

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**REJANE RAMOS KLEIN**

**A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA  
NAS TRAMAS DA MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA**

**SÃO LEOPOLDO**

**2010**

**Rejane Ramos Klein**

**A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA  
NAS TRAMAS DA MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA**

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Linha de Pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes

**São Leopoldo**

**2010**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K64r Klein, Rejane Ramos  
A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica. / Rejane Ramos Klein. -- 2010.  
211 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) -- Universidade Vale do Rio dos Sinos,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.  
"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes".

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Currículo Escolar. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Normalização. 5. Governamentalidade. I. Título.

CDU 371.26

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Magda Massim Chipaux  
CRB 10/1205

Rejane Ramos Klein

**A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA NAS TRAMAS DA  
MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA**

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 15 de abril de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Maria Rita de Assis César/ UFPR

---

Profa. Dra. Helena Venites Sardgna/UERGS

---

Profa. Dra. Eli T. Henn Fabris / UNISINOS

---

Profa. Dra. Rute Vivian Baquero/UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

Por que esta pesquisa? Por que agradecer?

Por inúmeras razões pessoais e profissionais, ela foi constituída, mas fundamentalmente devido à contribuição de muitas pessoas ela se tornou possível. Antes de vos apresentar o texto, gostaria de agradecer às pessoas que, de uma forma ou de outra, poderão se encontrar nas páginas que seguem, com suas sugestões e críticas pontuais e enriquecedoras; com suas palavras de incentivo a continuar sempre em frente, abrindo novas possibilidades à pesquisa; com suas perguntas desafiadoras, as quais "puxavam o tapete" na hora certa; com seus convites de viver a pesquisa como se fosse a vida própria, fazendo dela algo que valesse a pena ser vivido. Essas pessoas foram cruciais no desenvolvimento desta investigação.

Assumo as limitações deste estudo como limitações minhas, sabendo que o que vos apresento é apenas uma leitura possível a partir das interlocuções que consegui estabelecer durante este período de pouco mais de três anos de estudo. Agradeço a todos com muito afeto, especialmente:

À minha família, pelo amor que tem por mim. Mesmo de longe e sem compreender muito o significado e a dimensão de toda a minha dedicação, apoiou-me sempre. Ao meu parceiro, companheiro e amigo Miro, que de forma incansável me incentivou a continuar, por mais que minhas ausências nesse período fossem algo difícil de compreender, esteve sempre ao meu lado, demonstrando carinho, atenção e todo seu amor. Ao meu bebê, que ainda está sendo gerado, mas que parece já compreender as muitas horas de escrita e leitura de sua mãe, desenvolvendo-se muito bem desde que chegou, quase ao final da realização deste estudo.

À minha orientadora, Maura Corcini Lopes, que me acompanha de maneira afetuosa desde a graduação, tornando-se parceira e amiga, mas nem por isso menos exigente, criteriosa e competente. Devo-lhe não só a orientação deste estudo e as várias ideias discutidas e descritas aqui, como também os múltiplos caminhos para obter os meios e os recursos necessários para a constituição desta pesquisa. Sou muito grata pela amizade, companheirismo e incentivo, os quais contribuíram para que eu me tornasse uma pesquisadora, professora e pessoa melhor. Agradeço também pelas orientações coletivas no Grupo de Orientação, incentivando todos integrantes a fazerem leituras atentas e contribuírem sempre com sugestões pertinentes.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS), coordenado pela professora Maura, pela parceria carinhosa de muitos anos. Devo a todas as colegas desse grupo a oportunidade de junto com elas ter a liberdade de pensar o próprio pensamento a partir de muito estudo, produções coletivas e trocas de ideias, o que não é possível encontrar em nenhum outro lugar acadêmico. De uma maneira ou de outra, cada uma delas contribuiu para a concretização deste estudo, expandindo os muros da Universidade, em outros momentos que travávamos discussões sobre nossas pesquisas. Às Amigas Kamila, Roberta, Viviane e Morgana, as quais se encontrarão aqui como merecem, citadas como autoras que partilharam suas ideias através da escrita científica.

Ao professor Jorge Ramos do Ó, orientador do meu estágio sanduíche realizado em Portugal na Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, onde durante o período de quatro meses (maio a agosto/2009) fui totalmente acolhida por ele e seu grupo de pesquisa na área da História da Educação. Mesmo sendo um curto período de tempo, a sua orientação sabedora, atenciosa e disponível foi crucial para que eu me arriscasse por novos caminhos, aproveitando da melhor forma o que esse estágio poderia oferecer-me. A todos do grupo de pesquisa e estudos, carinhosamente chamado “Brigada de Trabalhos de Tese” (BTT), que contribuíram com seus olhares de historiadores para qualificar ainda mais este

estudo. À Faculdade de Psicologia e Educação, pela disponibilidade da estrutura física, pela escuta e acolhida de alguns professores que contatei para discussão sugestões teóricas a respeito da investigação.

Aos 87 professores do Ensino Fundamental das três escolas municipais de ensino de São Leopoldo, assim como à gestão da rede, pela abertura e disponibilidade em contribuir com suas experiências, documentos e intervenções, de que necessitei para construir esta Tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, os quais abriram diferentes possibilidades de encaminhamento inicial do projeto de investigação com suas intervenções durante os encontros nos Seminários. As discussões e a parceria com os professores e colegas decorrentes desses Seminários foram importantíssimas para esta construção.

A todos os funcionários da Unisinos, principalmente aos da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, com quem tive mais contato, pelo auxílio prestativo e atencioso nos momentos de necessidade.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEC/UFRGS) e ao professor Alfredo Veiga-Neto, coordenador desse grupo, pelos intensivos estudos e discussões a respeito dos conceitos/ferramentas foucaultianos, proporcionados durante a construção de parte desta pesquisa.

Aos professores que compõem a banca, Maria Rita, Rute, Eli e Helena, por terem aceitado o convite e contribuído, cada um a seu modo, alguns desde a realização do Projeto de Tese, potencializando a escrita final do texto. E, outros com seus olhares mais recente sobre o estudo, mas nem por isso menos atenciosos, rigorosos e exigentes.

À Lene, tanto pelas revisões linguísticas realizadas no texto do Projeto de Tese quanto pela leitura criteriosa e atenta desta Tese.

À CAPES, a quem devo a viabilização desta pesquisa e a realização do estágio sanduíche. Sou grata aos pareceristas que acreditaram nas potencialidades do estudo.

Acredito que fiz, e pretendendo continuar fazendo, jus a todo esse investimento público, pois sem ele jamais esta pesquisa seria realizada.



## RESUMO

Esta Tese tem por objetivo analisar como as tramas discursivas sobre a modernização pedagógica constituem a reprovação escolar como uma ameaça no presente. Numa primeira etapa da pesquisa, foram aplicados questionários a 87 professores de três escolas públicas municipais da rede de ensino de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, e foram analisados alguns documentos referentes a essas escolas e à gestão da rede de ensino para se fazer uma leitura atual sobre a reprovação escolar. Num segundo momento da investigação, selecionei alguns textos de autores clássicos do princípio do século XX, representantes do movimento internacional da *Educação Nova*. Nesses textos, problematizei a necessidade de modernizar a escola como condição de possibilidade para pensar a reprovação escolar no presente e como estratégia para melhor governar a população. Essa análise, que considerou diferentes tempos históricos e conceitualizações como *governamentalidade* e *normalização*, foi desenvolvida sob inspiração arque-genealógica, utilizada por Michel Foucault e outros autores que desenvolvem seus estudos numa perspectiva pós-estruturalista. Com base nesse conjunto de materiais e nas conceitualizações selecionadas, argumento que as ideias modernizadoras, disseminadas a partir de princípios do século XX, compõem as estratégias de governo da população e de cada um em particular através dos dispositivos disciplinares e de segurança, os quais normalizam as condutas dos indivíduos a partir de sua inclusão no Projeto Social Moderno. Para tal normalização, a escola tem sido a principal operadora para pôr em funcionamento esse Projeto na atualidade, ajustando-se às novas demandas colocadas pelo neoliberalismo. Assim, a reprovação escolar constituiu-se no presente em uma dupla ameaça: tanto ao funcionamento da escola para todos, que não prevê a exclusão de ninguém por não-aprendizagem ou por sucessivas reprovações escolares, quanto ao Projeto Social atual de inclusão, nas redes de mercado, de todos aqueles que possuem competências variadas e atestadas pela escola.

**Palavras-chaves:** Avaliação da Aprendizagem. Currículo Escolar. Práticas Pedagógicas. Normalização. Governamentalidade.

## ABSTRACT

This work aims at analyzing how discursive webs about pedagogical modernization constitute school failure as a menace in the present. In the first stage of this research, 87 teachers from three public schools in São Leopoldo, in Rio Grande do Sul, answered a questionnaire, and some documents related to those schools as well as to the management of the teaching system were analyzed. In the second stage of the investigation, I selected some texts by classic authors from the early twentieth century who were representative of the international movement called New School. In those texts, I problematized the need for school modernization as a possibility condition to think about school failure in the present and as a strategy to better rule the population. This analysis, which considered different historical periods and conceptualizations such as *governmentality* and *normalization*, was developed under an archeogenealogical inspiration, used by Michel Foucault and other authors that have developed their studies in a post-structuralist perspective. Based both on this set of materials and on the conceptualizations selected, I argued that modernization ideas spread from the early twentieth century constitute strategies to rule both the population and the individual through disciplinary and security devices, which normalize individuals' conducts by including them in the Modern Social Project. For such normalization, the school has been the main operator that makes this Project work, by adapting to new demands brought by neoliberalism. Thus, school failure currently means a double threat: both to the functioning of the school for all, which does not allow for the exclusion of anybody due to either learning failure or successive school failures, and to the present Social Project, which aims at including in the marketplace all those who have varied competences attested by school.

**Key Words:** Learning evaluation. School Curriculum. Práticas pedagógicas. Governmentality. 5. Normalization.

## LISTA DE SIGLAS

- SIAPEA – Serviço Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem
- EDUCAS – Programa de Educação e Ação Social
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- ONGs - Organizações Não-Governamentais
- GEPI – Grupo de Ensino e Pesquisa em Inclusão
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PPEF\_9anos – Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos
- SMED - Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
- PGSMED – Princípios Gerais da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
- CEF - Conselho do Ensino Fundamental
- CME – Conselho Municipal de Educação
- SEE - Secretaria Estadual de Educação
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ABE – Associação Brasileira de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- ONU - Organização das Nações Unidas
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
- SAERS - Sistema de Avaliação do Ensino do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>PARTE I – A CONSTITUIÇÃO DA TESE</b> .....	19
<b>1 AS ESCOLHAS</b> .....	21
1.1 APROXIMAÇÕES COM O CURRÍCULO E A INCLUSÃO ESCOLAR .....	29
<b>2 AS TRAMAS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	34
2.1 OS MATERIAIS DE PESQUISA .....	35
2.2 AS RAZÕES PARA O RECORTE DE ANÁLISE .....	51
2.3 O DESENHO DE UMA ANALÍTICA .....	55
<b>PARTE II – A MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNO DE TODOS E DE CADA UM</b> .....	67
<b>3 GOVERNAMENTALIDADE E OS DISPOSITIVOS DE SOBERANIA, DISCIPLINARES E DE SEGURIDADE</b> .....	74
3.1 PROJETO DE MODERNIDADE E A MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA .....	79
<b>4 A GENERALIZAÇÃO DA ESCOLA PARA TODOS</b> .....	86
4.1 A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: do acesso à permanência e ao sucesso dos alunos .....	87
4.2 A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS MODERNIZADORAS .....	94
4.3 DO SISTEMA DE EXAME À AVALIAÇÃO ESCOLAR .....	99
<b>5 MOVIMENTOS DE MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA (PRINCÍPIOS DO SÉCULO XX)</b> .....	107
5.1 A AMPLIAÇÃO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA .....	111
5.2 A FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....	116
5.3 A PROLIFERAÇÃO DA AVALIAÇÃO E A VIGILÂNCIA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR .....	122
5.4 A PRODUÇÃO DO ALUNO INCLUÍDO .....	129

<b>PARTE III – A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA NO CENÁRIO ATUAL .....</b>	<b>136</b>
<b>6 A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA O CONTROLE E A REGULAÇÃO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>140</b>
6.1 DO LIBERALISMO AO NEOLIBERALISMO: novas relações entre as práticas escolares e sociais.....	142
6.2 DO PROCESSO DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM .....	152
6.3 O CONTROLE E A REGULAÇÃO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR .....	165
6.4 DA CLASSIFICAÇÃO À DIFERENCIAÇÃO, PREVENÇÃO E INCLUSÃO .....	173
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A TRAMA .....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>204</b>
<b>DOCUMENTOS ANALISADOS .....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO 2 – FICHA ANALÍTICA DOS TEXTOS CLÁSSICOS/DOCUMENTOS.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO 3 – QUADRO ANALÍTICO DOS TEXTOS CLÁSSICOS FICHA.....</b>	<b>217</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta Tese trata do tema da reprovação escolar, considerando as tramas discursivas da modernização pedagógica, que a constitui como uma ameaça no contexto contemporâneo. O objetivo desta investigação é analisar os significados atribuídos à reprovação escolar no presente, entendendo-a como um conjunto de práticas materializadas no currículo escolar e definidas pelas formas de avaliação da aprendizagem. A hipótese desenvolvida buscou compreender que esse conjunto de práticas constitutivas da reprovação escolar está inscrita no Projeto de Modernidade, o qual tem na escola, principalmente a partir do século XX, seu principal operador. Tal Projeto visa à inclusão de todos para que se vejam como pertencentes e incluídos nesse cenário social, sendo que um dos principais instrumentos para essa inclusão foi a generalização da escolarização.

Entendendo que vivemos na atualidade a multiplicação e a ampla circulação de conhecimentos cada vez mais superficiais, foi necessário analisar as tecnologias de poder que operam na escola a partir dos discursos sobre a modernização pedagógica. Tais discursos têm enfatizado tanto o desenvolvimento de novas habilidades e competências que possam ser atraentes dentro de uma lógica de mercado quanto outras formas de relacionamentos entre os sujeitos contemporâneos. Nesse sentido, problematizo as condições de possibilidade para que a reprovação escolar se constitua no presente como uma ameaça escolar e social. Para desenvolver esse argumento foi necessário percorrer um longo caminho, o qual não estava previamente definido, mas foi sendo construído na medida em que fazia as interlocuções necessárias para desenvolver a investigação.

Apresento esse caminho a partir do *corpus* analítico desta pesquisa, o qual foi constituído por três grupos de materiais. Os Grupos I e II são analisados na terceira parte da Tese e correspondem a 87 questionários aplicados a professores de três escolas públicas municipais da rede de ensino de São Leopoldo, localizada no Rio Grande do Sul; junto com esses materiais, são tomados alguns documentos referentes a essas escolas e à gestão da rede de ensino. Olhei para tal material no sentido de fazer uma leitura do presente e verificar de que forma os significados atribuídos à reprovação escolar estariam relacionados às demandas sociais, políticas e pedagógicas. Já o Grupo III dos materiais é analisado na segunda parte e compõe-se de alguns textos de autores clássicos do princípio do século XX, representantes do movimento internacional da *Educação Nova*. De tais textos, foram retirados enunciados sobre a necessidade de modernizar a escola, o ensino e a medição da aprendizagem do aluno como estratégia para melhor governar a população.

Essa analítica, que considera diferentes tempos históricos e as formas de governo, é desenvolvida com base numa inspiração arque-genealógica utilizada por Michel Foucault. Para analisar o deslocamento da reprovação escolar que se encontrava centrada no âmbito do indivíduo para um âmbito político, social e econômico mais amplo, utilizei os conceitos de *governamentalidade* e de *normalização*, também inspirados no mesmo autor. Mostro que esse deslocamento se deu a partir da disseminação das ideias modernizadoras, que, ao porem em funcionamento o Projeto Social Moderno, precisaram da escola para incluir a todos. Na atualidade, a escola necessita ajustar-se às novas demandas para incluir a todos, adequando-se também às novas exigências colocadas pelo neoliberalismo. Assim, a reprovação escolar constituiu-se no presente em uma dupla ameaça: tanto ao funcionamento da escola para todos, que não prevê a exclusão de ninguém por não-aprendizagem ou por sucessivas reprovações escolares, quanto ao projeto social atual de inclusão de todos aqueles que possuem competências variadas e atestadas pela escola, nas redes de mercado.

Para mostrar esse argumento central referido acima, construí o texto em três partes: a primeira trata da “Constituição da Tese”; a segunda aborda “A modernização pedagógica: uma estratégia de governo de todos e de cada um (princípios do século XX)”; e a terceira apresenta “A reprovação escolar como ameaça no cenário atual”.

A primeira parte está dividida em dois capítulos. O Capítulo 1, sobre *As Escolhas*, inicia com uma cena de escola funcionando como um *flash* da pesquisa, mostrando como me aproximei da temática da reprovação escolar, como direcionei meu olhar para problematizá-la e também como fui me tornando pesquisadora. No Capítulo 2, apresento *As tramas da investigação* a partir de um quadro com os materiais de pesquisa, que foram divididos em três Grupos para marcar as diferenças de tempo histórico e a visualização destes no decorrer das análises. Em seguida, mostro como fui constituindo esse corpus analítico, as razões para esse recorte da investigação e as formas como encaminhei as análises a partir da noção metodológica de arque-genealogia. Tal noção considerou os conceitos de *governamentalidade* e de *normalização*, utilizados como ferramentas analíticas para operar com os materiais.

A segunda parte é dedicada a uma espécie de suporte que dá sustentação às tramas que constituem a investigação. Aponto algumas condições de possibilidade para que a modernização pedagógica se constituísse numa estratégia para governar a população. A modernização, como conjunto de ideias acerca de uma racionalidade moderna que a partir do século XX circulam mais fortemente de modo global, é posta em movimento por uma multiplicidade discursiva que enfatiza novas práticas, centradas no indivíduo e na população em seu conjunto. Para desenvolver tal argumento, divido essa parte em três capítulos, apresentando no Capítulo 3, *Governamentalidade e os dispositivos de soberania, disciplinares e de seguridade*, o conceito de governamentalidade e os dispositivos de governo, os quais permitem situar uma mudança de ênfase importante nas formas de governar: do território para a população, de um Estado de justiça (Soberania) a um Estado de governo (disciplina e



seguridade). No Capítulo 4, *A generalização da escola para todos*, mostro que há a necessidade de a escola, enquanto instituição estatal, impor-se como uma máquina que precisa colocar em funcionamento um projeto de Modernidade social e, que por isso, não corresponde a princípios puramente educacionais. Argumento que os princípios de modernização compõem, de forma mais específica, a racionalidade do Estado e, de modo mais geral, a ciência política. No Capítulo 5, *Movimentos de modernização pedagógica*, analiso de forma mais detalhada os materiais do Grupo III, que correspondem aos excertos dos textos clássicos, referentes ao princípio do século XX. Destes, foram retiradas quatro recorrências, visualizadas como princípios modernizadores que enfatizam: *A ampliação das funções escolares*, as quais não devem mais restringir-se às relações do aluno apenas no âmbito escolar, considerando também as questões sociais; *A flexibilização do currículo*, almejada para que todos possam estar e permanecer incluídos na escola; *A proliferação da avaliação escolar*, que permite um maior acompanhamento e intervenção constante do professor na aprendizagem do aluno; e, por último, *A produção do aluno incluído*, que diz respeito à prerrogativa que o Projeto Social Moderno irá exigir.

Na terceira parte da Tese, problematizo a reprovação escolar no contexto atual, considerando as condições de possibilidade apontadas na parte anterior. Para tanto, analiso os materiais de pesquisa dos Grupos I e II, os quais são compostos pelas entrevistas realizadas com os professores e os documentos das escolas e da gestão da rede de ensino. Para contextualizar o momento atual, é preciso marcar a diferença entre os princípios do século XX e o presente. Utilizo-me, então, além das ideias de Michel Foucault, os estudos de alguns autores tais como, Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), Veiga-Neto (2000), Lopes (2009), Rose (1998) e Peters (2002), que se debruçam sobre o contexto contemporâneo, problematizando as novas formas de governar os sujeitos, as quais produzem outras maneiras de subjetivá-los. Essa parte apresenta um capítulo intitulado *A constituição do currículo para o controle e a regulação da reprovação escolar*, onde argumento que a reprovação escolar, passa a constituir o

currículo para controlá-la de forma mais eficaz e produtiva, regulando os saberes e os sujeitos, que devem estar preparados para viver numa sociedade em constante mudança, onde novas formas de governo são exigidas. Para tal argumento, divido esse capítulo em quatro pontos operando com os materiais do Grupo I e II, que compõe-se das entrevistas realizadas com os professores e dos documentos das escolas e das gestões escolares e da rede de ensino. No primeiro ponto, discuto a instituição de novas práticas escolares e sociais, que são criadas, disseminadas e multiplicadas por meio do currículo. Como segundo ponto, discuto o deslocamento do processo de ensino para o de aprendizagem a partir das análises sobre os significados que os professores atribuem à reprovação escolar. No ponto três explico as formas de controle e regulação da reprovação escolar a partir dessa lógica atual reguladora e instituidora de novas práticas preventivas da reprovação escolar. No quarto e último ponto discorro sobre a alteração nos modos de classificação dos alunos, visando a sua inclusão para poder prever o risco social que estes podem representar ao estar sob a ameaça da reprovação.

Finalizo o texto retomando as principais ideias produzidas durante a pesquisa, procurando não encerrá-las numa nova e única verdade sobre a reprovação escolar, mas trazer possibilidades de uma leitura sobre o tema a partir das múltiplas verdades que o constituem e que permitem pensar a reprovação de outras formas.

## PARTE I – A CONSTITUIÇÃO DA TESE

Para mim, o primeiro significado que começa por ter a palavra *tese* é o de obrigar o candidato a criar uma espécie de varanda sobre o mundo (Ó, 2003, p. 5).

É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p.13).

É falando dessa varanda sobre o mundo, como menciona Jorge Ramos do Ó, que inicio a escrita da primeira parte da Tese. Que espécie de varanda é essa que pode ser descrita considerando os limites das páginas de um capítulo? Respondo essa questão tomando também as palavras de Michel Foucault para dizer que tal varanda se constitui pela curiosidade, nem tanto de assimilar o que convém conhecer, mas muito mais de suspeitar de conhecimentos que nos constituem. Minha varanda é construída sob a perspectiva iniciada com Nietzsche, Wittgenstein, Foucault, Deleuze, entre outros autores que nos têm permitido pensar a respeito do que somos, de como somos, cotidianamente, constituídos e de como poderemos ser diferentes do que somos ou daquilo que nos dizem que somos e devemos ser. Esse exercício de separar-se de si mesmo, que procurei realizar com a feitura desta Tese, pretendeu de forma muito modesta, porém rigorosa, dar visibilidade à racionalidade moderna, na qual aprendemos a nos ver e a ver os outros. Portanto, o capítulo tratará não da totalidade da varanda, mas de um cantinho dela que me permitiu visualizar tal racionalidade por meio do meu objeto de estudo – a reprovação escolar.

Nesse sentido, a Tese representa para mim mais do que um estudo sobre um objeto escolhido que tem relação comigo, pessoal e profissionalmente. Mais do que

uma titulação ao final, a Tese é a possibilidade de me olhar e olhar o mundo pelo recorte específico do objeto, o qual foi também me escolhendo, na medida em que ia trazendo diferentes leituras sobre ele, para assim poder constituir a minha. Para tanto, foram necessárias muitas (re)leituras e (re)escritas, mas, fundamentalmente, o que moveu a constituição desta Tese foi a curiosidade e o desejo de não trazer uma única verdade sobre a reprovação escolar. Olhando para sua exterioridade<sup>1</sup>, pude trazer “verdades”, no plural e provisórias, que pudessem contribuir para pensarmos de outras formas as práticas escolares e assim podermos nos constituir de outras maneiras.

Esta parte da Tese está dividida em dois capítulos. O primeiro, que intitulei de *As escolhas*, adianto algumas nuances de como fui me tornando pesquisadora e de como me aproximei da temática da reprovação escolar. Posteriormente, para situar de modo mais preciso meu objeto de estudo, descrevi as aproximações que faço entre o currículo e a inclusão escolar.

Num segundo capítulo, começo por traçar alguns pontos que constituem o que chamei de *Tramas da investigação*, a partir de três subtítulos. Início apresentando um quadro com os materiais de pesquisa, organizados e datados a partir de três Grupos. Justifico em seguida esses diferentes caminhos investigativos a partir das questões de pesquisa, que foram construídas no decorrer da investigação. No segundo subtítulo, mostro as razões para o recorte específico de análise, marcando a construção do *corpus* de pesquisa. Em seguida, no terceiro subtítulo, indico o percurso metodológico, que chamei de desenho de uma analítica, onde trago os conceitos centrais da Tese como ferramentas utilizadas para a criação das unidades analíticas, as quais serão discutidas na segunda e terceira parte do texto.

---

<sup>1</sup> Explico essa forma de análise no capítulo II.

