continuam sendo os fatores determinantes para o encaminhamento do mesmo à recuperação ou à classificação de defasagem.

Nesse sentido, o discurso presente na legislação sobre o respeito ao ritmo de aprendizado do aluno e o reconhecimento de suas competências e habilidades em substituição às notas azuis e vermelhas poderia ser um caminho na transformação do ambiente escolar na percepção dos profissionais da Educação e dos alunos. Ao que essa pesquisa indica, a maquiagem aplicada nos indicadores da educação estadual paulista, todavia, prejudica a identificação dos reais entraves que acometem o cotidiano da PC e da RCP.

Quando o cenário escolar consegue transcender o método tradicional pedagógico por meio de aulas-passeio, rodas de conversa, jogos adaptados, participação de pessoas alheias à educação (mas com experiências enriquecedoras), do contato com a natureza, e do convívio com o teatro e outras artes, o leque de habilidades individuais, muito importantes ao crescimento social, intelectual, espiritual e físico do estudante se amplia, possibilitando um conhecimento compreendido e assimilado em vez de simplesmente memorizado.

Os projetos de ensino alternativo – aqui exemplificados – quando em contraposição aos discursos coletados – e descritos no terceiro capítulo desta pesquisa – evidenciam um abismo de tamanho imensurável. O modo de ensino elaborado alheio às necessidades dos estudantes e de seus envolvidos está desconectado por inteiro do movimento de ensino e aprendizagem originário da participação dos estudantes, do envolvimento dos docentes – da comunidade como um todo – e da vivência cultural e pessoal proporcionada pela escola.

Retoma-se, dessa forma, a reflexão sobre a importância das práticas culturais incorporadas às aulas de Recuperação Contínua e Paralela na tentativa do programa de Progressão Continuada iniciar seus passos na construção de um processo de ensino que coloca o aluno como protagonista. Snyders identifica a importância das intervenções culturais em qualquer iniciativa de aprimoramento do processo educacional:

O primeiro [tema] é naturalmente uma ambição de renovar a escola (...) Esta renovação, quero afirmar que só pode se realizar a partir de uma renovação do que há de essencial na escola, específico na tarefa da escola: a cultura, cujo acesso e participação são permitidos aos jovens pela escola. (...) renovar a escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais. (SNYDERS, 1988: 11)

O exercício de pensar possíveis meios de aprimoramentos na implementação da PC e da RCP na rede estadual paulista de ensino, pode abranger ainda outros elementos. O processo de reconhecimento do trabalho docente pela esfera familiar do aluno se mostra especialmente importante. Quando os pais não consideram a escola um lugar de transferência da responsabilidade pelo aluno, mas de extensão de seus conflitos pessoais, o professor adquire também a função de conciliador dos preconceitos trazidos pelos alunos, das posturas incoerentes de relacionamento coletivo e de discussões primárias sobre valores familiares e sociais. Este cenário pode então se tornar unidade propulsora de novos entraves no ambiente escolar.

Nesse sentido, o envolvimento participativo e com intenções próprias do governo do estado na rede pública de ensino; o aluno posicionado como ator principal do processo ensino-aprendizagem; a horizontalidade nas relações professor-aluno; as alternativas pedagógicas específicas e elaboradas conjuntamente com práticas culturais; a valorização do desenvolvimento de habilidades em detrimento da valorização das notas e a interação dos pais e da comunidade com as atividades escolares são algumas das propostas apresentadas pela pesquisa como potenciais agentes transformadores da Progressão Continuada na rede estadual paulista de ensino.

Evidentemente, a solução dos impasses que acometem a implementação das políticas públicas educacionais da Progressão Continuada e da Recuperação Contínua e Paralela não é fácil e imediata. As experiências de sucesso na aplicabilidade de práticas pedagógicas alternativas de ensino são situações pontuais que se estruturam essencialmente sobre uma base de ideias e interesses convergentes à defesa da educação para e pelo aluno. Não é possível contextualizar a PC e a RCP na rede estadual paulista de ensino se deixarmos à margem da história a maquiagem dos índices. Assim sendo, o início e o prosseguimento do programa de PC no estado de São Paulo parecem reproduzir o papel do controle e do poder já aludido nos diálogos com Foucault, Deleuze e Boltanski.