## 1 AS ESCOLHAS

Para fugir do costumeiro início de toda tese — da necessidade de confessar-se, dizendo sobre a escolha do objeto de estudo e sobre o processo de tornar-se pesquisadora—, optei por iniciar descrevendo uma cena de escola, vivenciada por mim em diferentes momentos e circunstâncias, mas trazida aqui como uma cena fictícia. Vivenciei algumas dessas situações descritas no quadro a seguir, do lugar de professora e outras como coordenadora pedagógica, mas preferi transformá-las numa única cena para trazer outros detalhes e fazer com que pudesse falar por si. Trata-se de uma cena muito frequente a que nós, profissionais da escola, seja qual for o lugar que ocupemos, estamos acostumados a assistir, dela participando a cada final de trimestre escolar – o Conselho de Classe.

Escola vazia, alunos em casa, aguardam ansiosos por notícias do Conselho de Classe. Professores que atuam no 5º ano reúnem-se ao final do ano letivo, pela terceira e última vez, na sala dos professores, onde se sentam numa mesa comprida para organizarem os materiais utilizados na avaliação dos alunos e seus cadernos de chamada. Estão presentes todos os professores, um de cada disciplina escolar, a professora que atua com projeto extraclasse, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, a psicopedagoga e a diretora da escola. Não há aluno nem família presente, estes foram convidados pela escola, mas não compareceram.

Inicia-se o conselho com a coordenadora pedagógica lendo uma mensagem a respeito do processo de avaliação, ressaltando as dificuldades envolvidas e a necessidade de olhar a aprendizagem do aluno como um todo, a partir dele mesmo, de seu ritmo e de sua realidade. Dando seguimento, começam pela lista de chamada, seguindo a ordem alfabética, a descrever aluno, por aluno, suas facilidades e dificuldades nas tarefas escolares, comportamentos em sala de aula e atitudes nos relacionamentos com os professores e colegas, por vezes trazem elementos da família do aluno, se esta apoia, incentiva e acompanha as tarefas escolares. É chegada a vez do aluno João, o qual recebe apoio pedagógico desde quando chegou à escola há 3 anos. Destes, 2 anos foram de reprovação no 4º ano, e hoje, no 5º ano, alguns professores consideram a necessidade de sua reprovação, devido aos objetivos da série não terem sido alcançados. Alguns professores acreditam que, se permanecer nessa série, João terá uma nova oportunidade para aprender mais, para obter mais maturidade, reforçando os conhecimentos que já aprendeu e dedicando-se mais àqueles que ainda precisa atingir. Argumentam também que, se o aprovassem para o ano seguinte, ele não conseguiria acompanhar a turma e isso seria muito prejudicial à sua autoestima. No entanto, outros professores, que são contrários à sua reprovação, mostram avanços obtidos pelo aluno; a psicopedagoga relata atividades desenvolvidas com ele na sala de recursos, ao longo do ano, mostrando seu desenvolvimento, seus avanços e a contribuição da família, que acompanhou todo o processo. A coordenação relata que, nas atividades de reforço escolar, oferecidas no turno oposto ao do ensino regular, o aluno obteve 100% de frequência. A professora do projeto

extraclasse, que oferece o jogo de xadrez para alguns alunos encaminhados pelos professores, reafirma que João esteve sempre presente e entusiasmado para aprender, aumentando consideravelmente sua capacidade de concentração a cada participação. Alguns professores mostram as tarefas avaliativas desenvolvidas durante o trimestre para justificar seus argumentos em favor da reprovação, pois, em todos os diferentes instrumentos utilizados para avaliar sua aprendizagem, esse aluno teria ficado com nota abaixo da média. Outros professores dizem que, em suas disciplinas, o aluno até poderia progredir, pois havia se esforçado bastante para acompanhar as atividades em aula, mas demonstrou dificuldade de interpretar o que lia. Outro professor diz que em sua disciplina João reprovava, mas que, se o aluno obtivesse aprovação em outras, reconsideraria sua posição. Outros professores apenas mencionam que o relacionamento desse aluno com os colegas foi ótimo e que, devido a seu empenho em participar nas atividades realizadas em aula, ele merecia progredir para o 6º ano. Diante dos fatos, das diferentes posições dos professores e em função do pouco tempo disponível para tratar ainda do restante da turma, a diretora sugere que esse aluno tenha uma nova oportunidade, mais um momento de avaliação nas disciplinas em que ele precisa alcançar a média. A coordenadora ressalta ainda que, juntamente com o João, os outros 5 alunos citados anteriormente deverão ser reavaliados, pois, em tendo João uma nova chance, os outros também deveriam ter. Então, trazendo como parâmetro o ano anterior – que teria um índice alto de reprovações no 5º ano –, a direção da escola reforça que esse número de alunos que correm o risco da reprovação já seria considerado elevado. Fica decidido, então, que o conselho deverá voltar a reunir-se na semana seguinte para analisar qual destes alunos deverá aprovar ou reprovar o ano letivo.

Esse momento, do conselho de classe, tende a ser organizado nas escolas de maneira muito parecida, pois o seu objetivo é, de forma coletiva, num período preestabelecido, avaliar os alunos; ou melhor, cada professor deve dizer de suas avaliações e de como foi o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Reunido todo o material – no qual não pode mais constar apenas as notas, mas sim a descrição de tudo que se observou em relação ao comportamento, todas as intervenções avaliativas que foram feitas, as atividades em que os alunos se autoavaliaram, etc. – de cada um dos alunos da turma, os professores e profissionais de apoio psicopedagógico sentam-se, por vezes com o diretor da escola e o representante dos alunos e dos pais, para a avaliação trimestral, sendo que no último encontro precisam decidir sobre a aprovação ou a reprovação dos estudantes.

A partir de um olhar analítico sobre essa cena, julgo que deixarei explícitas minhas preocupações na área educacional, com o meu objeto de estudo, na medida em que pontuarei determinados deslocamentos em minhas formas de olhar,

tornando-me, assim, uma pesquisadora. Considero mais produtiva essa forma do que relatar de modo linear as escolhas que fiz, como se fosse possível marcar tão nitidamente uma trajetória de vida e de pesquisa.

Uma leitura recorrente dessa cena seria apontar que a escola, através desse processo compartilhado de avaliação em Conselho de Classe, está sendo democrática e justa com seus alunos. Ao reunir os diferentes olhares sobre os alunos, tem-se o respaldo de todos os profissionais para considerar as diferentes opiniões e as diferentes atividades avaliativas realizadas. Nesse encontro, oportuniza-se aos professores também um repensar de seus instrumentos avaliativos e até de seu olhar sobre o aluno, que pode ser desconstruído a partir dessas diferentes visões. O apoio educacional especializado proporciona certa tranquilidade aos professores na tomada de decisões. A decisão da reprovação não é decidida abruptamente; é analisado cada caso, considerando-se as “provas”, que dizem sobre as dificuldades e os avanços do aluno, para decidir se ele merece ou não uma nova oportunidade de avaliação e assim progredir de ano ou se deverá repeti-lo para fortalecer o que já estudou e ter a chance de aprender aquilo que não conseguiu acompanhar.

A leitura que faço, e a que me propus a fazer nesta Tese, que trata das questões relacionadas à avaliação escolar – tendo como seu recorte específico a reprovação escolar –, procura analisar os discursos sobre a reprovação escolar a partir dos significados que os professores atribuem a essa prática. O que estará sob suspeita é justamente as várias posições sobre a reprovação do aluno - conforme visto na cena -, sem a pretensão de fazer julgamentos da escola e dos profissionais que lá atuam. Ainda que os materiais de análises desta investigação não sejam advindos de Conselhos de Classe, essa cena reúne muitos dos elementos que apareceram e que considere relevante analisar<sup>2</sup>. Nesse sentido, minha leitura não pretende dizer o que a escola deveria fazer. Meu olhar buscou apenas trazer elementos para pensar no modo como essa escola que temos hoje se constituiu dessa

---

<sup>2</sup> Apresento os materiais de análise e as razões do recorte que faço no capítulo seguinte, quando discutirei a respeito das tramas desta investigação.

forma e, mais especificamente, em como ela vem constituindo os sujeitos escolares através de seus processos avaliativos.

A partir da cena apresentada, algumas questões podem ser levantadas, pensando-se na possibilidade de encaminharmos a situação de João de outras formas. Por que a escola passou a organizar-se desse modo para falar das avaliações dos alunos? Quando esse momento passou a ser constituído por todos os profissionais que atendem esse aluno, inclusive os de apoio? E por que o que esses profissionais de apoio dizem sobre o aluno é considerado como inquestionável? Por que as práticas pedagógicas não foram questionadas? Quando a escola passou a ter tanto cuidado ao reprovar o aluno? Em que momento a escola passou a preocupar-se com os índices de reprovação? Como se constituem essas diferentes posições dos profissionais sobre a reprovação escolar?

Tenho acompanhado nos últimos anos, do lugar de profissional da educação envolvida de forma mais sistemática, tanto com alunos quanto com professores, os esforços, internos e externos à escola, para que a educação escolar não produza exclusões, para que melhore a qualidade do ensino e, conseqüentemente, promova a inclusão de todos numa sociedade mais justa. Políticas educacionais, campanhas governamentais, parcerias entre secretarias de educação, organizações não-governamentais e universidades vêm se consolidando no sentido de abarcar a todos: “todos pela educação” e “educação para todos” são os *slogans* recorrentes no Brasil, nas políticas educacionais contemporâneas, como tentativas de seduzir a todos.

Dentro de uma lógica de gestão das desigualdades, em relação ao âmbito escolar, há uma proliferação de formação continuada de professores, formação em serviço, formação à distância, etc.; abertura de serviços de apoio pedagógico para o atendimento dos alunos que estão sob a ameaça da reprovação ou que apresentam reprovações sucessivas; assessorias às escolas para que estas revejam seus projetos político-pedagógicos e seus currículos; centralização no papel da gestão escolar, entre outros encaminhamentos. Todos eles visam a regulamentar e regular as ações que as instituições de ensino deveriam assumir frente à demanda por solução dos



“problemas da educação”, os quais muitas vezes são traduzidos pelos índices de reprovação escolar.

Esses discursos sobre uma escola que deve ser para todos, as preocupações em nível nacional e internacional com a qualidade da educação e do ensino, o direcionamento de parcerias entre instituições privadas, organizações não-governamentais e a sociedade civil e as políticas educacionais constituem a cena descrita anteriormente. Nessa cena, gostaria de destacar o elemento principal – a reprovação escolar – não apenas como resultado da avaliação do aluno que não alcançou seu objetivo ao final do ano letivo. A reprovação escolar é tomada aqui como uma prática, ou melhor, como um conjunto de práticas constitutivas do currículo escolar porque também tem educado a todos em diferentes momentos do ano letivo e por meio de distintas ações escolares. Embora a reprovação escolar não seja um conteúdo dado em uma disciplina, não disponha de uma carga horária, ela constitui parte dos ensinamentos e dos aprendizados dos alunos na escola.

A reprovação escolar será tomada como um conjunto de práticas que envolvem: os professores que trabalham diretamente em sala de aula, que são orientados a avaliar cotidianamente os alunos, mostrar como os avaliaram e, de posse dos resultados dessa avaliação, intervir no processo de aprendizagem de cada um dos estudantes; os profissionais que realizam o atendimento de alunos que são encaminhados pelo professor regente da turma em espaços de apoio psicopedagógico; a gestão da escola, que já não pode restringir suas preocupações apenas ao setor administrativo, precisando agora participar e saber gerir os processos pedagógicos, e, por isso, os índices da reprovação compõem o quadro de suas intervenções, pois tais números dão visibilidade à escola; a gestão Municipal, Estadual ou Federal, as quais deverão orientar legalmente, avaliar e intervir na escola, oportunizando condições financeiras e estruturais para que esta possa acompanhar o trabalho pedagógico realizado com os alunos; a família dos estudantes, que, estando ausente ou presente no contexto escolar, deseja a aprovação

de seu filho, assim como a garantia de sua inclusão nos processos sociais e de mercado.

Essa possibilidade de olhar para a reprovação constitui-se a partir de minhas vivências e estudos, que têm procurado relacionar as funções da instituição escolar e a configuração social numa dimensão política e história dos processos educacionais. Tal como os autores Varela e Alvarez-Uria (1992), analiso as práticas escolares a partir da ideia de que tais práticas constituem a “maquinaria escolar”. Os autores entendem que a escola não é algo natural que sempre existiu, mas sim que ela foi inventada como uma forma de socialização privilegiada, constituindo-se em lugar de passagem obrigatório para todas as crianças das classes populares. A escola constitui-se numa maquinaria porque esteve e continua envolvida com as formas de governo da infância, que vêm se configurando desde o século XVI, reunindo e instrumentalizando uma série de dispositivos de poder. A partir desse entendimento é que situo esta investigação nos rastros da constituição dessa máquina no presente. O que tem ameaçado o funcionamento dessa máquina? Que engrenagens precisam hoje ser mais lubrificadas do que outras? Quais precisam ser modificadas para garantir seu “bom funcionamento”?

Como pedagoga desde 2002, formada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, tenho fixado meu olhar sobre a maquinaria escolar. O trabalho na escola, juntamente com a possibilidade de fazer pesquisa, é o que tem me permitido problematizar as engrenagens escolares, assim como a minha própria prática. Primeiro como Bolsista de Iniciação Científica e posteriormente com minhas pequenas produções investigativas, pude construir certas problematizações acerca de como o currículo escolar se constituía. Incomodava-me a ideia de que tudo o que fazíamos ou não na escola estava diretamente implicado no tipo de aluno que deveríamos “formar”. Um dos espaços em que ingressei e iniciei essas discussões sobre a escola como uma máquina produtora de sujeitos escolares foi onde realizei meu primeiro estágio, como voluntária, no Serviço Interdisciplinar de Atendimento e

Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA)<sup>3</sup>. Esse espaço recebe alunos encaminhados das escolas com demandas de dificuldade de aprendizagem, problemas de relacionamento, indisciplina, agressividade, alguma necessidade de educacional especial, entre outras. Iniciando com essas problematizações mais específicas sobre as demandas que os sujeitos traziam ao serviço é que, posteriormente, pude ampliá-las a partir de outro estágio curricular, o qual foi campo para a realização da pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esse estágio curricular era realizado num Centro Educativo que também recebia os alunos no turno oposto ao escolar. Esse Centro contava com alguns professores contratados e muitos voluntários para a realização do trabalho. Além de minha prática como professora, procurei investigar as formas como o currículo desse Centro se constituía. Havia professores contratados para as aulas, mas em sua maioria eram professores voluntários para atividades extraclasse. A própria instituição funcionava em parceria com escola privada de ordem religiosa, empresas privadas e poder público municipal. Nessa lógica de parceria, voluntários eram chamados para fechar o quadro de professores, flexibilizando a proposta curricular e oportunizando diferentes atividades aos alunos. Tratava-se de oportunizar momentos de aula com professores contratados e momentos diferenciados em oficinas com voluntários.

Com a realização dessa primeira investigação, meu olhar começa a constituir-se a partir de uma visão macro e micro da maquinaria escolar. Ao visualizar os discursos sobre os voluntários, que se colocavam à disposição para “beneficiar” os alunos com propostas diferenciadas de ensino, fui colocando sob suspeita a lógica mais ampla das parcerias para “ajudar” a escola. Além disso, questionava, numa dimensão das práticas de ensino, que tipo de aluno estávamos constituindo a partir dessa lógica.

---

<sup>3</sup> Esse serviço hoje se chama Programa de Educação e Ação Social – EDUCAS. O EDUCAS vem atendendo alunos de escolas públicas do Município de São Leopoldo que são encaminhados por apresentarem dificuldade de aprendizagem. Tal serviço localiza-se na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Nessa direção é que procurei dar continuidade a esse tipo de pesquisa no Curso de Mestrado em Educação<sup>4</sup>. Perguntava como os discursos sobre o voluntariado produziam efeitos na escola, constituindo assim as engrenagens dessa máquina. Passei a perceber a produtividade das parcerias entre as escolas, empresas privadas, organizações não-governamentais (ONGs) e o Estado como uma forma de governo mais econômica, porém mais controlada. Além de olhar de modo mais amplo, a partir de certa cultura do voluntariado que se propagava e era desenvolvida por meio de sugestões de práticas a serem desenvolvidas na escola, analisei de forma mais específica os procedimentos avaliativos adotados pelas propostas de voluntariado como parte das estratégias de sedução das escolas e dos sujeitos serem incluídos nessa rede solidária. Esses procedimentos avaliativos contavam com premiações aos sujeitos e às escolas – selo de escola solidária – quando estas engajavam os alunos no desenvolvimento de ações voluntárias. As propostas<sup>5</sup> voluntárias eram constituídas por saberes que co-responsabilizavam os sujeitos, produzindo outras formas de governá-los. Nesse sentido, constituía-se também um currículo alternativo para dar conta de ensinar aos sujeitos suas próprias funções de cidadão na comunidade onde viviam, mas considerando-se as diferentes habilidades e capacidades, a situação econômica, enfim, contribuindo para que, através da escola, ocorresse uma conscientização maior dos problemas sociais e, com isso, se construísse uma educação voltada à transformação desses problemas.

Essas investigações foram recuperadas aqui para marcar o modo como venho analisando a escola, procurando olhar para o pano de fundo que a constitui, assim como para o seu próprio funcionamento ao criar novas práticas, as quais estão envolvidas com as formas de governar os sujeitos. Explorarei mais essa ideia de governo no capítulo seguinte, mas já anuncio que, mesmo antes de fazer o recorte

---

<sup>4</sup> A Dissertação de Mestrado, orientada pela professora Beatriz D. Fischer, foi também realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na Linha de pesquisa “História e políticas educacionais”, em 2005.

<sup>5</sup> Analisei nesta investigação duas Propostas de Voluntariado – Ação Tribos nas Trilhas da Cidadania e Ação Selo Escola Solidária 2003 –, procurando descrever e analisar os mecanismos e procedimentos utilizados na promoção da cultura do voluntariado na escola (KLEIN, 2005).

específico sobre a reprovação escolar nesta tese, essa lógica mais ampla que dá sustentação às engrenagens escolares pautava meu olhar e minha própria prática. Tal lógica tem sido constantemente estudada e problematizada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI)<sup>6</sup>, na Universidade. As discussões realizadas nesse grupo foram fundamentais para que eu pudesse aproximar o que vinha estudando em relação ao currículo e aos discursos sobre a inclusão escolar.

### **1.1 Aproximações com o currículo e a inclusão escolar**

Retomo a cena descrita anteriormente e a possibilidade de leitura relacionada ao contexto mais amplo onde se produzem as formas de avaliar os alunos, onde se inscrevem as preocupações com a reprovação escolar, para trazer de maneira mais específica as aproximações do campo do currículo e da inclusão escolar com o recorte do estudo – a reprovação escolar.

Para constituir esse olhar mais amplo para a escola, foi necessário não perder de vista as práticas lá desenvolvidas. Nas pesquisas anteriores, olhei para as práticas voluntárias realizadas na escola tendo como subsídios os discursos sobre o voluntariado, os quais constituíam o currículo escolar. No momento atual de pesquisa, continuo olhando para as práticas escolares, tomando os discursos que as subsidiam. Tais discursos estão sob uma mesma lógica, digamos, de necessidade de inclusão de todos, envolvimento e responsabilização de cada um pelos problemas sociais, minimização do papel do Estado em relação à intervenção econômica, mas maximização no controle das práticas escolares, entre outros. Porém, o deslocamento

---

<sup>6</sup> “O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) é composto por pesquisadoras de distintas universidades que se reúnem há oito anos, semanalmente, com o objetivo de estudar, discutir e compartilhar resultados de pesquisas sobre a temática central da in/exclusão. Alicerçadas na perspectiva pós-estruturalista, problematizam a inclusão como celebração da diferença e como princípio universal, entendendo-a como um campo de tensionamento permanente das verdades que posicionam os sujeitos e definem políticas sociais e educacionais” (<http://gepinos.blogspot.com/>). É coordenado pela professora Maura Corcini Lopes.

que se deu em termos de pesquisa foi olhar de modo mais específico o detalhamento de práticas curriculares, as quais determinam a reprovação do aluno e os produzem de determinadas formas no presente.

O currículo escolar não é tratado aqui como uma simples seleção de conhecimentos que são transmitidos ao aluno na escola. De acordo com alguns estudos nessa área, como os de Varela (2002), Narodowski (1999), Popkewitz (1994, 2001), Veiga-Neto (2002) e Silva (1999), o currículo funciona como corporificador de uma organização particular do conhecimento, pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma sociedade. A aproximação desses e outros autores faz-se produtiva devido aos seus olhares para o conhecimento curricular, problematizando as formas pelas quais nós “dizemos a verdade” sobre as coisas, sobre nós mesmos e sobre os outros, constituindo cada um a partir delas. Assim, as relações com o poder e com a regulação são visualizadas no currículo escolar tanto no que se refere aos saberes quanto ao que se relaciona ao corpo dos sujeitos, funcionando, portanto, como uma engrenagem na maquinaria escolar.

Conforme argumentei em outro texto (KLEIN, 2009), o currículo vem dispondo as ordenações de espaço e tempo em relação ao corpo dos sujeitos. Essa organização é necessária para que ocorra o processo de individualização que ordena os alunos por idades, por níveis cognitivos, movimentando diferentes arranjos para incluir todos na escola a partir de um conjunto de estratégias curriculares: calendários, cronogramas, grade curricular, planos de estudos, projetos extraclasse, Projeto Político Pedagógico, etc., todos orientados por políticas educacionais que regulamentam e regulam essas práticas a partir de legislações e parâmetros nacionais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa disposição, ao distribuir os conhecimentos em disciplinas, assim como o espaço e o tempo de cada uma delas na grade curricular, também disciplina os próprios alunos. Esse enfoque disciplinar que o currículo tem ao ordenar as ações dos alunos, ensinando-os a ver o mundo a partir de determinada forma, preconiza as individualidades e a diversidade dos sujeitos na escola.

De acordo com essa disposição do currículo escolar é que tem sido possível, entre outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros (Veiga-Neto, 2002). Os outros, nesse caso, poderiam ser aqueles que hoje estão em uma determinada série ou ano porque têm sido “empurrados” em função de sua idade, e não por méritos cognitivos, conforme argumentam determinados professores que aparecem na cena quando dizem que o aluno João poderia ser aprovado em função de sua participação nas aulas.

Desde quando a escola passou a ser obrigatória, conforme veremos na segunda parte da tese, o ensino foi sendo universalizado. A partir do século XIX, percebe-se que as funções da escola estão extremamente conectadas aos contextos históricos, políticos, culturais, econômicos de cada época – cada uma delas enfatizando determinadas estratégias, técnicas e tecnologias de poder que exigirão modificações nas práticas pedagógicas. É dessa forma que, para pensar a reprovação escolar, não basta mostrar as relações com o currículo, com a disciplinarização dos saberes e do corpo dos alunos; faz-se também necessário relacioná-la com os discursos sobre a inclusão escolar.

Esses discursos são estudados com profundidade no GEPI<sup>7</sup> a partir de leituras e discussões de diferentes autores que nos auxiliam a entender a inclusão em um sentido amplo, não centrada na deficiência do sujeito e sem tomá-la como bandeira de luta para a inserção indiscriminada de todos na escola regular. De acordo com Lopes (2007a), temos pensado a inclusão como uma das grandes invenções de nosso tempo. Invenção porque é uma produção deste mundo moderno e porque carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença. Estamos vivendo hoje a exaltação da diferença e dos discursos que proclamam a inclusão como possibilidade de um lugar de chegada para todos. Diferentemente de grande parte dos discursos sobre a inclusão – tomada como sinônimo de acolhimento da diversidade e vista a partir de um movimento binário de ser contra ou a favor ou de

---

<sup>7</sup> A publicação recente do grupo reúne as discussões acerca da inclusão como um conjunto de práticas que governam (LOPES & HATTGE, 2009a).

afirmar que a exclusão é o oposto da inclusão –, buscamos nesse grupo entendê-la como um campo de tensão permanente das verdades que posicionam os sujeitos e definem políticas sociais e educacionais. Neste momento, quando distintos especialistas e o mercado começam a demarcar fronteiras cada vez mais nítidas e definidoras de tipos específicos e desejados de pessoas, os espaços institucionalizados também são alterados, de modo que ninguém mais possa ficar de fora.

Assim, não negamos a inclusão, não negamos a exclusão e não negamos as diferenças, marcadas ou não no corpo, que são produzidas nas relações tensas do currículo escolar. Ocupamo-nos e orientamo-nos com o entendimento de que a inclusão é uma invenção que nasce da mesma base da exclusão (LOPES, 2006). Ambas são produzidas em uma mesma matriz epistemológica, sociológica, econômica, cultural e política. Nessa linha de pensamento e colocando o foco na escola, quando pensamos a inclusão, referimo-nos a toda e qualquer posição de aprendizagem e de aluno criada a partir das relações que são estabelecidas naquele espaço. Assim, as investigações produzidas por cada uma de nós<sup>8</sup> que compõe o grupo contribuem, a partir das discussões dos seus objetos de estudos específicos, para problematizar as verdades naturalizadas sobre a inclusão escolar.