Minha jornada pela descoberta de tantos projetos educacionais alternativos me fez enxergar, em alguns projetos brasileiros, a alegria que eu encontrara nos alunos africanos. A contraposição das propostas pedagógicas levantadas por essa pesquisa e o trabalho de campo realizado, mostrou o elemento ausente nas escolas visitadas no Brasil, porém muito presente nas escolas visitadas na África: a significância atribuída ao aluno.

As imagens de *Quando sinto que já sei* me tocaram as lembranças mais carinhosas que tenho de Hoedspruit: as crianças apresentando teatros; os adolescentes entretidos em rodas de conversas ao ar livre; a participação ativa dos alunos e da comunidade nos afazeres escolares; as danças, os rituais, as músicas, os cantos; a diversidade de idades misturadas na mesma brincadeira; o plantio das hortas; o intenso contato com a natureza.

Tanto nas escolas que visitei na África como nos projetos percorridos pelo documentário, os estudantes parecem se sentir parte do movimento escolar. As crianças demonstram compreender e estar à vontade com o papel principal a elas atribuído. Em ambos os cenários, o ambiente escolar – e toda a sua dinâmica – é pensado cuidadosamente de forma a atender as expectativas e primordialidades pertinentes aos desenvolvimentos ético, intelectual, físico e social dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência intelectual?** Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BARRETO, Marcio. **Cinema e ciência, natureza e cultura.** Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, v. 14, n. 2, p. 19-38, 2017.

BELTHER, Josilda Maria. **Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, 8(2): 163-177, 2005.

BOLTANSKI, Luc. **De la critique: précis de sociologie de l'émancipation.** Editions Gallimard, 2009.

BOLTANSKI, Luc. **Sociologia da crítica, instituições e o novo modo de dominação gestonária.** (p.441 – 463). Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, v.03.06: 441-463, novembro, 2013.

BRASIL, **DELIBERAÇÃO CEE 08/97.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML>. Acesso em: 02 fev. 2017

BRASIL, **DELIBERAÇÃO CEE 09/97.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML>. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL, **DELIBERAÇÃO CEE 22/97.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML>. Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/> >. Acesso em: 19 mar. 2017.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes.** Editora Rocco, 2006.

CAMILLIS, L. S. **Entrevista com Georges Snyders** – Paris. Revista Zero a Seis. Florianópolis, no. 13, janeiro/junho, pp. 159-164, de 2006.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto contexto enferm, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. Psicologia em estudo, v. 8, n. 2, p. 45-54, 2003.

CHARÃO, Cristina. **Como reduzir a poluição sonora nas escolas, que influencia a concentração e capacidade cognitiva**. Tecnosert, 2012. Disponível em: <<http://www.tecnosert.com.br/colegio/noticia/como-reduzir-a-poluicao-sonora-nas-escolas-que-influencia-a-concentracao-e-capacidade-cognitiva>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

COSENZA, Ulysses. **O Método Paulo Freire**. Projeto Memória, 2017. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html>. Acesso em: 03 jan. 2018.

COSTA, Rogério da. **Sociedade de controle**. São Paulo em perspectiva, v. 18, n. 1, p. 161-167, 2004.

DA ROCHA FRANCEZE, Valéria Aparecida; JUNIOR, Antonio Carlos Dias. Apontamentos sobre a pedagogia progressista de Georges Snyders. Revista dos Alunos de Pedagogia Faculdades Network, 2012.

DANTAS, Tiago. **Progressão continuada tem sido mal aplicada, diz educadora: Leia entrevista com Sílvia Colello, professora da Faculdade de Educação da USP**. Jornal Estadão, 2011. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,progressao-continuada-tem-sido-mal-aplicada-diz-educadora,662825>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

DE ALMEIDA, Fernando José. **Progressão continuada não é aprovação automática**. Nova Escola, 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

DE ASSIS, Simone Gonçalves; DESLANDES, Suely Ferreira. **Abuso físico em diferentes contextos de socialização infanto-juvenil**. Violência faz mal à saúde, 2004.

DE CARVALHO, Roberto Muniz Barretto. **Georges Snyders: em busca da alegria na escola**. Perspectiva, v. 17, n. 32, p. 151-170, 1999.

DE GENARO, Ednei. **Imagens operativas e pós-fotográficas: um estudo a partir de Farocki**. Revista Eco-pós, v. 18, n. 2, p. 134-150, 2015.