Essas aproximações entre o currículo e a inclusão escolar permitem-me visualizar a reprovação escolar por esse viés de problematização de um conjunto de práticas constitutivas do currículo que visam à inclusão de todos. Dessa forma, as análises tornam-se mais produtivas porque não buscam as causas da reprovação no aluno, nos professores, na gestão escolar ou estrutura social, política e histórica. Não fazem também julgamentos a respeito da atuação da escola ou do trabalho dos profissionais da educação. A produtividade das análises que desenvolvo está na

---

<sup>8</sup> Cito algumas das produções de teses e dissertações desenvolvidas por algumas das integrantes do grupo nos últimos anos: Dal'igna (2005), Hattge (2007), Scheid (2006), Arnold (2006), Sardagna (2009), Santos (2010), Acorsi (2010), Lockmann (2010), entre outras. Outras produções encontram-se redigidas em formato de artigos publicados nas duas produções coletivas do grupo (LOPES & DAL'IGNA, 2007b) e (LOPES & HATTGE, 2009a).



possibilidade de fazer uma leitura mais ampla do contexto social, político e histórico e, ao mesmo tempo, realizar um olhar específico por esse viés do currículo e da inclusão escolar que delimita um jogo de relações orientadas por práticas que visam a governar e regular os sujeitos a partir de sua inclusão no projeto social de modernidade.

Portanto, as escolhas que descrevi não apenas foram feitas por mim, como também elas me escolheram, constituindo meu olhar para seguir tramando esta investigação de modo a trazer uma possibilidade de leitura a respeito da reprovação escolar. Conforme Ó (2003, p.19), trata-se de “escrever uma, embora apenas uma, história das palavras e das coisas que nos constituem como sujeitos na escola”.

## 2 AS TRAMAS DA INVESTIGAÇÃO

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco “científica” de causas materiais, de fins e de acasos, de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa (VEYNE, 2008, p. 42).

Utilizo as palavras do historiador Paul Veyne para iniciar este capítulo, que trata das tramas da investigação. As tramas serão utilizadas num sentido próximo ao que esse autor menciona quando diz que elas seriam uma mistura daquilo que o historiador isolou segundo sua conveniência. Nesse caso, o que se pretendeu tramar nesta Tese foram fatos do presente sob uma perspectiva histórica. Tal perspectiva não se organizou em uma sequência cronológica, nem a partir de um determinismo, muito menos se procurou descrevê-la como uma totalidade. Descrevo os fatos relacionados ao meu objeto, buscando os laços que ora o fixam, ora o põem em movimento, mas que o atravessam constituindo-o de determinada forma.

Divido este capítulo em quatro seções para mostrar de forma mais detalhada os laços que constituem a reprovação escolar. Na primeira seção, apresento os materiais de pesquisa, trazendo-os num quadro com uma descrição temporal e as formas como os intitulei, justificando minhas escolhas a partir das questões de pesquisa que foram construídas. Na segunda seção, mostro as razões para o recorte específico da investigação, marcando as alterações nos rumos metodológicos. Em seguida, na terceira seção, indico o percurso metodológico, que chamei de desenho de uma analítica, trazendo os conceitos centrais da Tese como ferramentas utilizadas para a criação das unidades analíticas.

## 2.1 Os materiais e as questões de pesquisa

Apresento um conjunto de materiais<sup>9</sup> a partir de grupos, os quais foram constituídos em tempos diferenciados da realização da pesquisa. Explico de forma detalhada, como fiz essa seleção e quais foram as perguntas e os caminhos de investigativos que me levaram a tais escolhas.

GRUPOS	MATERIAIS	PERÍODO
GRUPO I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola 1, Escola 2 e Escola 3:</li> <li>- 87 questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental (1º ao 8º ano); (Q)</li> <li>- 18 relatos de grupos de professores de três escolas públicas municipais; (G)</li> </ul>	2007 - 2008
GRUPO II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Três documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico de cada escola (PPP);</li> <li>• Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Nove Anos (PPEF_9 anos);</li> <li>• Princípios Gerais da Secretaria Municipal de Educação (PGSMED);</li> </ul>	2006-2010 2005-2008
GRUPO III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excertos específicos referentes às classificações e avaliações da aprendizagem dos alunos. Retirados dos seguintes autores:</li> <li>- clássicos estrangeiros: John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Eduardo Claparède, Adolphe Ferrière, Faria de Vasconcelos, Lorenzo Luzuriaga e Adolfo Lima;</li> <li>- clássicos brasileiros: Fernando de Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, A. Ferreira de Almeida Junior e Paschoal Lemme.</li> </ul>	Princípios do século XX

<sup>9</sup> No decorrer do texto, todos os tipos de materiais citados em bloco serão destacados dentro de quadros para facilitar a visualização. Além disso, as respostas dos professores estarão em itálico, sendo destacados algumas passagens em negrito.

O Grupo I constitui-se dos questionários, respondidos por professores de três escolas municipais. A eles, somam-se os relatos do grupo formado por esses mesmos professores. Iniciei o desenvolvimento desta investigação em escolas da rede municipal de São Leopoldo, de forma articulada a uma pesquisa maior que já vinha sendo desenvolvida por uma equipe de pesquisadores<sup>10</sup> interessados em obter mais elementos sobre o tema da reprovação escolar em sua articulação com o tema da inclusão<sup>11</sup> – ambos complexos e de interesse não só dos pesquisadores da escola, como também, ou principalmente, das Secretarias de Educação do Município e do Estado. Os altos índices de reprovação escolar têm chamado a atenção das Secretarias, que almejam instituir políticas no sentido de reverter tais dados em curto prazo.

Como essa temática interessava-me bastante na época em que atuava como coordenadora pedagógica e também como professora em sala de aula, buscava como pesquisadora poder trazer novos elementos para problematizá-la no presente. Tal tema também estaria articulado com os anteriores que já vinha estudando sobre o currículo e, posteriormente, a inclusão escolar.

---

<sup>10</sup> Em 2007, ingressei no grupo de pesquisadores, alunos do Programa de Pós-Graduação e orientandos da Professora Maura Corcini Lopes para aprofundar e desenvolver um tema que compunha uma pesquisa maior, coordenada por ela, *Cultura Diferença e Educação: A Inclusão no Currículo das Escolas Públicas do Município de São Leopoldo*, na época já em fase de conclusão (LOPES, 2007a).

<sup>11</sup> Em uma das pesquisas desse grupo, realizada por Arnold (2006) sobre os alunos encaminhados ao Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA), atualmente conhecido como EDUCAS, foi possível observar que, dos 317 alunos encaminhados e atendidos pelo Serviço nos últimos 13 anos, 30% deles nunca repetiram um ano letivo; 16% repetiram uma vez; 21%, duas vezes; 15%, três vezes; 10%, quatro vezes; 2%, cinco vezes; 4%, seis vezes; e 2%, sete vezes. Vale ressaltar que, considerando a variável série de ensino, o quadro de repetência se tornou mais alarmante, pois, do número total de alunos, 33% deles reprovaram na 1ª série e 18% foram reprovados na segunda série. Diante desses resultados, fui construindo formas de aproximação maior, tanto do tema da reprovação, por meio de estudos já realizados, quanto dos contextos escolares diretamente. Nas escolas em que a pesquisa se realizou, foi possível acompanhar reprovações sucessivas, abandonos, transferências e retornos de determinados alunos através do relatório de pesquisa (LOPES, 2007a). Tudo isso pode indicar que existem dificuldades de outras ordens, ou seja, dificuldades que podem não estar ancoradas nos alunos ou nos professores. Os números, quando se repetem, permitem frisar o diagnóstico ou mostrar dificuldades.

Inicialmente, fiz contato com três escolas que já faziam parte da pesquisa citada, mas uma delas não teve interesse em participar. Outra escola, então, foi indicada pela Secretaria por ter seus índices de reprovação elevados e por a própria instituição demonstrar interesse em construir alternativas de resolução dessa questão junto ao grupo de professores. Cada uma das escolas será nomeada aqui por números – escola 1, escola 2 e escola 3 – para preservar suas identidades. As escolas estão inseridas em contextos diferenciados, mas aproximam-se por localizarem-se em bairros com alta concentração populacional, contando somente com uma escola municipal por bairro para atender as crianças e jovens em idade escolar. Além disso, as escolas selecionadas apresentam altos índices de reprovação escolar. Tal realidade é vista como preocupante pelo município, pois compromete a educação da população e a visibilidade política do Município.

Busquei entender no presente como a reprovação escolar vinha sendo significada pelos professores. Procurei dar visibilidade aos diferentes modos de pensar dos professores em relação à reprovação escolar numa perspectiva político-pedagógica. Isso significa que procurei afastar-me de um julgamento a priori a respeito de como os professores entendem a avaliação em suas práticas e de por que fazem uso ou não da reprovação escolar. O que me mobilizou foi colocar em discussão o que acreditava que viria em suas respostas ao questionário como diferentes posições acerca da reprovação escolar.

Construí um instrumento metodológico que não serviu apenas para o levantamento de dados, mas que servia internamente à escola como um instrumento pedagógico. Primeiramente, os professores respondiam o questionário<sup>12</sup> individualmente e após reuniam-se em grupos para discutir a questão de número um. Portanto, o questionário foi o instrumento que serviu para subsidiar as discussões sobre a reprovação escolar entre os professores.

---

<sup>12</sup> Pode ser visualizado no Anexo 1.

Essa opção pelo uso do questionário como um instrumento não se restringe a uma mera técnica. De acordo com Silveira (2002), a entrevista (ou questionário) é um instrumento largamente utilizado nas pesquisas de Ciências Humanas e na Educação, mas que tem sido usado como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações. Fazendo outro uso desse questionário, estou tomando as respostas dos professores como um evento discursivo em que as verdades são tidas como discursivas. Isso significa que as perguntas formuladas e as respostas dos professores estão mergulhadas nas “lógicas culturais, [...] não têm nada de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2002, p.130).

Assim, interrogar os professores sobre o tema da reprovação escolar a partir desse instrumento, dentre tantas opções metodológicas, pretendeu mobilizar os professores a escrever a respeito desse tema e a discutir suas posições, além de levantar alguns dados sobre a reprovação escolar que me ajudassem a visualizá-la no presente. O questionário foi apresentado previamente para apreciação das equipes diretivas das escolas, e posteriormente foi agendada com cada escola uma reunião pedagógica com os professores, com tempo suficiente para que eu pudesse apresentar-lhes a pesquisa e seus objetivos, bem como convidá-los a fazer a discussão posteriormente.

As discussões eram realizadas em pequenos grupos sobre as respostas dadas à primeira questão do questionário – *Como você significa a reprovação escolar? Quais são os critérios utilizados para que um aluno seja reprovado?* Solicitava aos professores que discutissem as diferentes formas de entender a reprovação escolar e como chegavam aos critérios para aprovar ou reprovar os alunos. Provocava-os a pensar também na possibilidade de considerar algumas questões acerca do conhecimento, das práticas de avaliação e do próprio contexto político em que se desenha um projeto de escola

inclusiva na atualidade. Após a discussão nos pequenos grupos, pedia que redigissem uma síntese do que discutiram para socializá-la e discuti-la no grande grupo.

Esse primeiro grupo de materiais, além dos 87 questionários, compõe-se também de 18 relatos dos grupos de professores. Os questionários foram transcritos e numerados por escola e por questionário da seguinte forma: (Escola 1-Q1). Para identificar os relatos dos grupos, optei pelo uso da letra "G" identificando o grupo, seguido de uma letra identificando a quantidade de grupos da seguinte forma: (Escola 1-GF), corresponde ao quinto grupo formado. Após essa primeira organização, foi iniciada uma etapa de descrição e tabulação dos dados no sentido de destacar as recorrências que me permitissem visualizar os diferentes entendimentos sobre a reprovação escolar. Seguirei apresentando os outros tipos de materiais e deixarei para um segundo momento a apresentação das razões para o recorte, argumentando também a respeito dos procedimentos metodológicos para a realização das análises.

Ao fazer essa parte inicial da investigação, havia suspeitas e perguntas que me remeteram novamente à escola, mesmo que ainda não tivesse o foco do estudo ainda bem definido. As perguntas só puderam ser construídas depois que mergulhei em um contexto de leituras, produções já feitas e discussões nos Seminários e no GEPI sobre o tema e entrei nas escolas. Aprendi que, para elaborar uma pergunta de pesquisa, é preciso conhecer minimamente o que se diz sobre o que queremos investigar, é preciso suspeitar do que lemos e de nossas próprias crenças, enfim, é preciso entender que a pergunta central de uma pesquisa é viva e se modifica com os movimentos que fazemos. Porém, tal modificação não quer dizer, necessariamente, começar outra coisa ou do zero, mas conseguir permanecer na pergunta, realinhando, amadurecendo e ajustando o olhar para trazer à tona as diferentes possibilidades de visualizar nosso objeto em estudo.

Perguntava inicialmente pelas formas como a reprovação aparecia na escola. No entanto, fui refinando essa questão para olhar o modo como as práticas pedagógicas dos professores, no que se refere à reprovação escolar, eram significadas e por eles enredadas politicamente. A pergunta que fiz inicialmente foi aparentemente simples:

*Por que os professores pensam de diferentes maneiras sobre a reprovação escolar?*

Com essa questão formulada, passei a constituir o Grupo II dos materiais, que são os três documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico de cada escola (PPP), a Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Nove Anos (PPEF\_9anos) e o documento chamado de Princípios Gerais da Secretaria Municipal de Educação (PGSME). Esses documentos foram selecionados porque traziam elementos para analisar como os professores significam a reprovação escolar. Senti necessidade de buscar dados no Município que pudessem mostrar razões para que a reprovação aparecesse nos questionários respondidos como um problema para os professores, um dilema para a Secretaria de Educação e, ainda, como uma solução para alguns alunos que não atendem ao que é considerado mínimo para serem “bons alunos” ou “alunos aprendentes”. Nesses materiais que apresento a seguir, vejo algumas possibilidades de entender as razões políticas para que a reprovação escolar se reafirme como uma prática a ser minimizada e contornada a partir de diversas estratégias pedagógicas e curriculares. Em cada ação pedagógica, em cada razão dada pelos professores para justificar a reprovação, em cada diretriz municipal, etc., é possível perceber razões de Estado.

Busquei, de modo mais preciso, as recorrências nos documentos que se referiam à avaliação da aprendizagem do aluno. Elaborei fichas<sup>13</sup> para descrever tais documentos e analisar entrelaçamento entre os autores utilizados para pautar as concepções de avaliação redigidas no PPP de cada escola e as orientações da Secretaria de Educação (SMED) e do Conselho Municipal de Educação (CME). Um

---

<sup>13</sup> O modelo encontra-se em no Anexo 2- Ficha analítica dos textos clássicos/documentos.



Projeto Político Pedagógico representa uma proposta do grupo de professores, mas deve basear-se em estudos e discussões coletivas, tendo também as legislações municipais e federais de educação como fontes a serem consultadas.

Fui à busca desses outros materiais porque minha pergunta de pesquisa passou a ser formulada da seguinte forma:

*Como a reprovação escolar (entendida como conjuntos de práticas constitutivas do currículo escolar) é significada pelos professores e como se articula à governamentalidade?*

É importante mostrar como cheguei a formular tal questão – perguntando como as respostas dos professores sobre a reprovação escolar estariam articuladas à governamentalidade<sup>14</sup>. Ao trabalhar com questionários, busquei os modos pelos quais os professores significavam a reprovação escolar e, diante dos documentos das escolas e das orientações legais da SMED e do CME, percebi que deveria mostrar não só a produtividade em manter a reprovação escolar sob vigilância e controle, como também o perigo que ela representa para um contexto de Município e de Estado.

Minha hipótese, apresentada no momento da qualificação, foi a de que a reprovação escolar pode ser entendida como uma estratégia de regulação das práticas pedagógicas ao legitimar tanto os saberes que devem compor o currículo, quanto os espaços e tempos de aprendizagens dos sujeitos. Acredito que, se a reprovação constitui-se a partir de um conjunto de práticas, estas estariam dispendo e posicionando, em relação à aprendizagem e ao desempenho escolar, os sujeitos na escola. Arnold (2006), mostra que a invenção de tais posições de aprendizagem são algumas das possíveis estratégias pedagógicas para recuperar os alunos de que a escola não dá conta, bem como para arrumar justificativas para aqueles ditos irrecuperáveis.

Sendo a reprovação orientada por diferentes políticas e projetos que visam a diminuir os índices de repetência escolar, cada vez mais ela se constitui como ameaça

---

<sup>14</sup> Explico esse conceito de forma mais detalhada no último subtítulo, que mostrará o desenho analítico da pesquisa.

que tem atrapalhado o projeto de inclusão de todos na escola. Há uma preocupação da Nação em difundir a escola para todos, em dispor de políticas assistencialistas que tentem garantir a presença de um número maior de alunos na escola, bem como inúmeros investimentos do País e do Município para incluir alunos deficientes e manter o sucesso escolar, entendido como ter aprovação no ano letivo. Se a escola é uma das instituições mais poderosas no sentido de difundir uma forma de vida, aqueles que não passam por ela ou que nela “fracassam” podem ser vistos tanto como ameaça a um projeto social e político de Nação, quanto como reafirmação daqueles que são o sucesso de tal empreendimento. Trata-se de vias que se cruzam e não se excluem.

Até esse momento da pesquisa, objetivava dar continuidade às análises buscando por políticas e programas que visassem a combater a desigualdade escolar. Observei que os índices de reprovações ganham uma proporção de indicador da produtividade educacional entre turmas, escolas, municípios, estados, países. Por eles se podem aferir muitas coisas sobre a situação do atual ensino em relação aos índices do passado. Os dados da reprovação escolar das escolas estaduais no Estado do Rio Grande do Sul a partir de 1970 que me foram repassados na Secretaria Estadual de Educação (SEE) indicaram os esforços que têm sido feitos para a minimização desses números<sup>15</sup>. Tal busca por minimização envolve a todos, pois o Estado conta com a materialização de ações e iniciativas que, muitas vezes, não implicam diretamente investimentos econômicos, mas contam com o investimento pessoal de cada sujeito que se encontra envolvido com a escola. Sendo um problema de interesse nacional e internacional, tornou-se fundamental para os programas de combate à desigualdade escolar levantar os dados estatísticos<sup>16</sup> que mostram também o perfil das crianças e dos adolescentes em idade escolar, bem como sua situação escolar, pois com eles é possível calcular os riscos que esses sujeitos representam para

---

<sup>15</sup> Considerando o número de alunos reprovados das escolas públicas e privadas, no ano de 1975, a taxa de reprovação era de 23,58%. Já no ano de 2000 esse percentual baixa para 13,6%.

<sup>16</sup> É o caso dos sistemas de avaliação do ensino, os quais serão analisados na terceira parte do texto.

o país. Trata-se de um tipo de risco que, para ser minimizado ou até mesmo erradicado, precisa de investimentos governamentais e de políticas educacionais, mas também do engajamento dos professores para a reversão dos quadros.

Ao apresentarem um quadro do presente, as estatísticas permitem-nos visualizar a atenção à reprovação no sentido de mostrar uma situação de alerta para o país, que precisa reverter situações que representam risco para a qualidade de vida e de escolarização da população - conforme mostrarei a seguir.

No Brasil, o estudo de Baquero (2007), com 8.000 jovens<sup>17</sup> entre 15 e 24 anos, de sete regiões metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal, revelou que 52,9% deles não estavam estudando, 24,3% não possuíam o Ensino Fundamental completo e 27% não estavam estudando, nem trabalhando. Baquero (2007, p. 2) analisa essa situação escolar mostrando que “[...] são os jovens pobres os que sofrem mais diretamente os efeitos de um ensino de baixa qualidade, do desemprego, da mortalidade precoce e também de limitadas possibilidades de acesso às artes, ao lazer e aos bens e serviços”.

Os dados estatísticos do censo escolar de 2006, quando foram analisados, anunciaram que a taxa de aprovação dos alunos matriculados no Ensino Fundamental é de 79,5%, sendo que 13,0% do total de matrículas se referem à taxa de reprovação e 7,5% à taxa de abandono<sup>18</sup>. O aluno reprovado, além de trazer um custo a mais ao Estado, está sob a constante ameaça de passar a engrossar a taxa de abandono da escola. Nesse sentido, a estatística da reprovação tem a função de apresentá-la como uma preocupação nacional para mostrar o quanto os índices estão altos e a necessidade de pensar alternativas. Ao mesmo tempo, tais dados fabricam

---

<sup>17</sup> Trata-se de jovens que foram ouvidos pela pesquisa intitulada Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Baquero (2007) traz esses dados em seu texto para analisar a participação dos jovens em projetos sociais.

<sup>18</sup> Esses números serão analisados na terceira parte da tese sob a perspectiva da fabricação de uma dada realidade e na invenção de um tipo de aluno problema. De acordo com Popkewitz & Lindblad (2006, p.2), a estatística produz categorias que não são reais, “[...] mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais [...]”.

“realidades” ao formarem um sistema de razão que rege a maneira como se constituem os problemas sobre os quais se deve agir, ordenando os objetos e características das pessoas, suas relações e os caminhos para as próprias possibilidades de mudança (POPKEWITZ & LINDBLAD, 2006).

O Programa Consórcio Social da Juventude e o Programa Agente Jovem, também analisado por Baquero (2007), podem ser trazidos aqui como outro exemplo de estratégias que pretendem incidir sobre determinada realidade a partir de ações concretas no sentido de reverter uma situação de desigualdade social. O primeiro deles, Consórcio Social da Juventude, insere-se no Plano Nacional de Primeiro Emprego. Os números posteriormente divulgados são trazidos para justificar sua continuidade do projeto: nos últimos três anos, os consórcios da juventude instalados em 21 capitais e 11 cidades do país beneficiaram 62.992 jovens com a oferta de cursos de formação para o trabalho. Em relação ao Município de São Leopoldo/RS, no ano de 2006, formaram-se 958 jovens. O segundo projeto citado, Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, é um projeto do Governo Federal, que, em parcerias com os municípios, desenvolve atividades com o objetivo de fortalecer o protagonismo juvenil e a ação comunitária. Com foco no público na faixa etária de 15 a 17 anos, o Projeto oferece bolsa-auxílio aos jovens, que podem permanecer nele por um ano. Os objetivos são contribuir para o reconhecimento, pelos jovens, de seus direitos e deveres de cidadãos e desenvolver capacidades que resultem no exercício de uma cidadania ativa, criadora de novos direitos, de novos espaços participativos, de autonomia e de protagonismo na transformação e desenvolvimento de sua comunidade. No entanto, a autora questiona se tais objetivos estariam sendo cumpridos.

Uma avaliação realizada pela UNESCO<sup>19</sup>, que analisou os números da repetência de 107 países, mostra que apenas cinco países – todos da África – superam o Brasil em índices de reprovação no Ensino Fundamental. À medida que esses relatórios vão sendo divulgados, percebe-se sua evolução num campo desigual,

---

<sup>19</sup> Publicada na *Revista Aprendiz* (2007).

funcionando para desqualificar certos países ou regiões que não se encaixam nas normas da média, a qual é feita por parecer universal, mas sendo composta por uma localização histórica particular. De modo irônico, segundo Popkewitz & Lindblad, (2006), a proliferação dessas normas visando à construção de uma sociedade mais inclusiva cria categorias e divisões geradas pelas comparações estatísticas nacionais e internacionais de educação. A constante busca por construir uma sociedade dita inclusiva tem conjugado a política e a pesquisa rumo ao que a literatura tem chamado de “inclusão”.

Recuperei esses programas e intenções de combate à desigualdade escolar para mostrar que sob essa lógica proliferam as políticas e projetos educacionais em nome da inclusão de todos. Enfatizo também que tais programas não estão restritos à área educacional. O programa Bolsa Família<sup>20</sup>, por exemplo, tem sido associado à questão da reprovação como possibilidade de ajudar na redução da repetência e da evasão escolar. A reportagem divulgada pelo *site* da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí (2007) divulgou que, em Teresina, “[...] o índice de aprovação teria chegado a 83,66% dos 70.531 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Infantil”, todos beneficiários do programa de transferência de renda do Governo Federal. A evasão teria praticamente acabado, com apenas 0,51% de abandono da sala de aula. Outro fator positivo teria sido a redução da defasagem idade-série, que ficou em 11,84%.

A defasagem idade-série tem ganhado centralidade na divulgação dos índices. Segundo Gentile (2008), “[...] o Brasil tem cerca de 27,5 milhões de habitantes entre 7 e 14 anos, mas registra 34,7 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, conforme o Censo Escolar 2003”. Essa diferença é atribuída aos jovens acima de 15 anos que estudam em séries não compatíveis com a sua idade. Esses dados aparecem quase

---

<sup>20</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, e o Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2007).

sempre associados aos gastos que o país tem tido com a reprovação. Em Alagoas, por exemplo, o *Jornal da Tribuna de Alagoas* – com base no Censo Escolar de 2004 – mostra que “a repetência escolar provocou perdas de R\$ 120 milhões/ano ao Estado” (PEREIRA, 2007).

Nessa visão econômica e de responsabilização dos sistemas de ensino, dos professores ou dos alunos que fracassam, a *Revista Época* (2007) apresenta também uma entrevista com o economista Flávio Cunha, que afirmou que investir nas crianças com menos de seis anos, além de atender aos seus direitos, também é um investimento estratégico para o Governo. Investimento passa a ser a palavra de ordem, e não mais assistência, em busca por formas de prevenção, segurança e futuro.

Divulgado no *JB Online* (2008), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) faz parte das medidas adotadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, que é complementar ao Plano de Aceleração do Crescimento, lançado pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo o ministro da educação, Fernando Haddad, os problemas do ensino não se restringem à quantidade de investimentos; por isso, o plano traz, ao mesmo tempo, um conjunto de medidas modernizadoras e um instrumento de mobilização nacional. Uma das metas destacadas é acabar com a taxa de repetência e a evasão escolar. Se fosse avaliada hoje pelo IDEB, que leva em conta o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, a educação básica brasileira teria uma média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez. A meta é chegar à nota seis, a mesma dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No sentido de mapear a situação atual de aproveitamento escolar para definir prioridades de investimentos na educação, o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, foi adotado em muitos Estados brasileiros. Esse Programa, criado em 1997, almeja construir “[...] uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados, e que combate os principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de

aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série”<sup>21</sup>. No Estado da Bahia, que registrava índices de 64,9% de crianças e adolescentes em distorção idade-série, desde a implantação do Programa no ano 2000, teria havido uma redução para 59,9%, conforme dados divulgados na *Revista Nova Escola* em 2003. Nessa mesma reportagem, outros Estados aparecem como exemplos de redução dos índices, como Pernambuco, Piauí e Tocantins. As estratégias de combate à reprovação apresentadas pelo Programa visam a criar projetos de aceleração; parcerias com outras entidades, como paróquias; fundação cultural; rádio local; secretarias; oficinas para atender a necessidades específicas dos alunos, entre outras metas.

Poderia continuar mapeando tais programas, mas meu objetivo aqui é mostrar que há investimentos nessa direção regidos pela lógica de todos pela educação. Visualizei, através dessas políticas, uma racionalidade de governo, a qual poderia ser relacionada às formas de avaliação dos professores na escola no sentido de minimizar a reprovação. A questão central da pesquisa, que dizia respeito a por que os professores significam de determinadas maneiras a reprovação e como se articula à governamentalidade, poderia – conforme apontei no momento da apresentação do Projeto de Tese - ser remetida a análises de alguns desses programas de combate à desigualdade escolar que foram citados.

No entanto, ao buscar por tais preocupações e programas, deparei-me com inúmeras sugestões de intervenções no contexto escolar para que a reprovação escolar fosse controlada ou evitada<sup>22</sup>. As políticas, pautadas por especialistas na área da educação, são fundamentadas com os mesmos argumentos que encontrei nos documentos que foram descritos anteriormente. Os programas decorrentes dessas políticas visam também a uma economia de investimentos financeiros na escola,

---

<sup>21</sup> Instituto Airton Sena (2008).

<sup>22</sup> Conforme apresentei no texto do Projeto de Tese, os estudos referentes às políticas de controle da reprovação foram importantes para a construção do objeto de estudo porque os programas e políticas analisados apontaram para sugestões de práticas a serem desenvolvidas no contexto escolar. Cito alguns deles: Albuquerque (2000); Brito (2001); Pinto (2002); Marochi (2006); Magalhães (2002); Hattge (2007), entre outros.

pretendendo resolver o problema da repetência pelo investimento nos profissionais da educação e na comunidade, as quais, através da parceria, poderiam modificar o quadro de alto índice de reprovação. Tal mudança é preconizada através de maior acompanhamento da aprendizagem do aluno por parte do professor, espaços para o reforço escolar, possibilidade de encaminhamentos para o apoio pedagógico ou projetos de aceleração da aprendizagem, parcerias com a comunidade e empresas para investimentos na estrutura física da escola, entre outras medidas.

Esse caminho de pesquisa seria bastante oportuno para operar com o conceito de governamentalidade, que me permitiria analisar como essas políticas constituem-se em estratégias de governo de cada um e de todos. Porém, minha pergunta não era pelas estratégias de governo apenas pela via governamental, mas, sim, pela via política e pedagógica, na qual percebia maior produtividade. Assim, a pesquisa tomou outros rumos, passando a questionar as condições de possibilidade para que a reprovação escolar fosse articulada à governamentalidade.

As recorrências sobre a reprovação visualizadas nas respostas dos professores nas escolas, nas passagens sobre a avaliação nos documentos escolares e também nas estratégias de aprendizagem visibilizadas em alguns programas escolares pautam-se por saberes naturalizados como verdadeiros na área educacional – saberes esses que compõem certa racionalidade inquestionável para solucionar os problemas da educação. No entanto, nessa racionalidade é possível visualizar não apenas saberes da área educacional, mas diferentes campos de conhecimento que se articulam constituindo o saber pedagógico Moderno – principalmente a psicologia, biologia e sociologia.

Portanto, com esse mergulho no presente a respeito do que dizem os professores, a gestão da Secretaria Municipal e das escolas, foi possível (re)elaborar a pergunta central de pesquisa para remeter à história:

*Quais as condições de possibilidade para que a reprovação escolar seja considerada uma ameaça à escola e à sociedade no presente?*



Essa pergunta só pôde ser elaborada após esse mergulho nos dados que mencionei, mas principalmente porque, após o projeto de qualificação de Tese, elaborei outro projeto menor, para ser desenvolvido no período de quatro meses em Portugal, na Universidade de Lisboa, sob a orientação do professor Jorge Ramos do Ó. Ao elaborar esse projeto menor, ainda voltado para as estratégias de combate à desigualdade escolar, percebi que, se tais políticas se constituem pela mesma racionalidade pedagógica Moderna para diminuir os índices de reprovação escolar, então deveria buscar pelas condições em que essa racionalidade é constituída. Tal percepção só foi possível a partir das orientações com o professor citado e através dos encontros com o grupo de pesquisa formado por seus orientandos. A linha de pesquisa em que me inseri nessa Universidade, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, era a de História da Educação. Essa imersão possibilitou-me um olhar para a história e para a constituição da racionalidade pedagógica Moderna, a qual foi o foco dos estudos do professor Jorge Ramos do Ó em sua Tese de Doutorado no ano de 2003.

Assim, reelaborei o projeto a ser desenvolvido em Lisboa e passei a constituir o Grupo III dos materiais de pesquisa, o qual apresenta os excertos específicos referentes aos entendimentos dos clássicos a respeito das formas de classificações e avaliações da aprendizagem dos alunos. Foram selecionados<sup>23</sup> excertos retirados dos seguintes autores clássicos estrangeiros: John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Eduardo Claparède, Adolphe Ferrière, Faria de Vasconcelos, Lorenzo Luzuriaga e Adolfo Lima; e dos autores clássicos brasileiros: Fernando de Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, A. Ferreira de Almeida Junior e Paschoal Lemme. Foi possível identificar nesse conjunto de autores, apesar de suas diferentes maneiras de pensar e de contextos sociais específicos, aproximações a respeito de quais deveriam ser as finalidades da escola no período por eles estudado.

---

<sup>23</sup> No próximo subtítulo explico as razões para a seleção desses autores. No anexo 3 encontra-se um quadro analítico criado para destacar as unidades retiradas das recorrências que apareceram nesses textos clássicos.

Mais tarde, com o desenvolvimento dessa parte da investigação, pude perceber que as ideias desses autores estavam embasadas no movimento de modernização da escola, e que dificilmente algum deles poderia sair fora dessa linha de pensamento, a qual se tornava quase universal.

Antes de fazer tal seleção, meus estudos voltaram-se para as problematizações de diferentes autores que se reportavam ao início do século XX. Utilizei alguns estudos de historiadores contemporâneos, principalmente europeus, tais como Antônio Nóvoa, John Meyer, Jorge Ramos do Ó, Jürgen Schriewer, Martin Lawn, Miguel Buendia e Jacky Beillerot. A partir deles, passei a perceber de modo mais aprofundado a constituição do que se pode chamar de um projeto de “Escola para todos”, que foi desenhado a partir de princípios do século XX e cujas ideias são fortemente disseminadas em nível internacional. A partir desse período, visualizei as tentativas dos autores da época em transformar as formas de pensar a escola, que deveria alterar, conseqüentemente, as práticas de ensino e de avaliação escolar.

No entanto, isso não significa mostrar nem uma origem, muito menos uma linearidade histórica. Essas indicações não foram trazidas no sentido de historicizar a educação a partir do século XX até os dias atuais, mas sim de me ajudar a perceber que houve continuidades e descontinuidades a partir do período indicado e que alguns autores foram ícones em determinadas modificações.

Com esses autores, fui percebendo que as ideias ancoradas no que se chamou de “modernização pedagógica” poderiam mostrar não como se fundou uma preocupação com a reprovação escolar, mas sim como ela foi se constituindo como um problema. A reprovação escolar e todo um movimento contrário à sua existência e permanência poderiam provir de algumas noções que ora eram reivindicadas, ora problematizadas, das técnicas de medição, classificação, adaptação, superação, aptidão, competição, responsabilização, autonomização, em nome da inclusão de todos na escola.

Num segundo momento, passei a procurar pelo tipo de problematização dos autores citados do princípio do século XX, estrangeiros e brasileiros, especificamente

aqueles que eram considerados precursores das ideias modernas em educação. Tais problematizações eram constituídas como uma crítica aos métodos tradicionais de ensino, em que se procurava abrir brechas para reivindicar uma escola em que todos pudessem ter as mesmas oportunidades de aprender e de ter inserção futura no mercado de trabalho. Essas ideias eram aceitas principalmente em contextos sociais onde se buscavam reduzir os problemas de desigualdade social, onde frequentemente se copiavam práticas de sucesso realizadas nos países considerados desenvolvidos.

Até aqui, apresentei de forma detalhada a constituição dos três grupos de materiais de análise. Passo a seguir a mostrar as razões para tal seleção e para o recorte de análise desta investigação.

## **2.2 As razões para o recorte de análise**

A partir das diferentes posições dos professores sobre a reprovação escolar, é possível destacar três ênfases que foram desdobradas para a continuidade da investigação, envolvendo outros aprofundamentos e rumos metodológicos posteriormente, conforme já apontei. Saliento-as a seguir para que possa mostrar as razões para esse recorte analítico. Elas foram destacadas a partir do Grupo I dos materiais:

1º) A problemática da reprovação: os posicionamentos dos professores remetem ao binarismo de estar contra ou a favor da reprovação; a reprovação como natural e necessária ou como prejudicial ao aluno e, por vezes, ao professor;

2º) Razões para a reprovação: o não-acompanhamento do aluno no ano seguinte; a descontextualização dos conhecimentos de ensino; o envolvimento da escola na intervenção nos processos de não-acompanhamento da aprendizagem do aluno; o grau de dificuldade e a falta de interesse dos alunos em determinadas disciplinas;

3º) Intervenção pedagógica: atendimento individual através de conversa, motivação, explicação, atenção; maior acompanhamento na resolução das atividades propostas individualmente; conhecimento da realidade do aluno e de seu contexto familiar; despertar o interesse dos alunos.

Com essa constatação da problemática da reprovação, das razões apontadas pelos professores para que a reprovação ocorra com determinados alunos e das diferentes intervenções pedagógicas incentivadas, passei a buscar pelos documentos que embasavam as concepções dos professores acerca da avaliação e reprovação escolar. Tais embasamentos aparecem respaldados por diferentes autores autorizados a dizer como devem ser tais processos e servem como reguladores das práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores, geralmente sendo incentivada uma intervenção do professor em vez da mera classificação do aluno.

Nos Princípios Gerais da Secretaria Municipal de Educação (PGSME), na Proposta Pedagógica das Escolas (PPPs) e na Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de Nove anos (PPEF\_9anos), que compõem os documentos do Grupo II dos materiais de pesquisa, é possível visualizar ênfases em relação à necessidade de a escola desenvolver práticas para reverter os números da reprovação na rede e manter todos os alunos incluídos. Conforme podemos observar na PPEF\_9 anos, há uma tendência mundial de universalizar o ensino; argumenta-se nesse documento que até mesmo na América Latina já existem países onde a obrigatoriedade do ensino se inicia aos quatro anos de idade. No entanto, ressalta-se que não se trata de copiar modelos prontos de implantação, e sim de “construir por meio de uma gestão democrática nas escolas públicas de São Leopoldo um caminho pedagógico que nos leve a implementar o Ensino Fundamental de Nove Anos, sem desconsiderar o tempo e o espaço de nossas infâncias” (SÃO LEOPOLDO, 2005/2008a). Como justificativa ainda são citadas as orientações do MEC, dizendo-se que essa proposta permite que as crianças, ingressando mais cedo no sistema de ensino, tenham mais chances de prosseguir nos estudos, alcançando maior nível de aprendizagem.

Retomo de forma mais aprofundada essas ênfases destacadas do Grupo I, assim como as perspectivas sobre educação e a necessidade de criar práticas de intervenção escolar, que embasam os documentos que compõem o Grupo II dos materiais, na terceira parte da Tese, que tratará da reprovação escolar na atualidade. Para pensar a reprovação escolar no presente, fez-se necessária a constituição do Grupo III dos materiais de pesquisa, devido à possibilidade de visualizar as condições de possibilidade para que a reprovação escolar se constituísse num problema.

Dessa forma, procuro fazer o que Ó (2003, p. 16) sugeriu a partir de seu estudo: “estabelecer uma composição discursiva que possa tornar as nossas memórias coletivas aptas a novas averiguações e revisões”. Assim, talvez seja possível falar de outro modo sobre a instituição escolar, a qual nos constitui, mas de cuja conformação histórica sabemos muito pouco.

A educação, tal como a conhecemos,

[...] centrada no aluno e feita à medida deste, apresentada como a última nefasta moda da escola afectiva não-directiva implantada desde os últimos anos 70, é afinal, um princípio residual que atinge todos os programas pedagógicos a partir do final do século XIX (Ó, 2003, p. 17).

Meu objetivo será mostrar a naturalização desse modelo de educação pelo viés do campo da avaliação. Por isso, selecionei os autores clássicos, que me ajudaram a perceber que tal modelo de educação deveria se constituir a partir da mudança de práticas voltadas à mensuração do desempenho escolar dos alunos. Tais autores estabeleceram, com efeito, como explica Ó (2003, p.126), “a necessidade duma Escola Nova em cujas paredes todos os métodos e técnicas educativas se veriam adaptadas à realidade particular de cada criança, às suas leis inatas”. Tratava-se de uma linguagem nova para individualizar a criança na escola a partir de categorias e classificações das suas capacidades, aptidões e formas de conduta. Estas ideias foram disseminadas em âmbito mundial, permitindo um nexos entre a psicologia e a pedagogia a fim de melhor conhecer a criança e seu desenvolvimento físico e mental.

Procurei, portanto, de forma pontual, apesar da abrangência e importância de tantos outros temas colocados por tais autores, aquilo que se referia às práticas de medição da aprendizagem dos alunos na época por eles estudada.

Dentre tantos autores que poderiam compor esse Grupo III, selecionei aqueles que foram mais expressivos do início do século XX. Estes apareciam seguidamente citados nos estudos históricos contemporâneos sobre a educação como precursores das implantações de modernização pedagógica nos sistemas de ensino. O contexto do Brasil foi considerado nesse período a partir dos autores clássicos brasileiros, porque é daí que partiram minhas preocupações. Procurei identificar as formas como eles produziam um discurso verdadeiro acerca da educação e as maneiras de fazer com que os profissionais da educação aceitassem e assumissem como uma necessidade a mudança em suas práticas para democratizar a educação e, com isso, ampliar as possibilidades de o Brasil tornar-se mais desenvolvido cultural e economicamente.

Os autores brasileiros, envolvidos em lutas políticas e com o Manifesto da Escola Nova, demonstravam suas preocupações com o elevado índice de analfabetismo no país, o que os levava a pensar em meios de maior acesso à educação para toda a população, buscando alternativas concretas para combater a evasão e a reprovação escolar. Principalmente no período em que a ONU começa a mobilizar os diferentes países para a criação de propostas que possam reverter a situação caótica da educação nos países subdesenvolvidos ou os ditos em desenvolvimento, os fundamentos teóricos internacionais passam a ser aceitos e assumidos por tais autores como uma verdade inquestionável. Tais fundamentos passam a embasar políticas e reformas de ensino como, por exemplo, a proposta de progressão continuada, que se inicia em 1920, constituindo-se numa alternativa aos altos índices de reprovação escolar no Brasil.

A configuração histórica deste estudo não visou a esgotar as ideias internacionais ou brasileiras no período indicado, nem a fazer uma cronologia de tais ideias até chegarmos ao que temos hoje em matéria de avaliação escolar. Ao

contrário, percebendo seus efeitos no presente, almejei buscar a proveniência dessas problematizações. Muitos outros autores poderiam compor esse quadro referencial, mas alguns foram selecionados por terem expressado e disseminado um ideal, uma espécie de utopia que poderia modernizar a educação e, com isso, torná-la mais justa e humana. Conforme Veyne (2008, p. 82), a explicação histórica pode não se reduzir a uma lista cronológica; ela pode ser “sublunar e nunca científica; não lhes reserva o nome de compreensão”. De acordo com essa posição histórica é que tentarei mostrar o desenvolvimento da trama dessa investigação, procurando sair do presente para entender como ela foi constituída historicamente.

Explico a seguir o modo como analisarei esse conjunto de materiais, numa tentativa de traçar um desenho da analítica da pesquisa.

### **2.3 O desenho de uma analítica**

O conjunto de materiais de análise, de diferentes ordens e de contextos históricos diferenciados, foi tomado a partir de uma inspiração foucaultiana que podemos chamar de arque-genealógica. Ainda que possa parecer uma quantidade excessiva de materiais, explico a maneira como os analisei, tomando-os em sua exterioridade como monumentos. Apresento também nesta seção os conceitos centrais da Tese – governamentalidade e normalização –, que não foram tomados previamente, tendo sido selecionados enquanto ia operando com os materiais de análise.

Os materiais não foram analisados buscando-se seu esgotamento. Olhei para as recorrências, ou seja, para aquilo que se repetia ou para o que não aparecia nos excertos retirados das respostas dos professores, dos documentos e dos textos clássicos. A essa repetição ou o não aparecimento chamamos, conforme os estudos foucaultianos, de enunciados. Por enunciado é possível entender, conforme Castro

(2009), uma modalidade de existência de um conjunto de signos que possibilita entrar em relação com outras formulações, além de referir-se a sujeitos ou a objetos e ser repetível. Os enunciados não se restringem a frases ou proposições, não se referindo apenas às coisas ou ao sujeito psicológico ou transcendental, nem mesmo a conceitos, opiniões ou projeto teórico. Segundo Castro (2009, p.137), os enunciados articulam-se às formações discursivas, “sobre as frases ou proposições, mas não derivam delas [...] Os enunciados se comportariam com respeito às normas que determinam sua regularidade”.

A inspiração da arqueologia para analisar esses enunciados, seguindo o mesmo autor, possibilita entender como somente alguns enunciados tenham existido e não outros. A análise arqueológica dos enunciados não remete a uma instância fundadora, mas apenas a outros enunciados para mostrar as suas correlações, suas exclusões. Nesse sentido, explico que esse modo de analisar se aproxima da noção metodológica nominalista utilizada por Foucault, pois essa noção permite romper com a forma de olhar para os objetos em si mesmos, deixando visível as categorias que os definem e as técnicas que possibilitam sua existência. Através das histórias nominalistas, é possível buscar como as coisas se tornam, em certos momentos, o foco de toda uma configuração de discussão e procedimentos. Com isso, Foucault não pretendeu “fundamentar” a experiência de coisas, mas sim “[...] desnaturalizar, desfamiliarizar e distanciar-nos dela e, por conseguinte, questionar a sua *raison d'être*” (RAJCHMAN, 1987, p.47).

Por isso, a reprovação escolar não foi tomada em si mesma, como algo verdadeiro ou falso, bom ou ruim, analisando-se se ela poderia ou não contribuir com a aprendizagem do aluno e se sua continuidade ou o seu enfraquecimento poderia melhorar a qualidade do ensino. Também minha intenção não foi mostrar o que ela é, mas sim como veio a tornar-se o que tem sido hoje. Para tanto, procurei olhar, sob uma perspectiva historicamente datada e geograficamente localizada, como ela se constitui atualmente num problema, ou numa ameaça ao funcionamento



escolar e ao Projeto Social Moderno. Assim, diferentes áreas de conhecimento serão traçadas a partir da lógica que se combina e que acaba por regular as relações estabelecidas entre alunos e professores na escola e o uso de práticas e técnicas utilizadas para garantir ou transformar tais relações. Portanto, a reprovação escolar é tomada a partir das verdades da educação e da pedagogia, as quais constituem o que conhecemos hoje como o campo da avaliação da aprendizagem, sendo visualizado a partir de uma série de enunciados, práticas e instituições.

Importante ainda ressaltar que o objeto de estudo não foi entendido como uma prática do professor que reprova o aluno ou como prática que regula o fazer docente através da materialidade dos índices de reprovação. Ele pode ser entendido por esse viés, porém não se restringe a ele, pois o termo “prática” não se refere apenas à atividade de um sujeito ou de uma instituição que possa abranger a existência de certas regras a que esse sujeito está submetido desde o momento de sua ação ou fala. Essas regras não estão iluminadas por determinada teoria que impõe certa forma de se realizar o trabalho docente. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 54), “é o discurso que constitui a prática, de modo que tal concepção materialista jamais admite qualquer discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem”. Teoria e prática, portanto, são tomadas como indissociáveis, pois ambas são constituídas por um campo de racionalidade que regula e controla o que se faz e o que se pensa na escola, visando sempre a uma reflexão sobre o que é realizado para poder sempre refazê-lo de outra forma a partir de um quadro reverenciável de normalidade.

Afastando-me também da busca das causas da reprovação no aluno, no professor, na família e em seu contexto social ou, ainda, no sistema de ensino, procurei olhá-la como uma prática inscrita no Projeto de Modernidade, o qual tem na escola, principalmente a partir do século XX, seu principal operador. Tal projeto visa à inclusão de todos para nos inscrevermos como pertencentes e incluídos nesse cenário social por meio da generalização da escolarização. Estamos vivendo, na

atualidade, a multiplicação e a ampla circulação de conhecimentos cada vez mais superficiais para que estes possam ser vendidos como mercadorias, bem como o aumento das exigências de novas competências que possam nos tornar atraentes dentro de uma lógica de mercado e de outras formas de nos relacionarmos com o outro. Por essa razão, as tecnologias de poder que operam na escola precisam ser analisadas a partir de um Projeto que constitui as práticas escolares e as altera a partir de movimentos que visam à sua modernização.

Conforme veremos na terceira parte da tese, o sujeito neoliberal constitui-se como um cidadão global e regulado por princípios universais de direitos humanos. De acordo com Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), esse sujeito deve saber criar o seu próprio “eu” e transformar-se num agente de resolução de problemas, sendo responsável por si mesmo, produzindo inovação nos processos de mudança. Nesse sentido, as habilidades individuais e capacidades públicas do sujeito são enfatizadas, estando este preparado para aprender durante toda a vida. Nessa lógica, enfatiza-se que nenhuma criança pode ser deixada para trás; conforme a legislação dos EUA em 2001, todas devem aprender e ser aprendentes por toda a vida. A criança que não se ajusta ao mapa de todas as crianças é aquela que precisa de intervenção para que suas habilidades possam ser ampliadas, para que consiga minimamente operar dentro desse quadro da resolução de problemas em busca de uma vida autônoma. Por isso, o medo e a insegurança em relação àqueles que podem atrapalhar esse processo de civilização têm sido a justificativa para a constante vigilância e controle da reprovação escolar, a qual pode servir para excluir o aluno da escola. Este, chamado hoje como “aluno incluído” na escola, passa a ser alvo de inúmeras práticas que buscam torná-lo um sujeito aprendente flexível e melhorar sua autoestima para que permaneça na escola e se veja em condições de aprender, ainda que nunca alcance as médias da norma.

Assim, é importante que a investigação mostre essa discursividade em torno da necessidade de desenvolver certas habilidades e competências nos sujeitos, a

partir de sua emergência em princípios do século XX. Como essa discursividade passou a ser incorporada nas tramas da modernização pedagógica? Pretendo mostrar essa problematização na segunda parte da Tese. Essa ênfase no indivíduo, nas redes que o constituem, não significa analisar a reprovação escolar a partir do sujeito que reprova, pois tal prática atinge e constitui a todos de determinadas formas na instituição escolar. Justamente são os efeitos da reprovação, atingindo a todos, que produzem formas de ser e de se comportar na escola. Dessa maneira, a reprovação também pode ser vista como ameaça do ponto de vista individual do aluno, o qual não deseja passar a ocupar a posição de repetente, sendo visto como aquele que ficou para trás em relação à sua classe, como aquele que precisa de encaminhamentos ao apoio psicopedagógico dentro da escola. Nesse sentido, a reprovação deve ser alvo de vigilância e controle porque pode estar colocando em risco o funcionamento dessa instituição, na qual devem caber todos.

Portanto, se não me centrei no sujeito que reprova, busquei pelas relações de poder que conduzem sua conduta, relações estas que estão intrinsecamente ligadas a relações de saber ou que delas dependem. O poder não foi tomado como sinônimo de violência, como algo que se impõe ao outro, mas como produtivo a partir de uma relação que incita, induz, sendo capaz de produzir efeitos úteis. Além disso, em relação ao saber, o poder produz verdades, enquanto faz ver e faz falar. Nas palavras de Foucault, o que será próprio de uma relação de poder

é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar (FOUCAULT, 1995, p.231).

Dessa maneira, as formas como somos governados e incitados a nos autogovernar remetem necessariamente às práticas que estão pautadas em racionalidades de governo – governamentalidade. Para governar a nós mesmos ou aos outros, não estamos dependentes apenas de uma instância governamental

pensada em termos homogêneos e macrossociais, remetida ao Estado. Desde o século XVIII, conforme os estudos de Ó (2003, p.36) apontam,

[...] a ciência do Estado deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar no instrumento que passou a refletir e a calcular toda uma massa de fenômenos cuja regularidade importa apreender.