DE OLIVEIRA, Marluce. **Cidade no sertão acaba com progressão continuada e vira modelo de educação no Brasil**. Verdade Mundial, 2016. Disponível em: <<http://verdademundial.com.br/2016/01/cidade-no-sertao-acaba-com-progressao-continuada-e-vira-modelo-de-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

DELBONI, Carolina. **Pedagogia Waldorf: o que é isso, afinal?** Catraquinha, 2015. Disponível em: <<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/aprender/indicacao/pedagogia-waldorf-o-que-e-isso-afinal/>>. Acesso em: 20 nov. 2017

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**, in *L'Autre Journal*, publicado em *Conversações, 1972 – 1990 / Gilles Deleuze*; tradução de Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Apagão de Professores na Pátria educadora in dossiê: Brasil pátria educadora?** Revista Cult, São Paulo, n. 209, p. 18-51, fev. 2016.

DURAN, JF. **Material Dourado**. Práticas Pedagógicas, 2014. Disponível em: < <http://praticaspedagogicas.com.br/blog/?cat=148>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ENTRE os muros da escola. Direção: Laurent Cantet, 2008.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese, 2007.

FERRARI, Márcio. **Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso**. Nova Escola, 2008. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso> >. Acesso em: 17 nov. 2017.

FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. Nova Escola, 2008. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>>. Acesso em: 03 de out. 2017.

FERRARI, Márcio. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. Nova Escola, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno> >. Acesso em: 20 dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 74 p. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua!: o transeunte e o advento da modernidade**. EDUSP, Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas**. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 79-93. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

GOLDMAN, Marcio. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos**. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. Revista de Antropologia, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.

GONÇALVES, Rafaela Albuquerque. **O Papel das Revistas Veja e Carta Capital na Formação da Opinião Pública Brasileira acerca das Manifestações Populares**. Anagrama, v. 7, n. 2, 2013.

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Editorial Norma, 2001.

GUILHERME, Claudia CF. **O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões.** 2009.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor:** adaptação e validação de um instrumento. 2003. 189 p. Tese (Doutora Desenvolvimento Humano e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295355&fd=y>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

HANSEN, Karla. **Summerhill - O Sonho de Liberdade de A S. NEILL.** Educação Pública, 2003. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103_07.html>. Acesso em: 19 dez. 2017.

HARNIK, Simone. **Perguntas e Respostas: O que é progressão continuada?** Todos pela educação, 2011. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/13064/perguntas-e-respostas-o-que-e-progressao-continuada/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

IMAGENS da prisão. Direção: Harun Farocki, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2010 – 2017.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&item=>>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Devolutivas Pedagógicas.** Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia#>>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

INSTITUTO PAULA MONTENEGRO. **Atitudes pela educação.** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pesquisa_atitudes_pela_educacao_.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Sistema de Indicadores de Percepção Social.** Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

KILLNER et al, Gustavo. **Materiais Pedagógicos para o Ensino de Matemática.** Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/material/_private/index.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

KOPEZKY, Waldyr. **A origem da progressão continuada.** Blog Luis Nassif Online, Jornal GGN, 2012. Disponível em: < <https://jornalggm.com.br/blog/luisnassif/a-origem-da-progressao-continuada>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

MACHI, Maurílio. **A progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor.** 2009.

MACIEL, Camila. **Progressão continuada deve ser revista, propõe sindicato: Apeoesp avalia que o modelo de progressão continuada não deve ser descartado, mas, sim, revisto**, 2014. EXAME.com. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/progressao-continuada-deve-ser-revista-propoe-sindicato/>>. Acesso em: 28 maio 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, v. 2, 1978.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 4-18, 2001.

MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual cresce e desafia escolas**. G1, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem Medo**, 1960.

NUNES, Augusto. **Entrevista Walkiria Gattermayr Ribeiro, diretora do Colégio Vértice: O Brasil só vai ficar melhor se melhorar a educação**. Revista Veja, 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/entrevista-walkiria-gattermayr-ribeiro-diretora-do-colegio-vertice-o-brasil-so-vai-ficar-melhor-se-melhorar-a-educacao/>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

NUNES, João Paulo Avelãs; FREIRE, Américo (Ed.). **Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2013.

O GLOBO. **Melhores estudantes do Brasil têm desempenho apenas mediano no Pisa: Em matemática, "elite educacional" estaria na 21ª posição de ranking mundial**. Jornal O Globo, 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/melhores-estudantes-do-brasil-tem-desempenho-apenas-mediano-no-pisa-20595305>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ODC. **A cultura deveria ser considerada um indicador do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**. Observatório da Diversidade Cultural, 2016. Disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/a-cultura-deveria-ser-considerada-um-indicador-do-indice-de-desenvolvimento-humano-idh/>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2014**: OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Acesso em: 21 jun. 2017.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Cinema e imaginário científico**. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 13, supl. p. 133-150, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2017.