Trata-se da governamentalização do Estado, que passa a quantificar todas as variáveis que envolvem a vida da população para melhor e mais eficazmente governá-la.

Esse deslocamento será aprofundado na parte a seguir, mas o que importa marcar para mostrar a operacionalização das análises que empreendi é que o modelo de governo que tinha por base a família dá lugar à população, a qual será monitorada pela racionalidade estatística. A partir de meados do século XVIII, a família passa a ser objeto de intervenção sempre que o saber de governo visa a atingir resultados. Segundo Ó (2003), o trabalho disciplinar sobre os corpos e as consciências vem sendo realizado fora da fronteira da família e da comunidade por instituições relacionadas com a normalização dos indivíduos: as escolas, as oficinas e os exércitos. Portanto, não se trata de governar no plano externo, mas de “[...] trabalhar de modo racional e inteligente, sobre o particular [...] em profundidade, com minúcia e no detalhe” (Ó, 2003, p.37). Nesse contexto de perspectivas liberais, a ênfase de governo passa a estar em regular as escolhas dos cidadãos. São enfatizadas, portanto, a responsabilização pessoal e a autonomia, delegando-se ao sujeito a construção de si mesmo.

Na contemporaneidade, princípios neoliberais de governo levam ao extremo a ênfase em práticas que dão centralidade ao Eu. Essa vontade que cada um tem de atuar sobre si e sobre a ação alheia, conduzindo suas condutas, não se dá apenas por vias externas e de modo impositivo. Associando-se essa forma de poder à prática da reprovação escolar, percebe-se que há um controle externo dos índices da reprovação escolar por parte do Estado. Este visa tanto ao controle de custos com a reprovação quanto à sua posição no *ranking* frente a outros países quando se publicam resultados

em nível nacional ou internacional, geralmente com dados coletados dos sistemas de avaliações de desempenho dos alunos. Nessa direção de controle e regulação, diferentes estratégias são criadas para intervir e modificar resultados que não são os esperados. No entanto, essa regulação não se encontra apenas de modo externo à escola; ela passa a subjetivar-nos, tornando-se imanente às nossas ações. Ela se incorpora nas práticas pedagógicas cotidianas, nas formas em que os professores são incitados a avaliar os alunos, por meio dos saberes pedagógicos considerados legítimos, que instigam cada um a refletir sobre a aprendizagem ou falta dela, sobre a aplicabilidade ou não dos conhecimentos selecionados pela escola, sobre determinadas atitudes e comportamentos que são desejáveis para obter a aprendizagem, sobre a organização do tempo e do espaço disponibilizados aos alunos e aos professores rumo a uma possível eficácia da aprendizagem.

Pode-se perceber assim, que a pesquisa desenvolvida aproxima-se também da inspiração genealógica, no sentido de que percebo e procuro mostrar as tramas que tecem um acontecimento, no caso, a reprovação escolar, para problematizá-la no presente. Olhar para tais tramas que tecem a emergência da reprovação implica entender que, em cada resposta dada pelos professores, em cada orientação nos documentos, em cada excerto escrito pelos autores clássicos, há uma lógica de Estado, entre outras lógicas em operação na maquinaria escolar. Nesse sentido, entendo que a genealogia não se opõe à história, não busca um momento de origem dos acontecimentos, e sim se opõe ao desdobramento meta-histórico dos significados ideais, universais, do lugar de verdade. Trata-se, então, de traçar a história do presente a partir de um plano e em direção a um objetivo que possa desinstalar o leitor relativamente às suas próprias convicções. A partir desse entendimento, o que busco nesse conjunto de coisas recortado no presente é mostrar que os nossos objetivos foram historicamente construídos – ou seja, seria como dar visibilidade às muitas interpretações que nos são contadas como verdadeiras. Nas palavras de Foucault:

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns (FOUCAULT, 2002, p.171).

Em defesa desse conhecimento verdadeiro, a educação tem sido mobilizada pelos discursos sobre a modernização pedagógica, estando sempre em busca de uma escola que possa ser para todos. Trata-se então da possibilidade de analisar meu objeto de estudo a partir de buscas por começos, o que seria muito diferente de recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade ou mostrar que o passado ainda está bem vivo no presente. A genealogia, de acordo com Foucault (2002, p. 21), ao contrário, busca

manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios — ou ao contrário as inversões completas —, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.

Nesses termos, o que a inspiração genealógica poderá ajudar-me a mostrar é que a reprovação escolar, tal como se apresenta hoje, não é uma prática verdadeira ou falsa, mas que, olhando-se para a sua exterioridade, poderemos perceber como ela se constitui no presente a partir das estratégias e das táticas de poder. Se minha hipótese é de que a reprovação escolar se constitui numa ameaça que deve ser vigiada e controlada, de forma que todos possam estar e ver-se incluídos nesse sistema escolar e social de governamentalidade neoliberal, então é preciso olhar para essas estratégias de governo. Tais estratégias mobilizaram os discursos sobre a modernização da educação em princípios do século XX, colocando em movimento até nossos dias, o próprio Projeto de Modernidade.

No entanto, para analisar os materiais selecionados a partir de uma inspiração arque-genealógica, não basta buscar pelos discursos (passados e presentes) e pelas

relações de poder. É preciso trazer luz as relações éticas dos sujeitos, ou seja, os modos de subjetivação. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 97), referindo-se ao terceiro domínio analítico dos estudos foucaultiano, o ser-consigo, diz que:

[...] trata-se de perguntas típicas de uma história cuja tarefa é diferente das tarefas das histórias dos comportamentos ou das representações; de uma história cujo maior objetivo é definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que é, e o mundo no qual ele vive.

Não se trata de uma junção da arqueologia com a genealogia, mas de uma abordagem que nos remete a pensar nas relações entre o falso e o verdadeiro que balizam o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. É, portanto, a possibilidade de estudar as práticas, “olhando-as de fora” para descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos. Essa relação do sujeito com ele mesmo, como ele se vê a si mesmo, só pode ser visualizada a partir de: “três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA, 2003, p. 99).

Nesse sentido, o conceito de normalização fez-se necessário nesta investigação para mostrar o funcionamento dessas relações do sujeito moderno. Esse conceito refere-se ao processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Na obra *Segurança Território e População*, Foucault (2008) vai apresentar a diferenciação entre a normalização, que se dá pela disciplina – normalização disciplinar ou, como prefere nomeá-la, normaçaõ –, e a normalização, que se dá na sociedade de seguridade<sup>24</sup>. O processo de normalização disciplinar toma a norma como parâmetro; o foco, o fundamental é a norma. Segundo Foucault (2008, p. 75),

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma.

---

<sup>24</sup> Discuto a respeito dessa diferenciação entre esses tipos de sociedade na segunda parte do texto.

Por outro lado, na normalização própria da sociedade de seguridade, o ponto de partida será aquilo que é considerado normal, isto é, ela vai atuar a partir do indivíduo considerado normal e das diferentes modulações advindas dessa relação. Michel Foucault, analisando a experiência da vacinação no período em que surge a necessidade da inoculação para prevenir a varíola, vai mostrar como esta se torna um caso, um risco, um perigo, uma crise. Ele faz essa distinção de forma mais clara:

Nas disciplinas, partia-se de uma norma, que era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal e o anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação do normal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e (em) fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das anormalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das anormalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório (Foucault, 2008 p. 82-83).

Essa diferenciação foi importante de ser considerada para que pudesse operar nas análises sobre a reprovação escolar, a qual vem se desenvolvendo sob uma lógica também de seguridade. Segundo o autor, as sociedades modernas não são simplesmente sociedades de disciplinarização, mas de normalização. Com esse conceito de normalização, procuro mostrar que o aluno que reprova ou qualquer aluno com a ameaça da reprovação, passa a viver não mais tendo como referência apenas uma norma, e sim várias curvas que o aproximam ou distanciam do normal, mas que por isso são mais abrangentes. Em nossa sociedade atual, quanto mais abrangente, melhor; parece que há espaço para “quase todos”. A reprovação, portanto, passa a ser uma prática que ameaça a inclusão de todos, pois ao mesmo tempo em que dá uma nova chance ao aluno de repetir o que não aprendeu, institui



uma posição de não aprendiz, a qual representa o perigo de repetência continuada ou de uma futura evasão.

Para mostrar essa ameaça, finalizo esta parte da Tese apresentando as unidades analíticas, que serão consideradas na segunda e terceira partes. À medida que os materiais iam sendo selecionados e, posteriormente, descritos para serem analisados a partir de suas recorrências, foi possível construir as unidades analíticas desta investigação, que são visualizadas com os óculos das ferramentas/conceitos que foram descritos.

As unidades constituídas a partir do Grupo III serão analisadas na segunda parte da Tese. São elas:

- 1) A ampliação das funções da escola;
- 2) A flexibilização do currículo;
- 3) A proliferação da avaliação escolar e a vigilância da reprovação;
- 4) A produção do aluno incluído.

Para constituir tais unidades, argumentarei a seguir, nos capítulos que compõem a próxima parte, que a modernização pedagógica se constitui, a partir de princípios do século XX, em uma estratégia de governo de todos e de cada um. Para tanto, o próprio Projeto de Modernidade social passa a ser atualizado pelos dispositivos de poder e pelos movimentos de modernização, os quais precisam da escola como principal operador. É possível identificar, nos diferentes autores clássicos, que os movimentos de modernização pedagógica enfatizam uma ampliação das funções escolares, que não devem mais restringir as relações do aluno apenas ao escolar, mas sim considerar o social. Além disso, o currículo precisa ser flexibilizado para que todos possam estar e permanecer incluídos na escola, sendo avaliados muito mais no sentido de um acompanhamento do professor em sua aprendizagem do que apenas para a sua classificação. Assim vai sendo produzido

um tipo de aluno que precisa de investimentos específicos para o seu desenvolvimento, a fim de mantê-lo na posição de incluído.

A última parte da Tese analisará a reprovação escolar a partir do cenário atual. Para tanto, as unidades analíticas foram construídas a partir dos Grupos I e II dos materiais de análise. São elas:

- 1) Do liberalismo ao neoliberalismo: novas relações entre as práticas sociais e escolares;
- 2) Do processo de ensino para a aprendizagem;
- 3) O controle e a regulação da reprovação escolar;
- 4) Da classificação à diferenciação, prevenção e inclusão.

Mostro, a partir dessas unidades, como o currículo se constitui no presente para que a reprovação escolar seja uma prática ameaçadora que deve ser controlada.

## PARTE II – A MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNO DE TODOS E DE CADA UM (PRINCÍPIOS DO SÉCULO XX)

[..] a população vai aparecer por excelência como a meta final do governo, porque, no fundo, qual pode ser a finalidade deste último? Não é certamente governar, mas melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde. E o instrumento que o governo vai se dar para obter esses fins, que de certo modo, são iminentes ao campo da população, será essencialmente a população [...] (FOUCAULT, 2008, p. 140).

A escola deve ser uma instituição social rigorosamente enquadrada no sistema social geral a que ela tenha de servir, não apenas como aparelho de reflexão do meio, mas como elemento dinâmico e reformador capaz de contribuir eficazmente na obra da transformação social (AZEVEDO, 1937, P.217).

[...] se partirmos das capacidades ativas da criança, a utilidade da nova matéria ou das novas habilidades que estejam sendo aprendidas, só pode ser julgada pelo modo com que elas promovam o crescimento daquelas capacidades (DEWEY, 1959, p.137).

Nesta parte da Tese, aponto algumas condições de possibilidade para que a modernização pedagógica se constituísse numa das formas de governar a população. Modernização aqui é entendida como um conjunto de ideias que circulam mais fortemente e de modo global a partir do século XX acerca de uma racionalidade moderna, posta em movimento por uma multiplicidade discursiva que enfatiza novos ideais para melhorar a vida da população. Essa noção de modernização está associada ao conceito de Modernidade, mas não se trata do mesmo entendimento.

Para Bauman (1998, p.20), Modernidade pode ser compreendida como uma tentativa constante

[...] de se mudar a maneira como as coisas ontem costumavam ser, criar uma nova ordem que desafiasse a presente; quando em outras palavras o

cuidado com a ordem significou a introdução de uma nova ordem, ainda por cima, artificial – constituindo, por assim dizer, um novo começo [...] a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente.

Seria o estado de crise, como alguns autores preferem identificar. Seguindo os estudos foucaultianos descritos no livro *Vocabulário Foucault*, de Edgardo Castro (2009), Modernidade pode ser também vista como um período histórico que começa no final do século XVIII, estendendo-se até nós. No entanto, essa localização fixa pode ser problemática e, por isso mesmo, ela é alterada por Foucault, que a situa posteriormente em relação às epistemes clássica (séculos XVII e XVIII) e Moderna (séculos XIX e XX). Desse ponto de vista da episteme é que Modernidade se refere à época do homem, “ao sonho antropológico, à época analítica da finitude e das ciências humanas” (CASTRO, 2009, p. 301). Outro sentido de Modernidade diz respeito às formas de exercício de poder operadas pelos processos de normalização – à época, de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações (CASTRO, 2009). O terceiro entendimento de Modernidade que gostaria de marcar não tem a ver com uma época, nem com uma caracterização, mas sim com uma atitude. Por atitude, Foucault quer marcar profundas transformações no próprio pensamento, e “[...] todos os setores da cultura precisam, agora, *se modernizar*” (TERNES, 2006, p. 96). Já não se trata mais de representar o mundo por uma verdade exterior, mas de criar mundos. Nesse sentido, o conceito de Modernidade como atitude remete-nos não mais às verdades contempladas, mas à verdade como invenção (TERNES, 2006).

Dessa forma, a partir dessas noções, visualizo um projeto social de Modernidade que se constitui não só por racionalidades científicas que almejam pôr uma determinada ordem no mundo através de métodos objetivos que constituem o homem como um “duplo empírico transcendental”, mas também por transformações bem mais gerais do que as verificadas nas ciências. Tais transformações dependerão dos movimentos de modernização como motor que põe em funcionamento esse

Projeto de Modernidade em uma busca pelo progresso, pelo moderno, pelo melhor, pelo mais adequado, etc., a fim de alcançar um ideal que se encontra nos fundamentos de tal projeto. Assim, modernização pedagógica constitui-se numa estratégia para governar a todos e a cada um por estar envolvida na atualização dos próprios princípios da Modernidade. Além disso, envolve-se nos processos que visam a atualizar práticas e comportamentos da população, tendo a escola moderna como um de seus mecanismos principais. A escola obrigatória, mantida e organizada pelo Estado, funcionará como uma maquinaria que põe em funcionamento o projeto Moderno a partir da constituição de uma racionalidade capaz de governar cada um e a todos. Essa racionalidade pode ser vista como uma estratégia para governar a população, mas de forma alguma de modo impositivo, como nos moldes de um poder soberano. O poder, tal como Foucault (1988, p.89) referiu, não pode ser visto como uma instituição ou uma estrutura, mas “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”.

Nesse sentido, a modernização pedagógica, como estratégia de governo, constituiu-se por ideias pedagógicas modernizadoras que dizem respeito à educação, ao ensino e às formas como este foi sendo transmitido e, posteriormente, medido para classificar os alunos. Essa modernização exigirá todo um conjunto de saberes e poderes sobre os sujeitos, os quais deverão estar sempre em adaptação às novas mudanças instituídas pelo Projeto Moderno.

Para mostrar esse argumento, visualizando a pergunta de pesquisa sobre *as condições de possibilidade para que os significados da reprovação escolar no presente possam ser considerados uma ameaça à escola e à sociedade*, analiso o contexto histórico-político do princípio do século XX, no qual as práticas escolares e suas modificações estavam diretamente envolvidas. Tais práticas não se mantêm da mesma forma até os dias atuais. Houve (des)continuidades, mas descrevo nesta parte apenas as ocorridas no início do século, para marcar as condições de possibilidade de pensá-las no presente. O contexto atual será analisado na terceira parte da Tese.

Dentre as práticas que descreverei, a reprovação aparecerá como um conjunto de práticas constitutivas do currículo escolar, devendo ser vigiada e controlada a partir das ideias modernizadoras que incidem sobre a avaliação escolar e sobre práticas pedagógicas de uma forma geral. A reprovação escolar aparece primeiramente centrada no âmbito do indivíduo, sendo vista como um modo de classificação para poder melhor acompanhá-lo, para constituí-lo como um ser social. Afinal, entramos na escola moderna para aprender a viver em sociedade e para que, dessa forma, possamos constituir um Estado (este fundado em práticas disciplinares e de seguridade). Com as práticas de modernização, a avaliação da aprendizagem irá modificar o entendimento sobre a reprovação escolar. A avaliação se tornará muito mais preventiva do que classificatória, tendo o objetivo de minimizar ou fazer desaparecer os riscos de uma deficiência, de uma não-aprendizagem. Assim, a reprovação escolar se constituirá como decorrente dos processos de governo da população; por meio da avaliação escolar, torna-se uma dupla ameaça – tanto ao funcionamento da escola para todos, que não prevê a exclusão de ninguém por não-aprendizagem ou por sucessivas reprovações escolares, quanto ao projeto social atual de inclusão nas redes de mercado de todos aqueles que possuem competências variadas e atestadas pela escola. Mostro, então, as condições que possibilitaram que a reprovação escolar se tornasse uma ameaça no presente.

A generalização da escola para todos e as modificações nos processos de avaliação escolar – disseminados através dos princípios modernizadores na área educacional – possibilitam que a reprovação escolar saia de uma dimensão centrada no indivíduo e passe a constituir-se num problema político, social, econômico. Assim, a avaliação, cada vez mais preventiva, vai constituir-se em uma estratégia para melhor governar a população, na medida em que tais intervenções estruturam o campo de ação dos escolares, visando à sua inclusão e permanência nesse Projeto Social Moderno e neoliberal<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Marco na terceira parte da Tese as diferenças entre o projeto de Modernidade no século XX e o Projeto Social Moderno neoliberal atual.

Apresento esses argumentos em quatro capítulos. No Capítulo 3, *“Governamentalidade e os dispositivos de soberania, disciplinares e de segurança”*, contextualizo as “artes de governar” (Foucault, 2008) como conceito mais geral que não se restringe ao Governo do Estado, ligando-se também às diferentes modalidades de governo. Foucault (2008) mostra, através da ideia de um “desbloqueio das artes de governar”, que a modalidade de governo que se dava através do povo e seu território passou a ser a partir da noção de população. Essa modificação exigiu a constituição da racionalidade de Estado, a qual instituiu novas estratégias, técnicas e normas para melhor conduzir as condutas dos indivíduos em particular. Conforme a primeira epígrafe, e seguindo também outros autores, tais como Bauman (1998) e Ewald (2000), a finalidade de governar na Modernidade em um sistema de governo liberal –principalmente a partir do século XIX – será a população, melhorando sua vida, tornando-a objeto e, ao mesmo tempo, instrumento de governo, porque levará em conta seu saber, de modo a governar cada vez mais de forma racional e refletida. Considerando as outras duas epígrafes, é possível visualizar a necessidade de constituição de uma população - necessidade essa enfatizada através da escola, incidindo sobre cada um a partir desse "elemento dinâmico e reformador capaz de contribuir eficazmente na obra da transformação social" (AZEVEDO, 1937, p. 217). Além disso, percebe-se a exigência de o indivíduo e seus saberes ser colocado no centro dos processos educacionais de forma que possa desenvolver individualmente "capacidades ativas" e "novas habilidades" (DEWEY, 1959, p.137).

A partir de uma série de acontecimentos que situam essas novas formas de governo, é possível dizer, na sequência do Capítulo 4, intitulado *A generalização da escola para todos*, que há a necessidade de a escola, como instituição estatal, impor-se como uma máquina que precisa colocar em funcionamento um projeto de Modernidade social e que, por isso, não corresponde a princípios puramente educacionais. A instituição escolar e suas estratégias para consolidar suas funções educativas e sociais expandem-se e ligam-se às exigências colocadas por

administrações estatais, as quais contaram com as tecnologias de governo como suporte para sua disseminação. Nesse sentido, a modernização pedagógica constitui-se de múltiplas ideias que coincidem com uma lógica de diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas e culturais em âmbito mundial. De acordo com alguns autores, tais como Nóvoa & Schriewer (2000), Nóvoa (2004), Ó (2003), Narodowsky (1999) e Varela (2002), que analisam tais modificações, argumento que esses princípios de modernização compõem, de forma mais específica, a racionalidade do Estado e, de modo mais geral, a ciência política.

Reporto-me de modo mais específico ao tema da avaliação escolar, procurando observar como ela vai produzindo e consolidando formas de governar a todos e a cada um a partir das mudanças que foram propostas nos modos de classificar os alunos. A avaliação, que se dava por meio de um exame, passará a ser, a partir dos ideais modernizadores, muito mais preventiva através da observação permanente e contínua do professor, que deverá não mais apenas almejar a classificação do aluno, mas também intervir em seu processo de aprendizagem, a fim de considerar as capacidades do estudante. Essas capacidades reconhecidas visam a inclusão do aluno na escola, garantir a sua permanência e sucesso também em relação ao Projeto Social Moderno.

No quinto capítulo, que intitulei de *Movimentos de modernização pedagógica*, mostro como a reprovação escolar sai de uma dimensão individual para constituir-se num problema mais amplo, que envolve as dimensões políticas, sociais, econômicas, etc. Analiso de forma mais detalhada as recorrências nos materiais de pesquisa do Grupo III, retirados dos textos dos autores clássicos, a partir de quatro princípios modernizadores que constituem os movimentos de modernização pedagógica. São eles: 1. Ampliação das funções da escola; 2. Flexibilização do currículo; 3. Proliferação da avaliação e a vigilância da reprovação; 4. Produção do aluno incluído. Com tais princípios, será possível mostrar que esse projeto social precisa da escola para operar através dos movimentos de individualização e coletivização dos sujeitos. Esse Projeto também se atualiza com os princípios de modernização a fim de subjetivar a



população para nele engajar-se não mais somente a partir de conhecimentos adquiridos, como também através do investimento no desenvolvimento d capacidades e habilidades dos sujeitos, como veremos na última parte da Tese.

### 3 GOVERNAMENTALIDADE E OS DISPOSITIVOS DE SOBERANIA, DISCIPLINARES E DE SEGURIDADE

Para mostrar o deslocamento da reprovação escolar de uma dimensão centrada no indivíduo para um problema coletivo, político, social e econômico, faz-se necessário contextualizar o tipo de sociedade em que se deu esse deslocamento e os dispositivos que operam como redes de relações<sup>26</sup>, estabelecendo a natureza e o nexo entre os elementos heterogêneos, tendo assim uma função estratégica. Considerando o curso do Collège de France (1977-1978) intitulado *Segurança, território e população*, ministrado por Foucault (2008), recorro primeiramente à noção de “desbloqueio das artes de governar”, o que aponta uma mudança importante – das formas de governar o território para o governo da população. Entendo que as artes de governar não estão restritas ao Governo do Estado e que há diferentes modalidades de governo, o que se constitui num problema desde o século XVI, quando se colocam as questões: “Como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?” (FOUCAULT, 2008, p.118).

O Estado de Justiça, em que o Soberano aparece como espelho de conduta, a lei como interdição e a Igreja conduzindo as condutas, começa a dar lugar à configuração de um Estado administrativo a partir dos séculos XVII e XVIII. Esse modelo de Estado, que visava à proteção do povo e à sua regulamentação com dispositivos legais, passa a operar através de dispositivos disciplinares que regulamentam a sociedade. Rajchman (1987) acrescenta que essa modificação – que

---

<sup>26</sup> Redes que ligam elementos heterogêneos: entre discursos, instituições, arquitetura, regimentos leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito (CASTRO, 2009).

não se trata de uma substituição, mas de aperfeiçoamentos que não descartam o modelo anterior, mas o atualizam – visa a manter a funcionalidade das disciplinas, permitindo classificações individualizantes que possibilitam dar atenção a todos e a cada um dos membros da população através de uma obediência positiva. Introduzem-se assim, na nossa política moderna, poderes que insidiosamente objetificam aqueles a quem são aplicados, em detrimento de um poder manifestado por um Soberano.

Esse poder que passa a exercer-se positivamente sobre a vida, como afirma Ewald (2000, p. 77), “se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer controles precisos e regulamentações de conjunto”. Essa mudança caracteriza a sociedade disciplinar, a qual não se constitui pelo apagamento da lei e do legislador, ao contrário, faz com que proliferem, não tendo apenas um caráter repressor, na medida em que seus efeitos são extremamente produtivos para que o indivíduo se perceba como um ser social, devendo ainda obediência a um soberano, mas de outra forma – uma obediência positiva. As disciplinas constituem esse tipo de sociedade, criando uma espécie de linguagem comum entre as instituições (escolas, quartéis, hospitais, etc.), tornando-as traduzíveis umas às outras (EWALD, 2000).

Assim, nas sociedades disciplinares, a difusão dos dispositivos disciplinares permite que tudo se comunique com tudo, segundo um jogo de redundâncias e de homologias infinitas (EWALD, 2000). E será a norma o princípio pelo qual a sociedade se comunicará consigo própria, articulando as instituições disciplinares de produção, de saber, de riqueza, de finança, tornando-as interdisciplinares, homogeneizando o espaço social e procurando unificá-lo. Esse princípio de comunicação e de positividade, Ewald (2000, p.82) chama de *disciplina mecanismo*, que se diferencia totalmente do tipo *disciplina bloqueio*, que visava a “deter o mal, romper as comunicações, suspender o tempo”. Se na soberania o problema era conquistar novos territórios e mantê-los conquistados, nas sociedades disciplinares o problema passa a ser como as coisas se mexem, como demarcar território, como fixá-lo, como protegê-lo ou ampliá-lo (FOUCAULT, 2008).

Com os mercantilistas no século XVII, a população começa aparecer de outra forma, ainda não em sua positividade, mas no interior de uma dinâmica. Ela passa a ser um elemento fundamental nessa dinâmica do poder do Estado, como força produtiva. Já no século XVIII, haverá outra modificação, em que a população será colocada em relação a um conjunto de processos, sendo preciso administrar no que ela tem de natural. Foucault (2008) marca três maneiras em que a população aparece, o que é importante destacar, pois esses entendimentos apontarão para um novo deslocamento.

A primeira maneira em que a população aparece é em relação a toda uma série de dependências, de todo um conjunto de variáveis. Não se podem mudar as coisas, comportamentos, práticas, por decretos, mas estando “acessível a agentes, a técnicas de transformações, contanto que esses agentes e essas técnicas sejam ao mesmo tempo esclarecidos, refletidos, analíticos, calculados e calculadores” (FOUCAULT, 2008, p.94). A segunda maneira tem a ver com o que move a população. Ela é feita de indivíduos diferentes uns dos outros, sendo que seu motor de ação é o desejo. O desejo aparece no interior das técnicas de poder e de governo, sendo o motivo pelo qual os indivíduos agem. O desejo torna-se a busca do interesse para o indivíduo; segundo Foucault (2008, p.95), a “produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la”. Assim, o problema já não se coloca no sentido de como dizer não aos desejos dos indivíduos, mas sim de saber dizer sim a esse desejo. A última maneira identificada por Foucault (2008) que marca a população tem relação com os fenômenos irregulares, acidentes, acasos, condutas individuais, causas conjunturais, mas que se tornam regulares porque devem ser contabilizáveis. A população, para Foucault (2008, p.97), “é o conjunto de elementos no interior do qual se podem notar constantes regularidades até nos acidentes [...]”.

Com esse entendimento de população, como sujeito político e coletivo, como sujeito e ao mesmo tempo como objeto de governo, podem-se obter determinados comportamentos, fazendo com que cada um dos indivíduos funcione como membro,

como elemento dessa coisa que se quer administrar da melhor maneira possível – a população. Será a partir do século XVIII que veremos outras características das sociedades Modernas que se darão em relação ao governo econômico, em função da liberdade do comércio e da circulação de cereais, conforme caracterizou Foucault (2008). Com a emergência dessa noção de população – como um corpo múltiplo, com suas regularidades próprias: número de mortos, de doentes, de acidentes, etc. – é que se pôde utilizar a economia para gerir o Estado e, assim, o deslocamento de economia doméstica para Economia Política. A constituição dessa Economia Política como ciência do governo, como um saber do governo, terá a família como instrumento, a estatística como técnica e a população como sujeito e como objeto, permitindo um gerenciamento dos fenômenos próprios da vida e possibilitando também governar de maneira racional e refletida.

Perceber esses deslocamentos a partir dos estudos de Foucault, principalmente os que ele marca na aula de 1º de fevereiro de 1978, permitiu-me ressignificar alguns usos que tinha feito de seus conceitos até então. A partir dessa aula, o autor deixa claro o caráter nômade de seu pensamento e propõe a possibilidade de entendermos os deslocamentos da sociedade de soberania para uma sociedade de disciplina e mais tarde para uma sociedade, digamos, de seguridade, afirmando que não se trata de modo algum de uma substituição. Foucault (2008, p.143) escreve: “temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”.

A ênfase nos dispositivos de segurança permitiu regular a população nos mecanismos coletivos e individuais, podendo corrigir, compensar, frear e finalmente anular. Por isso, houve a necessidade de identificar, compreender, conhecer como e por que os fenômenos agem, qual o cálculo que se faz para preveni-los. Dispositivos de segurança não impedirão os riscos, nem se tornarão obrigatórios; eles se distanciarão para tomar a população na sua realidade efetiva, fazendo seus elementos atuarem uns em relação aos outros. De acordo com Foucault (2008, p.61),

“a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule”. O liberalismo, conforme veremos na terceira parte, precisará desses novos dispositivos de poder, não descartando os disciplinares, mas enfatizando os de segurança devido à necessidade de deixar as coisas passar, fazendo com que a realidade se desenvolva. A liberdade, nesse sistema de governo, será condição para o desenvolvimento das formas Modernas de economia.

Foucault (2008) argumenta que a ideia de governo não estará mais na natureza dos homens, e sim na natureza das coisas, na administração das coisas, na liberdade dos homens, naquilo que querem fazer, naquilo que têm interesse de fazer. Trata-se, então, de “[...] um poder que se pensa como regulação que só pode se efetuar através de e apoiando-se na liberdade de cada um [...]” (FOUCAULT, 2008, p.64). Nesse modelo de sociedade, muito mais do que a norma, serão os processos de normalização que serão imprescindíveis. Os fenômenos, nesse caso, passam a ser pensados através do cálculo de probabilidades, graças ao instrumento da estatística. A estatística será o agente de integração no interior dos campos de racionalidade aceitáveis e aceitos na época. Para Ewald (2000, p.91), “o número faz sentido por si mesmo. A noção de massa (de população, de coletividade) toma o lugar da natureza ou de essência”.

Nessa sociedade, onde a liberdade é enfatizada, será possível observar regularidades, constâncias, e a multiplicidade das ocorrências dos fenômenos, por si só fazem sentido, tornando-se aceitas as técnicas de controle. A partir desse entendimento, pude redimensionar minha pesquisa, compreendendo que o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado Administrativo, se viu pouco a pouco “governamentalizado”. Essa governamentalização do Estado passou a ser central em minha investigação porque, para nossa Modernidade, os problemas de governamentalidade, as técnicas de governo, tornaram-se o único espaço real de luta e de embates políticos. De acordo com Foucault (2008, p.144),

[...] essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade.

Como não pretendi fazer uma aplicação dos conceitos e ferramentas teóricas utilizados por Foucault, procurei nessas teorizações possibilidades de leituras que contribuíssem para problematizar a prática da reprovação escolar para além da dimensão do aluno que reprova e também para além da preocupação em gerar custos ao Estado, expressos através dos índices de reprovação que materializam o fracasso dos processos educativos. Procurei fazer uso do pensamento de Foucault a partir de recortes interesseiros e interessados no que se refere aos cruzamentos entre a Modernidade, a modernização pedagógica, a escola, a avaliação, a reprovação, a inclusão e a sociedade. Até aqui procurei caracterizar, minimamente, os deslocamentos das sociedades de soberania e disciplinares para as sociedades de gestão governamental, com seus dispositivos de seguridade. Pretendo seguir adiante me aproximando mais do objeto em estudo – a reprovação escolar – a partir de caracterizações do projeto de Modernidade, que tem nos movimentos de modernização pedagógica seu principal operador.

### **3.1 Projeto de Modernidade e modernização pedagógica**

Das *pedagogias disciplinares* (a partir do século XVIII) e *corretivas* (princípios do século XX) às *psicológicas* (na atualidade), Varela (2002) analisa os diferentes dispositivos de poder, as formas de conferir estatuto ao saber e as maneiras de produção de subjetividades. A partir dessas pedagogias, podem-se visualizar os movimentos de modernização pedagógica que constituem o projeto de

Modernidade. Análise, neste subtítulo, alguns acontecimentos<sup>27</sup> que apontam para essa constituição, considerando o período entre o século XVIII e princípios do século XX.

O projeto Moderno tem como pano de fundo a Razão, a qual tem nos guiado, nos iluminado e nos constituído como sujeitos humanos. Essa constituição remete à resposta de Kant à pergunta sobre quanto tempo deve durar a educação. Ele responde: “até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo” (KANT, 2002, p.32). Considerando os princípios racionais que embasam nossas ações e as relações mais amplas com as práticas do Estado como uma das forças que governam os indivíduos, volto-me para a noção de governamentalidade para pensar na constituição desse projeto Moderno, que precisa dos movimentos de modernização pedagógica para sua própria atualização. Que tipo de práticas e tecnologias de poder foi se constituindo para que esse governo do outro e de si mesmo acontecesse? Em sendo a governamentalidade um acontecimento, ela não possui uma sequência histórica determinada, na medida em que toda relação de poder decorre de uma análise estratégica em que “tudo é político”. “O político se define por toda a esfera de intervenção do Estado [...] dizer que tudo é político é dizer que o Estado está por toda parte, direta ou indiretamente” (FOUCAULT, 2008, p.535). Como um conjunto de técnicas subjacentes ao Estado Moderno, a governamentalidade precisa ser tomada a partir do sintoma de crise. De acordo com Lopes (2009b, p.166), em cada sujeito, está o Estado; “não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente”. Desde o século XX, tem sido possível

---

<sup>27</sup> O conceito de acontecimento é tomado no sentido a que Foucault se refere ao dizer que seu problema era saber como os homens se governam (a si e aos outros) através da produção de verdade. Para tanto, analisa os regimes de verdade não através de uma história dos acontecimentos, nem de uma análise da racionalidade crescente que domina nossa sociedade, nem de uma antropologia das codificações que regem nosso comportamento sem que o saibamos. O que o autor pretende é “ressituar o regime de produção do verdadeiro e do falso no coração da análise histórica e da crítica política” (CASTRO, 2009, p.27). Acontecimento, portanto, serve para caracterizar essa modalidade de análise histórica da arqueologia e também sua concepção mais geral da atividade filosófica, considerando as regularidades e as discontinuidades das práticas.



observar a articulação produtiva do Estado com o mercado. Vejamos algumas das condições que possibilitaram tal articulação.

Com a constituição dos Estados Modernos, a partir do século XVI, inicia-se também todo um processo de desenvolvimento econômico das sociedades, as quais aparecem de forma recorrente nas descrições históricas relacionadas à divisão social do trabalho, ao aumento da população nas zonas urbanas, ao acúmulo de capital, etc. De acordo com Varela (2002), um dos traços que mais caracterizam a Modernidade é o fenômeno da individualização. O homem, nesse tipo de sociedade, deve tornar-se um ser civilizado e, por isso, cada vez mais individualizado. Quando as sociedades deixam de ser essencialmente jurídicas, a partir do século XVIII, ocorre um apagamento do olhar do Soberano, permitindo que dispositivos de poder venham a garantir o seu funcionamento. Conforme mostrei anteriormente com os estudos de Foucault (2008), será o poder disciplinar que fará operar as tecnologias de individualização do indivíduo e as tecnologias de regulação da população.

Além desse processo de individualização, Veiga-Neto (2000, p.185) mostra que, para compreender a Modernidade, precisamos olhar a partir de dois movimentos o que o autor chama de “superfícies de emergência”: “o deslocamento das práticas pastorais e o advento da Razão do Estado”. No encontro dessas duas superfícies, temos dois jogos antagônicos: o *jogo da cidade* – totalizador –, que necessita da população, e o *jogo do pastor* – individualizador –, que necessita do indivíduo. O poder disciplinar então colocará para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano. Isso só será possível devido à emergência de novos saberes, como a Estatística, a Economia e a Demografia, que serão fundamentais para o governo das cidades. Posteriormente, toda a área de saberes psi (psiquiatria, psicologia, psicanálise) de igual forma será imprescindível para um bom governo do Estado, ou seja, para uma economia de governo (VEIGA-NETO, 2000).

Nesse jogo da cidade é que se configura o liberalismo como um refinamento da arte de governar, uma lógica em que, segundo Veiga-Neto (2000, p. 186), “o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, para

governar mais, é preciso governar menos”. O liberalismo corresponde à máxima governamentalização do Estado, deixando-lhe, no máximo, a tarefa de ajustar socialmente o que já estaria impresso na natureza humana. Nesse sentido, a sociedade deverá ser “formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo” (VEIGANETO, 2000). Nesse contexto, a modernização pedagógica será imprescindível para instituir todo um novo conjunto de práticas sociais, de modo a dar novas configurações a algumas instituições, tais como a prisão, a escola, o hospital, a fábrica, etc.

Assim, a modernização pedagógica não se restringe ao âmbito da escola porque está atrelada à construção da Modernidade. Nesse âmbito institucional, a partir do século XVIII, o espaço disciplinar sofrerá transformações significativas. O princípio de clausura dos indivíduos deixa de ser constante, indispensável e suficiente. Exige-se a redistribuição desses indivíduos para favorecer as relações úteis e produtivas. Esse tipo de poder disciplinar será bem mais rentável porque vigiará ao invés de punir, castigar. Ele domesticará, normalizará e fará produtivos os sujeitos, sendo mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los. Pode-se pensar aqui nos colégios jesuítas, os quais, segundo Varela (2002, p.83),

contribuíram para configurar um espaço disciplinar seriado e analítico que permitiu superar o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre durante alguns minutos, para permanecer em seguida ocioso e sem vigilância, misturado com o resto dos companheiros.

As penalizações e os castigos físicos nas instituições escolares ou penais, conforme nos mostra Foucault (2007) em *Vigiar e Punir*, que foram sendo pouco a pouco substituídos por sanções e correções, visam à repetição das atividades com o objetivo de corrigir os desvios e as inobservâncias. Trata-se muito mais de desenvolver um exercício do que um castigo em si. A repetição das atitudes e dos comportamentos, sua insistência redobrada, teve a partir daí um caráter corretivo em detrimento do punitivo, o qual passa pela expiação da culpa e pelo arrependimento.

As gratificações por determinados comportamentos e desempenhos passaram a ser medidos a partir de dois valores opostos – o bem e o mal –, sendo os comportamentos julgados com boas ou más notas, sendo quantificáveis, traduzidos por números. Esses números serão, por sua vez, traduzidos como verdades, diferenciando não os atos, mas os indivíduos, seu nível ou valor: “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 2007, p.151).

Essas classificações serão cada vez mais constantes e visíveis, como o lugar na fila, o êxito ou o fracasso nas provas e exames, a localização no interior da classe e a da classe em relação às outras. A mistura das idades, como ocorria no Antigo Regime e em princípios nos colégios jesuítas, foi sendo atenuada, e “lentamente se vão separando os mais velhos dos menores e, finalmente, a idade se converte no critério fundamental de distribuição dos colegiais” (VARELA, 2002, p, 84). Dessa forma, pode-se observar que se rompe com um determinado tipo de ensino anterior a esse projeto de Modernidade, em que o tempo era concebido globalmente e a aprendizagem era sancionada por uma única prova. As sociedades Modernas passaram a exigir que a escola preparasse o indivíduo de acordo com os princípios Modernos, de um ascendente progresso, em que os indivíduos tenham o máximo de rendimento, obtendo resultados ótimos de conjunto. Assim, o espaço escolar será organizado como “máquina de aprender”, onde as atividades escolares serão preparadas de acordo com a série, considerando diferentes níveis de complexidade dos conhecimentos, testando-os com provas graduais, correspondentes a etapas de aprendizagem do aluno (VARELA, p. 2002).

Conforme Ó (2003), a invenção do conceito de *classe* será fundamental como instrumento de governo. Essa invenção Moderna permitiu dispor os alunos de forma homogênea, tratando-os como uma população, mas podendo diferenciá-los de acordo com diferentes critérios. Esse projeto de Modernidade também dependia da modernização de suas instituições, mas é principalmente a escola que terá uma posição privilegiada nesse contexto, pois ela assumirá cada vez mais a máxima de

que, como escreve Narodowski (1999, p.21): “educar é formar um homem para uma determinada sociedade”. Nesse sentido, não apenas o espaço e o tempo dos indivíduos deverão se modernizar, mas também os saberes que descrevem e constituem os indivíduos. Segundo Varela (2002), haverá toda uma luta política e econômica, a partir do final do século XVIII, em torno dos saberes para transformar ou eliminar os saberes locais e artesanais, enfatizando os saberes mais gerais e industriais. A eliminação desses saberes, ditos irredutíveis, a sua normalização, hierarquização e centralização permitem uma seleção e controle deles, que se reduzirão a disciplinas relativas às ciências. Será então o poder disciplinar nas sociedades Modernas que abrirá todo um campo de produção de sujeitos e de saberes. As tecnologias aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, ao mesmo tempo em que esses saberes, ao serem devolvidos aos sujeitos, o constituem como indivíduo, constroem seu “eu” (VARELA, 2002).

Essas caracterizações a respeito da sociedade Moderna, a partir de um projeto de Modernidade que almejou a construção de novas relações entre os indivíduos em busca do progresso e do desenvolvimento econômico e político, possibilitaram que, em princípios do século XX, outras relações fossem constituídas. As *pedagogias disciplinares* tornaram-se essenciais, inclusive para que outras formas de pedagogia se estabelecessem, como as que Varela (2002) chama de *pedagogias corretivas e psicológicas*. Esses novos movimentos de modernização serão analisados no capítulo a seguir, pois estão intimamente relacionados com os princípios de generalização da escola para todos.

Portanto, no contexto no qual se deram alguns deslocamentos nas formas, estratégias e tecnologias de governo dos indivíduos, é possível marcar algumas relações com a analítica que construí – e que explorarei na próxima parte – para analisar a reprovação escolar. A reprovação do aluno, nas sociedades disciplinares, centrava-se no âmbito individual, que contribuía para uma melhor organização do ensino, bem como para a classificação e hierarquização mais adequadas dos níveis cognitivos dos alunos, facilitando o trabalho do professor. Atendia também a

possibilidade de esse aluno repetir aquilo que não aprendeu, não sendo punido por não acompanhar a turma, mas tendo a chance de ser corrigido, claro que considerando uma hierarquia de nível cognitivo que o posicionava numa categoria abaixo em relação aos outros da mesma idade.

A partir do capítulo seguinte, será possível visualizar o deslocamento da prática da reprovação escolar saindo do âmbito específico do aluno, nas sociedades disciplinares, para um âmbito mais amplo – político, econômico, social – nas sociedades de seguridade, de forma a preparar os indivíduos muito mais de acordo com um processo interno de autoeducação para que possam continuar incluídos no Projeto Social Moderno.

## 4 A GENERALIZAÇÃO DA ESCOLA PARA TODOS

Neste capítulo, mostro que a instituição escolar e suas estratégias para consolidar suas funções educativas e sociais expandem-se e ligam-se às exigências colocadas por administrações estatais, que contaram com as tecnologias de governo como suporte para sua disseminação. Uma das estratégias que facilitaram essa disseminação da escola foram os movimentos de modernização pedagógica, que estiveram envolvidos com duras críticas à escola disciplinar, favorecendo a constituição de uma nova escola – um sonho utópico de construir uma escola que pudesse dar conta de todas as crianças, de seus diferentes ritmos de aprendizagens, de seus diversos interesses e necessidades, com o objetivo de que todos pudessem ser incluídos.

Para mostrar como a escola esteve envolvida também com as formas de gerir a população de forma econômica e eficaz, divido este capítulo em três seções. Na primeira seção, *A obrigatoriedade escolar: do acesso à permanência e ao sucesso dos alunos*, marco que, a partir do século XIX, a obrigatoriedade escolar se volta para a inclusão dos sujeitos pobres, tendo a preocupação com o acesso de todos estes que interessavam à formação de um novo corpo social, devido especialmente à proliferação dos problemas urbanos. Mais tarde, essa obrigatoriedade centra-se na preocupação com os sujeitos que precisam permanecer na escola e, de uma forma ou de outra, obter o sucesso escolar.

Na segunda seção, *A circulação das ideias modernizadoras*, mostro como a noção de modernização foi ganhando terreno na escola, modificando as práticas, que se voltavam cada vez mais para a relação do indivíduo com a sociedade a fim de melhor governá-los. As práticas sugeridas por essas ideias priorizaram um trabalho

sobre o próprio indivíduo no sentido de construir o seu “eu”, de forma que ele acreditasse ser livre e responsável por seus atos.

Na última seção, *Do sistema de exame à avaliação escolar*, argumento que a avaliação da aprendizagem dos alunos passa a ser central, na medida em que ela vai tornando-se preventiva, consolidando formas de governar a todos e a cada um através das mudanças que são propostas nos modos de classificar os alunos. A avaliação, que se dava por meio de um exame, passará a ser constituída, a partir dos ideais modernizadores, pela observação e descrição permanente e contínua do aluno pelo professor, que deverá não mais classificar o aluno atribuindo-lhe apenas uma nota, mas, de posse de dados sobre seu desenvolvimento cognitivo, seu comportamento e suas relações, intervir em seu processo de aprendizagem, para que o próprio estudante possa se autoavaliar e se autoeducar a partir de suas próprias capacidades. Tais capacidades são enfatizadas nos processos de escolarização, tendo como objetivo garantir que todos os alunos possam acompanhar a partir de seus próprios desempenhos e limitações.

#### **4.1 A obrigatoriedade escolar: do acesso à permanência e ao sucesso dos alunos**

Desde o final do século XIX, os discursos sobre a necessidade de a escolarização ser expandida para todos, de forma gratuita e regulamentada pelo Estado, passaram a ser disseminados como uma importante contribuição ao progresso e à emancipação das classes sociais mais pobres. Marco a circulação e os deslocamentos dos discursos sobre a obrigatoriedade escolar a partir das preocupações que começam a aparecer com a inclusão de todos na escola, com as classificações dos alunos, as quais se modificam no interior dos processos de ensino e os constituem de determinadas formas.

Uma das bandeiras dos discursos do liberalismo é a da escola para todos<sup>28</sup>. O propósito de uma generalização das práticas educativas intencionais aparece já no século XIX. A escola de massas, de acordo com Ó (2003), é uma criação do Ocidente que está intimamente ligada à construção do Estado-Nação, cuja materialização se pode observar numa racionalidade de governo: mapas de territórios, censos das populações, legislações cobrindo todas as cidades, pessoas e setores da vida da sociedade e sistemas de taxas e de impostos (Ó, 2003). Essa racionalização do Estado permite mapear as práticas sociais e, ao mesmo tempo, constituir o indivíduo como objeto documentado, que pode ser descrito e conduzido na sua própria individualidade a partir de uma população e nela ser inserido. Tal racionalidade constitui-se a partir de outros campos de saber, como medicina, psiquiatria, psicologia, economia, etc., na interface com o pedagógico, de modo que cada um possa ser conduzido a uma autorregulação. A emergência e a consolidação da escola de massas, segundo Ó (2003, p.14), devem-se

[...] à luta pela secularização do governo da alma e da necessidade de enquadramento das populações em risco ou em perigo moral. Todo o trabalho de socialização escolar será, assim, apresentado como um trabalho de natureza disciplinar e disciplinadora.

A invenção da “maquinaria escolar”, termo utilizado por Varela & Alvarez (1992), desde o século XVI e XVII, com os colégios jesuítas, não correspondeu apenas aos objetivos relacionados à educação; decorreu, antes, das exigências colocadas por administrações estatais que contaram com as tecnologias de governo como suporte. Se, no antigo regime, a preocupação centrada no indivíduo com comportamento desviante já se mostrava, a missão da instituição escolar continuou com um olhar que, também no século XIX, foi lançado sobre aqueles que precisavam ser corrigidos e disciplinados.

---

28 De acordo com o estudo de Rech (2009), o liberalismo aproveita essa ideia de escola para todos, pois a lógica liberal entende a sociedade como um todo, onde cada sujeito deve contribuir para a ordem social.



A instituição escolar pública, segundo Varela & Alvarez-Uria (1992), serviu como um espaço civilizador das crianças das classes populares, sendo estas responsabilizadas por todos os males sociais. Com isso, conforme veremos mais à frente, foi possível a entrada de um novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes para dar conta das crianças que não se adaptavam à escola disciplinar. A infância considerada delinquente e anormal fez surgir novos dispositivos de poder que implicavam a reutilização do espaço e do tempo, uma visão diferente da infância e a produção de novas formas de subjetividade, que eram inseparáveis de um novo estatuto de saber (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Os indivíduos ou grupos que não conseguiam se tornar sujeitos do tipo almejado precisariam ser normalizados<sup>29</sup>. É por meio do exercício microfísico de poder-saber sobre o corpo e a alma que o indivíduo será normalizado pelas práticas institucionais, que o constituem como agente de si mesmo. Para o aluno que não conseguisse aprender, Comenius, já no século XVII, sugeria a revisão do desenvolvimento do método utilizado pelo professor. A invenção do método como uma forma mediada e orientada de obtenção da aprendizagem trazia ganhos interessantes para a Pedagogia e para os sujeitos em particular. Se antes, para os gregos, a busca da verdade dava-se na interiorização obtida pelas práticas de si, exercício conseguido por poucos, com a invenção do método (científico, pedagógico...), a aprendizagem passava a ser algo possibilitado e de alcance de “todos”. A categoria aberta “todos” não significa qualquer um, mas todos aqueles que, “bem orientados”, com conhecimento a partir de suas experiências e com condições de educabilidade, conseguem atingir os resultados desejados (NARODOWSKI, 2002).

---

<sup>29</sup> Conforme referi na primeira parte, é importante marcar a diferença entre normação nas sociedades disciplinares e normalização nas sociedades de seguridade. Segundo Foucault (2008, p.82), nas disciplinas, partia-se de uma norma; era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal e o anormal. Nas sociedades de seguridade, “ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação do normal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e (em) fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis”.