OLIVEIRA, João Batista. **Fracasso escolar: os custos de reprovar um aluno: Sabendo dos aspectos negativos da reprovação, o mais lógico seria investir em medidas que evitem o**

aluno chegar nesse estágio. Revista Veja.com, 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/fracasso-escolar-os-custos-de-reprovar-um-aluno/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009. 96 p.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69).** In: Gadet F, Hak T, organizadores. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; DE CARVALHO, Marília Pinto. **Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 90, n. 226, 2009.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Método Paulo Freire.** Infoescola, 2017. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-paulo-freire/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PRADO, Mateus. **"Aprovação automática" ou "progressão continuada"?** Último Segundo, 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/aprovacao-automatica-ou-progressao-continuada/c1237927221346.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PRO dia nascer feliz. Direção: João Jardim, 2006.

PRÓ-LIVRO, Instituto. **Retratos da Leitura no Brasil.** 4ª edição. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Anderson Lima, Antonio Lovato, Raul Perez, 2014.

QUESADA, Beatriz. **O que os professores pensam sobre a reforma no ensino médio: Docentes debatem pontos polêmicos como flexibilização do currículo e notório saber.** Revista Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-que-os-professores-pensam-sobre-reforma-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

RATIER, Rodrigo. **Conheça Summerhill, a escola em que o aluno pode (quase) tudo.** Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

REDAÇÃO G1. **Progressão continuada não estimula aprendizado nas escolas, diz Apeoesp: 46% dos alunos são aprovados sem aprender conteúdo, aponta pesquisa. Escola precisa de autonomia sociopedagógica, afirma coordenador regional.** G1 São Carlos e Araraquara, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2014/03/progressao-continuada-nao-estimula-aprendizado-nas-escolas-diz-apeoesp.html>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

REDAÇÃO PBN. **Atibaia: Pelo terceiro ano consecutivo a cidade de Atibaia zera índices de evasão escolar e de reprovação nas escolas municipais.** Portal Bragança News, 2017. Disponível em: <<http://news.portalbraganca.com.br/nacional/atibaia-pelo-terceiro-ano-consecutivo-a-cidade-de-atibaia-zera-indices-de-evasao-escolar-e-de-reprovacao-nas-escolas-municipais.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

REDAÇÃO TERRA. **Quando sinto que já sei: filme mostra alternativas para a educação.** Educação, 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/quando-sinto-que-ja-sei-filme-mostra-alternativas-para-a-educacao,29ad2f6dd8652410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. **Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, 2009.

ROSA, Renata Sguissardi. **Antes de escolher a escola de seu filho, conheça 9 metodologias de ensino.** Sempre Família, 2015. Disponível em: <<http://www.semrefamilia.com.br/antes-escolher-a-escola-de-seu-filho-conheca-9-metodologias-de-ensino/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ROSATTI, Camila Gui; BONALDI, Eduardo Vilar; FERREIRA, Mariana Toledo. **"Uma crítica para o presente": entrevista com Luc Boltanski.** Plural (São Paulo. Online), v. 21, n. 1, p. 217-230, 2014.

SAFATLE, Vladimir. **Professores, escolas integrais e currículo mínimo in dossiê: Brasil pátria educadora?** Revista Cult, São Paulo, n. 209, p. 18-51, fev. 2016.

SALDAÑA, Paulo. **Sob Alckmin, ensino de SP tem queda geral em avaliação de matemática.** Jornal Folha de S. Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1855206-sob-alckmin-ensino-de-sp-tem-queda-geral-em-avaliacao-de-matematica.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Barbara; RIBEIRO, Marcelo. **Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação: O país está em 65º lugar entre 70 nações avaliadas em matemática pelo PISA em 2015. Em ciências, Brasil ficou entre os oito piores,** 2016. Revista Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Educação e Cultura in dossiê: Brasil pátria educadora?** Revista Cult, São Paulo, n. 209, p. 18-51, fev. 2016.

SENN, Salete Cristina Helker; BASTOS, CCBC. **Avaliação e recuperação de estudos: Como superar as contradições entre o marco conceitual e operacional.** 1º Simpósio Nacional de Educação-XX Semana de Pedagogia.