A expansão do número de alunos, além de modificar a estrutura do ensino, provoca transformações no próprio princípio da escolaridade obrigatória de massas e alarga o processo de difusão global das propostas de ensino (MEYER, 2000). A difusão da escola de massas objetiva salvar as almas, mas por mecanismos diferentes dos da Igreja. Através do disciplinamento das capacidades, dos valores, das inclinações, das sensibilidades, a intervenção pedagógica sobre os indivíduos começa a aparecer como uma bandeira de luta que pode ser visualizada a partir dos estudos das ciências sociais. A intervenção social, de acordo com Meyer (2000), em nome dos pobres e dos necessitados é o foco de tais estudos, que tomam a pobreza como consequência do período individual, passando, mais tarde, a ser entendida como uma consequência das novas condições sociais. Essa discursividade vai transformando cada indivíduo numa parte da coletividade social. Segundo Narodowski (1999, p.91), a família, nesse caso, precisava ser pedagogizada, e será a partir dessa obrigatoriedade da escolarização que vemos se consolidar “o dispositivo da aliança família-escola”.

Essa pedagogização da família, de acordo com Klaus (2004), dá-se na medida em que a educação passa a ser um assunto para especialistas. A família deve entregar a criança para a escola, a partir de um acordo entre estas duas instituições. Segundo a autora, a partir da Modernidade pedagógica, a educação não é mais uma questão do âmbito familiar, ela passa a ser um assunto para professores. A educação, portanto, a partir do pensamento comeniano, implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições dá-se “uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele” (KLAUS, 2004, p.104). Essas modificações apontadas passam por regulamentações legais; não se trata de imposições, mas, antes, das noções da sociedade civil, a qual reclama ela mesma por reformas.

Beillerot (1985) também nos mostra, tendo o contexto da França como referência, essa transformação e ênfase no olhar individual sobre a criança através de sua educação. Esse processo educacional, segundo o autor, passou por uma

pedagogização das práticas do brinquedo. Os brinquedos infantis são agora, em sua maioria, “brinquedos educativos e pedagógicos”, e o espaço para o brinquedo também foi transformado, arranjado e fechado, sendo outras vezes transformado “em aldeias” para resgatar uma suposta natureza infantil. Assim, a informação pedagógica das famílias também passou a ser ampliada para acompanhar o desenvolvimento massivo desse brincar, cada vez mais restrito aos jardins de infância e aos modos de ocupação dos tempos livres, exigindo também equipamentos adequados das instituições. Famílias e instituições educativas, segundo Beillerot (1985, p. 41),

[...] encontram-se a partilhar responsabilidades: querem-se as instituições mais educativas e as famílias mais pedagógicas, integrando em maior número saberes formalizados numa acção consciente e refreável, tendo em vista o desenvolvimento da criança.

As propostas de obrigatoriedade escolar estavam baseadas no modelo pedagógico difundido por Rousseau, que preconizava, entre outras coisas, que a criança não aprende porque o professor ensina, mas porque ela age com as coisas. Conforme o estudo de Coutinho (2008), a educação nesses termos é entendida como um processo natural e espontâneo. A autora argumenta que a infância se tornou objeto de análise, sendo definida por saberes científicos que passaram a dizer as verdades sobre a criança, estabelecendo cuidados e orientando como deveria ser a sua educação. Essa autora faz referência aos estudos de Alfred Binet, que no início do século XX inaugurou as classificações dos escolares de um ponto de vista psíquico para localizar aqueles que se mostravam intransigentes com a disciplina escolar. Para Coutinho (2008, p.65), “a invenção da infância anormal manteve uma relação imanente com a constituição das sociedades de gestão governamental”, conforme mencionei no capítulo anterior, sociedades estas que colocam em funcionamento os dispositivos de seguridade. Essa infância, vista como em perigo, procedente das classes pobres, ocupou um lugar central nas preocupações que impulsionaram o movimento em favor da infância anormal, conforme veremos com mais detalhe no próximo subtítulo, que tratará das ideias modernizadoras, que tiveram os

representantes da Escola Nova como impulsionadores de novas concepções pedagógicas para dar conta do processo educativo de todas as crianças.

Varela (2002, p.88) afirma que “a escola obrigatória fazia parte, portanto, de um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista”. Isso significava que todos deveriam passar pela escola. Esta se estruturava de acordo com uma ordem ascendente, do mais simples ao mais complexo, para que cada um evoluísse de acordo com suas capacidades e, assim, contribuísse para a sociedade industrial emergente, que carecia de mão-de-obra. A obrigatoriedade da escola obedece a dois fatores principais, que são: primeiro, o surgimento de um novo corpo social e de um corpo infantil que merece tratamento especializado nas escolas; segundo, a questão urbana.

Narodowski (1999) refere-se a esta última questão contextualizando as mudanças demográficas a partir da Revolução Industrial, quando o problema da infância aparecerá ligado ao da delinquência. Enquanto os pais trabalham, o que fazer com as crianças? A solução encontrada era a escola obrigatória e gratuita, pois a maioria da população trabalhadora não tinha meios de pagar outras formas de atendimento às crianças. O Estado, paulatinamente, assume então a educação pública, pagando salário aos docentes. Obtém, assim, o controle sobre o que se faz na escola, tendo o objetivo de eliminar o perigo social que os filhos da classe trabalhadora representavam. Uma das utopias educativas de que nos fala Narodowski (1999) é a finalidade relativa à ordem social; esta depende da instituição escolar Moderna e fortemente homogeneizadora para disciplinar a infância e as próprias escolas. Como Coutinho (2008, p.66) analisou, “assegura-se o futuro das crianças para assegurar a própria sociedade”. Os filhos da classe operária foram alvos de intervenções do Estado, que contava com o auxílio de diferentes especialistas para um melhor manejo através de programas de ortopedia moral.

Tal obrigatoriedade escolar não foi imposta à população, mas esta por si própria a reivindicava. Como argumenta Coutinho (2008), na medida em que determinados sujeitos iam sendo considerados delinquentes, preferiam a fascinação

das ruas e o tumulto urbano ao silêncio disciplinar e à imobilidade das aulas. No entanto, isso não significa que não houve lutas e embates políticos, religiosos e sociais em relação a quem deveria assumir a educação pública e gratuita. Segundo Narodowski (1999), uma das posições contrárias à escola obrigatória era a da Associação Internacional dos Trabalhadores, que representava os interesses políticos e sindicais da Europa e que pretendia fixar políticas para os movimentos dos trabalhadores do mundo. Os socialistas franceses rejeitavam a proposta em função de que deveria caber à família essa educação por não acreditar nas finalidades da instituição escolar. Os anarquistas também se opunham à escola pública estatal e sustentavam que os próprios trabalhadores deveriam organizar sistemas paralelos de ensino com sua própria estrutura escolar. Por último, Karl Marx, contrário aos anarquistas, era favorável à obrigatoriedade escolar, mas alertava para a análise dos conteúdos de ensino, pois, segundo ele, o que se ensinava na escola era concebido necessariamente a partir de uma visão burguesa. Ao mesmo tempo, a Igreja também não aceitava o processo de estatização escolar por acreditar que os jovens deixariam de estudar em escolas católicas. Havia, portanto, uma concorrência entre o poder do Estado e o poder pastoral de evangelização das almas.

Nesse período do século XIX é que foram se consolidando, apesar dos embates e conflitos, os sistemas de ensino nacionais. A maioria dos sistemas educativos das democracias ocidentais foi se difundindo e garantindo legalmente que todos tivessem direito à escolarização básica, tendo sido criadas políticas de assistência para expandir o número de alunos na passagem do primário ao secundário e até mesmo às universidades. Segundo Narodowski (1999), ao longo do século XX, enormes massas da população se verão satisfeitas em suas demandas na educação escolar em muitos países, tais como os pobres, as mulheres, os negros, os índios, que agora devem ser tratados como iguais em todas as escolas, tendo os mesmos direitos.

Devido a essa expansão da população escolar, a discussão sobre o acesso modifica-se para a questão da permanência e do sucesso de todos os alunos na escola. Com a noção de escola para todos, foi necessário refletir e tornar mais

incisivos os debates acerca das concepções estruturais do ensino, que frequentemente eram julgadas como tradicionais e excludentes. A infância considerada anormal – segundo Coutinho (2008, p. 67), aquelas crianças vistas como “atrasadas, turbulentas, desrespeitosas, abúlicas, indóceis, distraídas, desatentas, atordoadas, inquietas, inadaptadas, instáveis, débeis e deficientes” – foi separada em laboratórios de observação, onde as técnicas psicopedagógicas, com seus instrumentos de medição e classificação, eram elaboradas e aplicadas.

Assim se colocava a segunda utopia pedagógica, mencionada por Narodowski (1999), a da “ordem em tudo”, que busca reduzir o processo escolar à razão pedagógica. A vontade do pedagogo, segundo o autor, não mais estaria dirigida para a ordem social como antes se preconizava, mas também à ordem escolar. Essa ordem seria capaz de eliminar o imprevisto, as incertezas, a indisciplina na escola, por meio do recurso do método didático.

Sugeriam-se, então, outras formas de ensinar, que não fossem tão rígidas, que pudessem ser adaptáveis ao novo público a que se destinavam. Nesse sentido, percebe-se que há uma ênfase nos processos que individualizam os sujeitos ao promoverem práticas que considerem suas aprendizagens, dificuldades, contextos, etc. Ao mesmo tempo, é possível perceber processos que homogeneízam os alunos ao os agruparem por idades, anormalidades, contextos comunitários, entre outros critérios de agrupamento, mas fundamentalmente como populações. Acreditava-se que tais populações, sendo organizadas, classificadas em suas diferenças, poderiam ser mais bem governadas. E foi nesse sentido de poder modernizar a escola e o próprio Projeto Social Moderno que as novas ideias pedagógicas ganharam atenção.

#### **4.2 A circulação das ideias pedagógicas modernizadoras (século XX)**

A organização do Estado e da política educativa passa a basear-se em novas técnicas de intervenções, de ensino e de cálculos para melhor conhecer a população e

a partir dela poder intervir. Tais técnicas são vistas pela comunidade internacional como modelos válidos para o progresso social e para a pedagogia moderna. As ideias de modernização da escola, a partir do século XX, estão assentadas em reflexões da época que passaram a condenar práticas tradicionais de ensino ou práticas disciplinares e a exaltar as modernas técnicas de ensinar, as quais visavam, primeiramente, ao acesso escolar de todos e, posteriormente, à permanência dos alunos e ao sucesso em sua aprendizagem. Tudo isso funcionava como um motor de engrenagem para a sociedade Moderna que se estabelecia e exigia novas técnicas de controle e governo de suas populações. Veremos aqui as ideias mais gerais e, de forma mais detalhada, os novos métodos de ensino no próximo capítulo, que tratará dos movimentos de modernização pedagógica.

A escola, como analisa Buendia (2000), referindo-se ao contexto de Moçambique, passa a ser um imperativo sociopolítico, decorrente das grandes transformações ocorridas nos sistemas produtivos, na organização e na gestão política do mundo ocidental. É, portanto, uma instituição social diferenciada, que segue um fenômeno importado, o qual pode ser um modelo anacrônico de escola, porque muitas vezes se encontra descontextualizado. No entanto, ainda que se contextualize, as ideias que pautam esses modelos permanecem orientando as políticas e as práticas educacionais a partir de um padrão universal, que visa a ser válido para qualquer cultura.

Todo um aparato escolar de crítica a esses sistemas universalizantes foi lentamente gestado, no sentido de colocar o aluno no centro do processo para conhecê-lo, ou melhor, para transformar a criança em aluno, para que se modernizasse, conseqüentemente, o trabalho dos professores na escola, mas para que, fundamentalmente, se assegurasse o bom funcionamento social através da instituição escolar. Esse espaço de crítica, aberto justamente pelas crianças que resistiam à escola disciplinar, constituía-se num novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes, o qual Varela (2002, p.89) chama de “ressocialização da infância anormal”. As instituições surgem para educar as crianças

inadaptadas e transformam-se em verdadeiros laboratórios de observação. É também nessas escolas que começaram a ser aplicados os novos métodos e técnicas da Escola Nova, que se expandiram, posteriormente, a todas as crianças ditas normais.

Ao mesmo tempo, procurava-se seguir o que países considerados desenvolvidos faziam em termos de educação em busca de novos métodos que pudessem alcançar a tão sonhada aprendizagem para todos. Schriewer (2001) mostra-nos, a partir do conceito de *externalização*, como alguns países se transformam em modelo de referência, de raciocínio internacional – o autor utiliza o exemplo do Japão. Espera-se que tal referência sirva como lição, que forneça ideias estimulantes e novos impulsos para a definição de políticas ou para o delineamento de um quadro de referência para a especificação de opções de reforma (SCHRIEWER, 2001). O conceito de *externalização*, para Schriewer (2001), tem como função mostrar que as ideias do Estado Nacional Moderno e do progresso socioeconômico estão intimamente ligadas à noção universal de educação institucional e de desenvolvimento individual da personalidade. Nesse sentido, torna-se possível colocar “[...] no centro da atenção analítica a recepção interpretativa e a transformação das circunstâncias internacionais, dos corpos de conhecimento e dos modelos educacionais nos discursos sobre educação em diferentes contextos sociais” (SCHRIEWER, 2001, p. 21).

Seguindo-se essas orientações gerais, fez-se necessário também constituir o sujeito escolarizado, adequado às sociedades Modernas, cada vez mais industrializadas e competitivas. A representação que define o sujeito como aprendiz situa-o como alguém (diferentemente de apenas professar a fé cristã) que precisa aprender em determinados tempos e espaços. Esse aluno é a criança descrita e fabricada por uma concepção moderna de infância (POPKEWITZ, 1994). As relações de poder que se engendraram para sua produção são aquelas que recaíam sobre o corpo da criança ou do adulto. Um poder que o toma como escolar, como objeto e como instrumento de seu exercício, pois será sobre seu corpo que incidirão as práticas. É a partir da necessidade de extrair desse corpo mais e eficazes



classificações que o poder disciplinar se manterá e produzirá efeitos na constituição desse sujeito dócil. Como argumentou Foucault (2007, p. 143), “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

O exame, conforme veremos no subtítulo a seguir, foi duramente criticado como uma imperfeição do sistema educativo, como uma imagem estereotipada da escola que a leva à imobilidade, viciando toda a aprendizagem. Tal crítica, advinda inicialmente dos representantes europeus da Escola Nova, tais como Edouard Claparède, Faria de Vasconcelos, Ad. Ferrière, Maria Montessori e Ovide Decroly, entre outros que aceitam as teorias rousseauanas, que situam a criança no centro da ação educativa, pressupõe a aprendizagem através da ação. Coloca-se no centro do processo o objetivo da autoeducação, sendo que a escola deve adaptar-se aos interesses e tendências naturais da criança. Em sua maioria advindos da área médica – psiquiatras e psicólogos –, os representantes da Escola Nova subordinam o ensino ao descobrimento das leis que regem o desenvolvimento infantil. De acordo com Varela (2002), farão isso, primeiramente, com a ajuda da psicologia experimental e, mais tarde, com a psicologia genética. As novas ideias seguirão em expansão pelo mundo como uma alternativa para humanizar os processos educativos, dentre outros objetivos daí decorrentes.

Se antes a ênfase eram as *pedagogias disciplinares*, que orientavam os processos de ensino, nesse período de difusão mundial da escola, elas serão complementadas pelas *pedagogias corretivas*, conforme nomeou Varela (2002). Não se trata de uma substituição, até porque o caráter da sociedade disciplinar se mantinha com a preocupação de manter a ordem social. No entanto, trata-se de uma complementação que irá produzir uma mudança importante em relação às práticas disciplinares que regulam e controlam os indivíduos. A base teórica que constituía essas pedagogias corretivas eram o regeneracionismo e o reformismo social. Podemos fazer uma analogia aqui com a mudança de ênfase que mencionou Foucault (2008) nos

dispositivos disciplinares para os dispositivos de seguridade. Se a disciplina tratava de regulamentar tudo, não deixando escapar nada e tratando do detalhe, os dispositivos de seguridade deixarão fazer, não impedirão, nem tornarão obrigatório; eles vão se apoiar nos detalhes, que serão tomados como processos necessários para governar, fazendo com que os elementos da realidade atuem uns em relação aos outros.

As produções dos representantes da Escola Nova estavam vinculadas com as questões políticas e sociais em favor de uma educação ativa e criativa que pudesse respeitar o desenvolvimento infantil, permitindo ao aluno ser livre e autônomo. Com essa necessidade de maior liberdade e autonomia dos sujeitos, o controle precisaria ser menos visível, coativo, opressivo, para ser mais operativo e produtivo. Assim, a disciplina, antes exterior, passará a ser muito mais interiorizada pelos alunos, exigindo que as práticas de controle do mestre, por exemplo, sejam indiretas e se voltem mais para a organização do meio escolar. O objetivo dessa interiorização, dessa autodisciplina, dessa ordem interior, é a busca por uma “socialização universal, individualizada, válida para qualquer sujeito, desligada das classes sociais e do contexto histórico e legitimada por códigos experimentais” (VARELA, 2002, p.94). Assim, as resistências a esse modelo de escola passam a ser vistas como desvios individuais e dificilmente são relacionadas ao princípio do liberalismo, que, ao deixar livre a concorrência entre os alunos, favorece a reprodução das elites, permitindo que ocorra a seleção dos melhores (VARELA, 2002).

Conforme nos mostrou Foucault (2008), a população é feita de indivíduos diferentes uns dos outros, mas considerando certos limites de comportamento que se pode prever exatamente. Quando essa população é tomada em seu conjunto, o motor de ação é um só, o desejo. “O desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir” (FOUCAULT, 2008, p.95). A noção de autodisciplina, de autonomia e de liberdade dos indivíduos é fundamental nesse tipo de sociedade governamentalizada, pois o desejo individual acabará produzindo o interesse geral da população. “O desejo é a busca do interesse para o indivíduo” (id.). Esse indivíduo pode até enganar-se em

seu desejo, quanto a seu interesse pessoal, mas estará sobreposto pelo que é definido como interessante para a população. “Produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo: é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la” (id.).

Não apenas o espaço e o tempo deveriam adaptar-se aos desejos e interesses individuais dos alunos, como também os saberes. Esses saberes não poderiam mais ser avaliados apenas para medir as aprendizagens dos alunos e assim classificá-los, devendo também conferir a cada estudante uma natureza específica, convertendo-o em um sujeito individual.

#### **4.3 Do sistema de exame à avaliação escolar**

Até agora, mostrei que a generalização da escola foi possibilitada pelas demandas sociais que surgiram e também pelas ideias modernizadoras, que trataram de atualizar os processos de escolarização a fim de que as promessas da escola obrigatória fossem cumpridas. Num contexto onde se preconiza maior liberdade aos sistemas de ensino, deseja-se também maior liberdade ao aluno em suas possibilidades de aprender. Portanto, a opção por formas de avaliar como possibilidade de maior acompanhamento do aluno e não de sua exclusão da escola começa a ser pautada nesse momento histórico, em que os estudos aliam as discussões dos programas de ensino com as formas de avaliar.

Luzuriaga (1961), um dos autores que dá continuidade às ideias dos representantes da Escola Nova, escreveu que nada pode mais ser entendido de forma fixa; deve-se buscar as características individuais e conhecer o desenvolvimento mental do ser a educar. Por isso, os programas de ensino devem sofrer adaptações, tendo-se como base o individual. Assim, o conteúdo também não pode ser mais entendido como “massa morta de informações e notícias”, mas deve estruturar-se em forma de atividades práticas (LUZURIAGA, 1961, p.283).

De acordo com essas mudanças nos programas, também não seria mais possível medir todas as crianças pelo mesmo critério. Citando o autor Decroly como uma referência importante nessas discussões, Luzuriaga (1961) afirma que o programa deve partir da ideia do que mais interessa à criança, que é ela mesma e depois o mundo o meio que a rodeia. Luzuriaga (1961) diz que o critério de classificação das crianças não pode ser puramente cronológico, isto é, com base na idade biológica dos alunos. Elas são classificadas também segundo o grau de instrução, por seu saber nas diferentes matérias escolares, e é justamente essa a finalidade dos exames. O mesmo autor ainda apresenta o critério psicológico, em que é possível considerar o desenvolvimento mental dos alunos mediante provas e testes mentais e também suas aptidões individuais. Enfatiza o autor que é evidente que, dentre os critérios apresentados, este último seria o mais acertado. No entanto, alerta que a “dificuldade está na forma de realizá-lo, nem sempre é fácil para todos os educadores” (LUZURIAGA, 1961, p.285).

A psicologia converte-se em fundamento de toda a ação pedagógica, que não pode mais relacionar-se apenas com os saberes e que deverá atentar para as diferentes capacidades dos indivíduos. Conforme Vasconcelos (1934), existem capacidades essenciais que escapam à ação do exame e, por isso, há a necessidade de se instituírem outras formas de avaliar tais capacidades. O fim aos exames, como propõe Vasconcelos (1934, p.363), pode promover um ensino mais interessante, mas exigirá também do professor determinadas capacidades para avaliar os alunos, tais como:

[...] assistindo às aulas, examinando o espírito e a forma dos trabalhos realizados pelos alunos, cadernos, coleções, etc. - interrogando-os, estudando os métodos empregados, que podem apreciar eficazmente os esforços e a competência dos professores.
--

Além dessas novas intervenções, de acordo com Lima (1914), caberá também ao professor acompanhar a criança e intrometer-se apenas quando houver necessidade para auxiliá-la de forma a não comprometer o resultado final dos seus

desejos. Para que o professor pudesse agir dessa forma, todo um saber técnico-pedagógico deveria fazer parte de sua formação. Para observar sistematicamente o processo de aprendizagem das crianças, conforme mostra Claparède (1930, p. 5), os professores precisariam “conhecer o aluno para incentivar ou reconhecer sua aptidão”.

Essas novas capacidades que o professor deverá ter estão pautadas nas *pedagogias psicológicas*, conforme nomeou Varela (2002), pois elas se intensificaram e se estenderam durante o século XX, convertendo-se em fundamento de toda ação educativa que aspirasse a ser científica. Dessa forma, é possível perceber a disseminação das ideias escolanovistas.

Em relação ao Brasil, conforme mostrarei no capítulo seguinte, essas ideias foram traduzidas especialmente, segundo Coutinho (2008, p.93), “pela aplicação dos conhecimentos científicos da Psicologia na construção de um sistema escolar que se pretendia Moderno e eficiente”. Tal modernização e eficácia seriam pautadas, de acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, pelo campo da Biologia, quando tratou das finalidades da educação, pela área da Psicologia, quando mencionou as bases da Educação Nova e, por fim, ao se ocuparem com o papel da escola, recorreriam à Sociologia (COUTINHO, 2008).

Esses três campos mobilizaram, por diferentes autores de distintos países, os discursos que rechaçavam a escola tradicional em prol da Escola Nova, que reivindicava as aptidões naturais das crianças. Ferrière (1934, p. 63) sintetiza esses campos referindo-se aos programas e aos sistemas de exame, afirmando que “os programas da escola actual estão, tanto como os exames, em contradição com as exigências da psicologia da criança”. Tal contradição é evidenciada na fragmentação do saber, o qual, de acordo com o autor, se encontra “em ramos, a que lhe falta o tronco”, pois se encontram longe da vida, bem como da vida dos adultos que julgam preparar as crianças. Esse autor ainda alerta para a necessidade de analisar o que supostamente estaria impedindo o progresso da educação em diversos países. Ferrière (1934, p.57) escreve:

Os que se interessam pela educação nova interessam-se especialmente pela questão dos exames, não por se oporem, em princípio, a qualquer meio de investigação quanto ao resultado dos estudos feitos, mas por estar averiguado que um sistema fixo de exames, baseado, como é quase inevitável, em velhos programas e velhos métodos, aniquila o esforço criador.

Nessa perspectiva de modernização e progresso da educação, o exame estaria reforçando entre os alunos uma memória superficial dos conhecimentos a partir de um raciocínio ensinado, sendo totalmente contrário à potência criadora e autoformadora. Almeida Júnior (1959) relembra como se realizava a avaliação da aprendizagem dos alunos no Brasil – fazendo-se exatamente da mesma forma como os inspetores ingleses no começo do século XX, que saíam para as escolas em novembro de cada ano, armados de testes de conhecimentos para submeter os alunos à prova; os que não alcançassem determinados mínimos deveriam repetir o ano. O autor reflete: “em vez de reprovar os alunos, não conviria reprovar os testes” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.115).

Dissemina-se, assim, um conjunto de iniciativas como alternativas concretas, contrárias aos sistemas de exames, o que impediria a análise de outros fatores envolvidos no processo de ensino. “Os alunos têm assim cada vez um menor controle sobre sua própria aprendizagem, já que apenas os mestres e, sobretudo, os especialistas, podem conhecer os progressos ou retrocessos que realizam” (VARELA, 2002, p.99). A necessidade de avaliar os processos de aprendizagem do aluno passa a ser cada vez mais frequente a partir das ideias de modernização pedagógica. Os processos de ensino passam a ser regidos pelas leis e estágios do desenvolvimento infantil, complementados pelo ritmo próprio do aluno e pelas relações interpessoais. Portanto, o ensino cada vez mais será adaptado em relação ao desejo e motivações dos alunos, deslocando os conteúdos de ensino para segundo plano.