SILVA CORRÊA, Diogo. **Resenha" De la Critique: Précis de Sociologie de l'émancipation.** Sociedade e Estado, v. 25, n. 3, 2010.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola.** São Paulo, Editora Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio De Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993.

STEINER, Rudolf. **A Prática Pedagógica**. São Paulo, Ed. Antroposófica, GA 306 palestra de 20/4/1923.

TOKARNIA, Mariana. **Só 7,3% dos alunos têm bom nível em matemática no ensino médio**. Agência Brasil, 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/matematica-apenas-73-aprendem-o-adequado-na-escolal>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

TUDO que aprendemos juntos. Direção: Sérgio Machado, 2015.

URIARTE, Urpi Montoya. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 11, 2012.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço de construção da profissão docente**. 2009. 221 p. Tese (Doutor Programa de Pós - Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <<http://https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14207>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

VIEIRA, Victor. **Seis a cada dez professores são contra sistema de aprovação nas escolas estaduais: Levantamento feito com 2,1 mil docentes faz parte de uma pesquisa divulgada nesta segunda-feira, 24, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeesp) e o Instituto Data Popular**. Estadão, 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,seis-a-cada-dez-professores-sao-contra-sistema-de-aprovacao-nas-escolas-estaduais,1144465>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

VIER, Suzana. **Progressão continuada alastra analfabetismo funcional em SP, afirmam professores: O avanço sucessivo e sem interrupções dos alunos da rede pública no estado de São Paulo preocupa docentes. Jovens chegam ao ensino médio e à universidade com dificuldades para ler e escrever**. Revista Carta Capital, 2010. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/progressao-continuada-alastra-analfabetismo-funcional-em-sp-afirmam-professores>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

XAVIER, LIBÂNIA NACIF. **A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

ZAGURY, Tania. **O que não pode esperar: A mais urgente mudança é a escola que ensina a ler, escrever e calcular de verdade**. O Globo, 2017. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniaio/o-que-nao-pode-esperar-21238095>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ANEXO: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

RECUPERAÇÃO CONTÍNUA E PARALELA NA REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO:
CONTRADIÇÕES E REVELAÇÕES.

Mônica Laissa Marcio

Número do CAAE: (4545317.7.0000.5404)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo tem como objetivo extrair dos depoimentos de pais, alunos, docentes e demais envolvidos, elementos que nortearão a investigação sobre o discurso de sucesso da política pública de Progressão Continuada e Recuperação Contínua e Paralela, em contradição com o fracasso de sua prática e será realizada pela aluna do curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade de Campinas (Unicamp).

Os resultados contribuirão para a avaliação da política pública em questão e colaborarão para os estudos sobre o assunto, gerando conhecimento e maior abrangência do tema estudado, criando material rico em diferentes pontos de vista e percepções, buscando integração e socialização das falas e percepções e possibilitando (se desejado pelos pesquisados) a utilização das informações da pesquisa para aprimoramento do processo aplicado.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: uma conversa introdutória sobre o tema pesquisado e explicação da pesquisa (Progressão Continuada (PC) / Recuperação Contínua e Paralela (RCP)), aplicação de apenas duas perguntas através de um questionário escrito. Serão necessários apenas um único dia e poucos minutos para a realização da coleta de dados, não havendo necessidade de deslocamento dos voluntários, uma vez que a própria pesquisadora irá até a escola. A entrevista não será gravada.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se houverem desconfortos e riscos como se sentir envergonhado em dar seu depoimento ou se sentir intimidado por ser um ambiente escolar, que serão minimizados através das seguintes providências: cuidado da pesquisadora quanto a forma de abordar os participantes, levando em consideração o tempo e a maneira de expressão de cada indivíduo; garantia de sigilo da identidade do pesquisado e colaboração / aceitação da escola em questão

Benefícios:

Os benefícios são indiretos uma vez que o voluntario contribuirá substancialmente para o retorno social positivo da pesquisa, assim como atuará na produção de conhecimento e o mesmo poderá, se desejar, ter acesso aos procedimentos e resultados da pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Haverá cuidado da pesquisadora quanto a forma de abordar os participantes, levando em consideração o tempo e a maneira de expressão de cada indivíduo; garantia de sigilo da identidade do pesquisado e colaboração / aceitação da escola em questão

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Não vai haver nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa você não vai ter nenhum gasto. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Mônica Laissa Marcio (endereço pessoal / telefone pessoal / e-mail pessoal).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante e/ou assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

Data: ____/____/____