Em análise dos Liceus em Portugal da época de 1800, Ó (2003) mostra que os exames se tornaram um palco de guerra, que era tudo menos surda. Lutava-se para que os exames pudessem ser feitos por disciplinas separadamente. Em 1886, segundo

esse autor, o Governo concedeu o direito à matrícula mesmo àqueles alunos que tinham sido reprovados em uma ou mais disciplinas. Outra reforma, em 1892, permitiria que os alunos pudessem requerer a admissão a exame em quaisquer disciplinas, sem haver dependência umas das outras. Esse crescimento no número de exames ampliou o número de aprovações, o que nada tinha a ver com os alunos, que se apresentaram sempre em número decrescente entre os anos de 1868 e 1885.

Desde esse período histórico, é possível observar uma mudança crescente nas postulações utópicas da educação. Segundo Narodowski (1999), parece que o discurso pedagógico e o escolar têm se prestado a modificações sociais menos ambiciosas do que antes, multiplicando-se num grande número de possibilidades. O autor acredita que estamos passando da pedagogia Moderna homogeneizadora para a celebração das diferenças, em que cada um tem o seu lugar. O Estado, nos países ocidentais, parece perder a capacidade de disciplinamento que antes ostentava, e a comunidade e o mercado estão buscando suas próprias referências sociopolíticas. Foucault (2008) argumentará que novas técnicas de poder e controle das populações estão sendo gestadas, mas que os objetivos sociais não foram enfraquecidos. Nessa lógica governamental, como analisa Coutinho (2008), trata-se de uma condição para que apareçam e se solidifiquem os discursos sobre a natureza das crianças, seu desenvolvimento, colocando-as no centro do processo educativo, incentivando sua liberdade. Dessa forma, é possível mostrar que os Estados não perdem sua capacidade de disciplinar, mas utilizam novos dispositivos para governar, os de seguridade, que dependem da liberdade de cada um e que nela se apoiam para gerir a população.

Narodowski (1999) aproxima-se desse argumento de que a Pedagogia parece propagar uma segunda dimensão utópica, baseada em valores da economia e dos mercados. Na busca por modelo de ensino que dê conta das novas demandas sociais, a pedagogia abandona a utopia do *para quê* e se coloca no lugar mais confortável da utopia do *como*. Não se trata de uma substituição; esses modelos entrecruzam-se e convivem sem se substituir ou anular, pois a escola encontra-se

num campo experimental que, em vez de ser um meio, se converte num fim. Nessa busca do *como*, os especialistas, técnicos, técnico-políticos, pedagogos especializados em cotas mínimas de saber pedagógico, substituirão o grande pedagogo. Os primeiros já não têm a preocupação com a repercussão social e política de suas práticas. Com o imperativo dos valores da economia e do mercado, as posições desses especialistas parecem distanciar-se do compromisso com as lutas sociais. Seus compromissos parecem ser mais da ordem do diverso, com a singularidade dos sujeitos, com as minorias, ou estão adaptados a uma nova forma de gerir a população. São esses especialistas que estarão autorizados na escola a dizer como os professores devem intervir na aprendizagem dos alunos, como devem avaliá-los, mas, fundamentalmente, devem encaminhá-los aos apoios psicopedagógicos, ao invés de apenas classificá-los, prevenindo assim uma futura reprovação escolar.

Nesse sentido, de um único exame que pretendia medir o saber do aluno, que o classificava na sala de aula segundo suas capacidades cognitivas, passamos, de acordo com as ideias modernizadoras, para um processo de avaliação. Nesse processo, é possível considerar outras capacidades dos alunos – afetivas, psicológicas, sociais, etc. –, levando-o a uma autoavaliação de sua aprendizagem e de si mesmo. Conforme Varela (2002), os conteúdos parecem perder progressivamente seu valor; transmitir conhecimentos já não é tão necessário. O que importa é “aprender a aprender”, a escutar-se através dos outros. Desde a obrigatoriedade da escolarização e das ideias modernizadoras em relação à pedagogia e a ênfase nas técnicas psicológicas, até a produção de mudanças nas formas de avaliar os alunos, tudo aponta para importantes continuidades e deslocamentos na história da educação.

A generalização da escola esteve e está hoje ainda profundamente associada a uma determinada forma de gerir as populações, sendo que a reprovação escolar se modifica. A reprovação esteve dimensionada apenas em relação ao indivíduo que reprovava, porque as capacidades cognitivas deste, consideradas inferiores, é que não o deixavam seguir. Gradativamente, a reprovação escolar – a partir dos



deslocamentos apontados – aparece imersa em outros critérios, que determinam *o que* e *como* o aluno deve aprender, modificando a dimensão individual da reprovação.

Assim, a reprovação escolar vai se tornando um problema para a organização do ensino, o qual não pode ter mais as idades como único critério; para os professores, que serão avaliados em seu trabalho; para as escolas, que também serão avaliadas em suas propostas; para os Municípios e os Estados, que mostrarão o quanto estão investindo na educação. Com isso, a reprovação escolar não dá visibilidade apenas ao aluno, mas a tudo que se faz ou não na escola e fora dela em termos de gestão escolar.

Os índices de reprovação escolar passam a ser indicadores para a ação dos professores e gestores da escola, conforme veremos no capítulo a seguir, onde mostro que os movimentos de modernização pedagógica se constituíram em estratégias de governar a todos e a cada um por meio das mudanças nas práticas escolares, dentre elas, a reprovação escolar. Argumento que a reprovação escolar atrapalha o projeto de escola para todos porque dificulta a continuidade da difusão escolar, em que ninguém pode ser deixado para trás, ninguém pode trazer custos elevados para a organização da escola, todos devem ser acompanhados em seu processo de aprendizagem, sendo avaliados a partir de si mesmos.

A reprovação escolar não é somente uma ameaça à escola, mas também aos objetivos do Projeto Social Moderno – hoje, mais do que nunca, é necessária a inclusão de todos<sup>30</sup>, fortalecendo os princípios desse projeto, que enfatiza “personalidades “flexíveis, sensíveis, polivalentes e autonomizadas – capazes de autocorrigir-se, auto-avaliar-se” (VARELA, 2002, p.102). Essas características combinariam com esse projeto, hoje fundado em princípios neoliberais de consumo,

---

<sup>30</sup> Inclusão de todos tem o sentido que Rech (2010, p.17) assume em estudo como “um movimento, ou seja, como algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita. Penso-a como algo que surge derivado de outros movimentos, com outra potência, como algo que é visto pela sociedade como ‘uma verdade’, como uma certeza, mas que para mim estará sob suspeita em um tom de provisoriedade. Atualmente, esse movimento se configura como uma nova perspectiva para a escola, trazendo, para dentro, todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência”.

“que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar” (id.).

No próximo capítulo, mostro mais detalhadamente alguns princípios modernizadores que passaram a constituir o currículo, flexibilizando-o a fim de controlar a reprovação escolar. Se esta é uma ameaça, então se faz necessário ampliar as funções da escola, flexibilizando o currículo, fazendo proliferar as formas de avaliar os alunos para assim mantê-los todos incluídos nesse sistema. Essas maneiras de controle serão analisadas a partir do Grupo III dos materiais que apresentei na primeira parte desta tese. Analisarei excertos dos autores clássicos do princípio do século XX, apontando condições de possibilidade para os entendimentos que temos hoje acerca da reprovação escolar como algo que necessita de constante vigilância e controle. Na última parte da Tese, analisarei, a partir dos Grupos I e II dos materiais atuais, coletados nas escolas e nos documentos oficiais, os modos como a reprovação escolar aparece como uma dupla ameaça: à escola para todos e ao Projeto Social Moderno neoliberal.

## 5 MOVIMENTOS DE MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta quatro unidades analíticas que foram destacadas do Grupo III dos materiais de análises por apresentarem recorrências no sentido de uma necessidade de mudança na educação, nas práticas escolares, a fim de que pudesse se efetivar um Projeto Social Moderno, tendo a “escola para todos” como um de seus principais operadores. Essas unidades foram chamadas de princípios porque apareceram nos textos dos autores clássicos como regras a serem desdobradas no currículo para que se atingissem as alterações necessárias e, assim, se contribuísse, por meio da escola, para o desenvolvimento econômico e cultural da sociedade da época – princípios do século XX. Neste capítulo, vou referir-me apenas a recorrências retiradas dos textos dos autores clássicos, deixando para desdobrar na próxima parte da Tese a analítica sobre os documentos atuais e entrevistas realizadas com os professores nas escolas. Trata-se de uma organização, de um modo mais didático de apresentar as análises, devido às diferenças de tempos históricos. No entanto, tais análises não podem ser vistas separadamente, pois estão interligadas, de maneira que a analítica do contexto histórico do século XX dá as condições para o desenvolvimento das análises em relação à atualidade.

Mostro, a partir dos princípios modernizadores, que a reprovação escolar não foi sempre tomada da mesma maneira. Se, no início do século XX, já se começava a problematizar as classificações dos alunos e suas exclusões da escola, fazendo com que esse problema saísse do âmbito individual do aluno que reprovava, hoje tais problematizações ganharam mais força e tiveram nos movimentos de modernização pedagógica as condições para que a reprovação se constitua atualmente num problema político, social e econômico. O que antes do século XX servia como forma

de organizar o ensino, obter classes de alunos mais homogêneas em níveis cognitivos para assegurar que o ensino fosse estendido a todos, potencializando assim o trabalho do professor, com os movimentos de modernização pedagógica, parece que tal forma já não está servindo mais, devido às diferenças individuais, às aptidões e às capacidades dos alunos, as quais passam a ser centrais numa sociedade governamentalizada onde se preconiza a inclusão de todos. Portanto, analisarei os enunciados extraídos dos excertos como condições de possibilidade para que a reprovação se tornasse uma ameaça escolar e social na atualidade.

O primeiro princípio, *A ampliação das funções da escola*, refere-se à necessidade de generalização da escola por parte do Estado, tornando o ensino obrigatório para todos, ampliando e adaptando as funções escolares às necessidades sociais da época. Analiso algumas intervenções políticas, pedagógicas e econômicas que, segundo determinados autores, foram mobilizadas para pôr em funcionamento tanto um projeto social quanto escolar. O Estado, a estatística escolar, a UNESCO, o Movimento da Escola Nova, a Associação dos Educadores Brasileiros, colocam a escola num quadro de visibilidade que vai modificar suas finalidades e objetivos.

O segundo princípio, *A flexibilização do currículo*, diz respeito às orientações que visam à modificação no currículo escolar. Tal mudança necessitou de uma maior flexibilidade curricular, no sentido de garantir que todos os alunos, com seus diferentes níveis e interesses, pudessem acompanhar a classe. Tendo como base principalmente as orientações psicológicas e sociológicas, o programa de ensino fixo passa a ser entendido como um plano de estudos que serve mais de orientação ao professor, que deverá considerar, antes de tudo, a realidade individual do aluno, seu nível cognitivo, afetivo e psicológico. Portanto, os ajustes e adaptações serão constantes, conforme o interesse, as aspirações, as capacidades, as necessidades, as aptidões dos alunos e de sua classe. Nesse sentido, o trabalho do professor ganha um novo direcionamento, que é preocupar-se com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e nem tanto com o processo de ensino, porque os conteúdos de ensino deverão ter relação direta com a vida, com o ambiente e com o interesse da criança. A

aprendizagem se dará em função do desejo do aluno, e esse desejo é que produzirá o seu interesse e gosto pelos conteúdos de ensino. Tais conteúdos passam a ser selecionados a partir do próprio aluno, por meio da observação do professor, que deverá conhecê-lo, e não só avaliá-lo, mas a partir daí definir o que deve ensinar.

No terceiro princípio, *A proliferação da avaliação e a vigilância da reprovação*, pode-se visualizar uma crítica aos sistemas de classificações dos alunos, havendo toda uma orientação para que o exame, como único meio de avaliar os alunos, passe a ser feito a partir de outros instrumentos, critérios e parâmetros. O critério recomendado como mais adequado é o psicológico, porque considera a vida psíquica do aluno. Constitui-se, então, a necessidade de o aluno ser avaliado em um processo que deverá recolher vários tipos de informações sobre sua aprendizagem. Não mais apenas as notas podem servir para medir a aprendizagem, mas os professores deverão montar todo um inquérito sobre o aluno, reunindo sua biografia para poder conhecê-lo, corrigi-lo e educá-lo. Assim, o exame, que apenas promove a memória superficial, o raciocínio controlado, passa a ser contrário à potência criadora e autoformadora do indivíduo, impedindo um bom ensino.

Outros métodos mais científicos permitem remodelar o ensino e verificar aptidões dos alunos, levando-os à autoavaliação e ao autoexame, permitindo também conhecer outras capacidades que não apenas as escolares. Dessa forma, o professor pode identificar de modo mais adequado as causas da não-aprendizagem, buscando elementos na vida do aluno e evitando, assim, a sua reprovação. Já não mais restrita ao indivíduo, a reprovação escolar ganha visibilidade através de índices que servem como indicadores tanto para a criação de políticas educacionais quanto para a avaliação do trabalho dos professores, da escola e de sua gestão, bem como dos municípios, dos Estados e dos países.

O quarto e último princípio, *A Produção do aluno incluído*, está relacionado aos direcionamentos que a escola vai tendo para abolir as classificações do aluno, envolvendo-se muito mais nos processos que visam à sua inclusão, tanto na escola quanto na sociedade. A escola deverá ocupar a criança, protegendo-a dos males da

rua e do trabalho infantil precoce, conduzindo sua conduta, guiando as forças, as tendências e as paixões. Partindo sempre do interesse do aluno, o ensino deve permitir as manifestações de sua personalidade para que possa fazer uso de sua liberdade, conforme seus desejos, mas de maneira consciente. O aluno deverá ter chance de recuperar-se em sua aprendizagem ao longo do ano, pois cada tipo mental deve obter o máximo benefício da escola, de acordo com suas capacidades e necessidades. O rendimento do indivíduo deve ser o maior possível; cada um deve dar o máximo a partir do conhecimento que cada um tem de si mesmo. O aluno passa a ser definido pela ciência biológica, psicológica e social para que suas necessidades sejam consideradas pela escola de modo a mantê-lo inserido no Projeto Social Moderno, contribuindo dessa forma para seu êxito.

Mostro, então, a partir dos textos clássicos, quais eram as preocupações em relação à educação em princípios do século XX, as formas como os autores problematizaram determinadas questões educacionais e, a partir de tais problematizações, o que eles propunham. Não se deve esquecer, porém, que tais propostas estavam em sintonia com as formas de organização política e econômica das sociedades de gestão governamental. Por isso, essas propostas não serão analisadas linearmente na história no sentido de perceber a sua efetivação no contexto atual. Conforme já referi anteriormente, serão antes tomadas como condições que possibilitaram – tanto aos professores e gestores, quanto à legislação educacional em relação à avaliação escolar – significar de determinada forma a reprovação escolar no presente.

Do princípio do século XX aos dias atuais, muitas modificações ocorreram e outras propostas de reforma foram sendo desdobradas, mas, como não objetivo analisar a partir de uma linearidade histórica, percebo maior produtividade olhar para as condições que possibilitaram o presente. Além disso, trata-se de materiais de contextos diferenciados, de autores europeus e americanos, que problematizam suas realidades e problemas, o que pode diferir em determinados aspectos. No entanto,

muitos dos autores que serão analisados aqui serão tomados como referência, como representantes de determinado pensamento que circulou em nível mundial.

Os países ditos em desenvolvimento, como no caso do Brasil, aderiram com facilidade a essas ideias, advindas principalmente dos países ditos desenvolvidos. Elas circulavam como modernizadoras e, por isso, eram tidas como imprescindíveis para o progresso da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social e econômico daqueles países. O contexto de referência será o Brasil, mas este não será tomado isoladamente, e sim como um dos países que “abrem suas portas” para tais ideias modernizadoras, a fim de poder generalizar a educação escolarizada para alcançar o tão sonhado desenvolvimento e progresso econômico e social.

### **5.1 A ampliação das funções da escola**

Em princípios do século XX, em diversos países – tanto europeus quanto americanos –, a preocupação com a educação constituía-se a partir das ideias modernizadoras pedagógicas, conforme vimos no capítulo anterior. Desejava-se modernizar a educação escolarizada a fim de que pudesse ser ampliada a todos. Essa ampliação significava diminuir o número de analfabetos, reduzir as reprovações que tiravam o lugar dos novos alunos, trazendo um custo elevado ao Estado, e acabar com as evasões escolares. Essa ampliação também levava em consideração as demandas por preparação de mão-de-obra mais qualificada, além de promover relações sociais menos conflituosas. As novas funções delegadas à escola poderiam ser alcançadas por meio de uma reforma na educação e em seus métodos de ensino para atrair as crianças e jovens a partir de uma proposta escolar que as interessasse.

Dos Educadores estrangeiros que defenderam e divulgaram as propostas da Escola Nova, foram selecionados aqui alguns que tiveram maior expressão em nível mundial; são eles: Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos, Ad. Lima, Decroly, Montessori, Vasconcelos, Luzuriaga e Dewey. Tais propostas não eram disseminadas

por tais autores de forma restrita aos métodos de ensino. As funções da escola deveriam ser ampliadas, como defende Faria de Vasconcelos (1934, p.222): “a função da escola não consiste unicamente em ministrar conhecimentos, mas em formar o aluno, em cultivar todas as suas capacidades, em prepará-lo amplamente para a vida social profissional”. Essas funções ampliam-se porque a escola já não pode mais restringir-se aos processos de ensino que visavam apenas à transmissão dos conhecimentos aos alunos; é necessário que os alunos possam intervir nesses processos. Segundo o mesmo autor,

Com essa intervenção dos alunos procurávamos despertar e educar neles os sentimentos de justiça e equidade, exercitar o seu sentido crítico, acostumá-los a manejar com tacto, prudência e cortesia, mas com franqueza e lealdade, este instrumento de controle (FARIA DE VASCONCELOS, 1934, p. 359).

As mudanças propostas passam por incentivar modificações no comportamento de cada um, mas com o argumento de considerar a noção do todo, da vida social em conjunto. Decroly (1950), como precursor dessas ideias, problematiza a escola de seu tempo, chamando-a de quartel sem vida que ensina coisas inertes. Pergunta-se como favorecer as faculdades das crianças e sua evolução condenando-as à imobilidade e ao silêncio durante muitas horas do dia. Esse autor defende a ideia de que “a escola primária deveria preocupar-se mais em preparar as crianças para a vida social” (DECROLY, 1950, p.79) (Tradução minha). Também para modificar o sentido da escola, Lima (1914, p. 68) argumenta que esta deveria ser “um pequeno mundo em que a criança desenvolve todo o seu ser, preche de energias, não lhe atrofiando a iniciativa e criando-lhe o sentimento da responsabilidade dos seus atos e o dum ideal”.

A vida profissional e a vida individual deveriam ser conciliadas na escola, principalmente num contexto como o do Brasil, onde as ideias escolanovistas ganharam ampla aceitação. Em finais do século XIX, havia a urgência de conseguir trabalhadores assalariados, o que oferecia menos riscos de perda que o capital



investido no escravo. Para a expansão desse processo de industrialização, urgia acelerar a libertação dos escravos e facilitar a vinda de imigrantes para o Brasil (LEMME, 1932). Com a eclosão da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), acelerou-se ainda mais todo esse processo, “pois o país, impedido de receber produtos estrangeiros manufaturados, se via obrigado a expandir e diversificar sua indústria e, portanto, a urbanização” (LEMME, 1932, p.257).

Nessa época, o Brasil era visto como um país de analfabetos, tendo pouquíssimas escolas públicas, que eram destinadas aos filhos da classe média. Para os filhos das classes mais abastadas, o ensino dava-se em casa ou em colégios particulares, leigos ou religiosos. Algumas escolas rurais que havia eram muito precárias e se destinavam a populações dispersas. Com a entrada dos imigrantes estrangeiros, esse quadro de precariedade foi aos poucos sendo criticado, abrindo caminho para a reforma, baseada nos ideais da Escola Nova.

Os representantes no Brasil foram selecionados a partir de sua expressão em seus Estados, onde realizavam as reformas, e mesmo fora deles, expandindo as ideias escolanovistas por todo o país. São eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Junior e Paschoal Lemme. Entre os anos de 1909 e 1930, esses e outros autores encarregaram-se de defender, expandir e implantar os princípios escolanovistas através de um conjunto de reformas realizadas na maioria dos Estados brasileiros<sup>31</sup>. Esse conjunto de reformas, segundo descreve Azevedo

---

31 As ideias de renovação escolar começaram com o pioneiro pernambucano Antonio Carneiro Leão, que, “de 1912 a 1919 percorreu o país, de norte a sul fazendo conferências e propaganda da educação popular” (Lemme, 1932, p. 260). Em 1920, ocorre a primeira reforma em São Paulo, com Sampaio Dória. Em 1922-1923, é a vez de Lourenço Filho realizá-la no Estado do Ceará. Na Bahia, é realizada por Anísio Teixeira em 1924. Em 1925-1928, realizou-se no Rio Grande do Norte, com A. Bezerra de Menezes. No Distrito Federal, Antonio C. Leão realiza a reforma entre os anos de 1922-1926. Lissimaco Costa a realiza em 1927-1928 no Paraná. E, em 1927-1928, em Minas Gerais é realizada a reforma por Francisco Campos, que cria “[...] em BH a escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas comuns. Para a organização desse estabelecimento fez vir da Europa uma missão de notáveis educadores, chefiada por Eduard Claparède, o grande psicólogo suíço” (Lemme, 1932, p. 260). Em 1927-1930, no Distrito Federal, liderou Fernando de Azevedo, trazendo como resultado um “verdadeiro código Moderno de educação” (id.).

(1937, p. 72), “não é apenas de métodos pedagógicos. É a reorganização radical de todo o aparelho escolar, em vista de uma nova finalidade pedagógica e social”.

Outra forma de expandir esses ideais foi através da Associação Brasileira de Educação (AEB), onde se congregam os educadores brasileiros desde sua fundação, em 1924. A Associação assumiu a liderança de todos os movimentos de renovação da educação e do ensino no país, apoiando e promovendo a realização de palestras nacionais e estrangeiras (LEMME, 1932). Desses encontros e discussões, resultou também o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esse documento representou as aspirações dos educadores brasileiros, que desde a década de 20 “procuravam imprimir aos problemas da educação e do ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do país, que se ia transformando” (LEMME, 1932, p. 264).

Dentre as muitas modificações reivindicadas nesse manifesto, registrado como os 10 princípios da Educação Nova, ressalto aqui aqueles que apontam para a necessidade de uma aproximação entre as práticas sociais e escolares, os quais parecem ampliar significativamente as funções escolares. Conforme descrito por Lemme (1932, p. 267):

<p>-A educação passa a ser considerada como uma função social e um serviço essencialmente público, cabendo aos Estados Federativos, organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus. Desenvolvimento das instituições da educação e de assistência física e psíquica à criança: função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica...</p> <p>-A escola como meio social deve ser unificada, desde o jardim de infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais)...</p> <p>-Pressuposição de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos...</p>
--

Essas modificações propostas em relação à escola com ênfase na sociedade deveriam ser assumidas pelos Estados Federativos a fim de desenvolver as instituições de educação e garantir as suas funções preventivas, educativas e

formadoras de bons hábitos. Tais modificações estavam embasadas em duas fases da Escola Nova. Uma delas baseava-se na aplicação de novos conhecimentos da biologia e da psicologia, relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais. A outra fase foi marcada pelos estudos sociais e uma nova filosofia por eles inspirada, a qual reivindicava uma escola unificada que pressupunha uma sociedade homogênea e democrática (LOURENÇO FILHO, 1933). Essas duas fases dos ideais escolanovistas podem ser analisadas como estando em sintonia com as preocupações em torno dos dispositivos de governmentação da população, conforme analisou Foucault (2008). Trata-se, com base nesses novos conhecimentos, de enfatizar nem tanto uma doutrina exterior (a disciplina), mas uma interior (a seguridade), que produz o indivíduo livre, autônomo, responsável por seus atos e profundamente preocupado com o coletivo social, envolvido com os princípios democráticos.

As novas atribuições dos Estados Federativos foram facilitadas pela criação do Ministério da Educação em 1930 e pela constituição no ano seguinte do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma, garantiu-se que a responsabilidade pela Educação seria do Estado: “A educação deve ser um direito de todos, de acordo com as necessidades, aptidões e aspirações [...]. O Estado adotará uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino (LEMME, 1932, p. 264).

Através do princípio de descentralização administrativa, acreditava-se que se poderiam acompanhar mais de perto as determinações do Ministério da Educação. Esse acompanhamento era necessário porque, sem ele, como afirmou Lemme (1932, p.265), seria “impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riquezas de uma sociedade”. Portanto, as funções escolares passaram a ampliar-se no sentido de considerar as relações sociais que se estabeleciam e se modificavam. Com essas modificações, o perfil de avaliação e de reprovação dependia de transformações no

currículo, de forma que ele também se flexibilizasse, abrindo possibilidades para que houvesse outros encaminhamentos para os insucessos que não apenas o da reprovação.

## 5.2 A flexibilização do currículo

Conforme mencionei na primeira parte da Tese – na tentativa de aproximar o currículo e a inclusão –, o currículo funciona como corporificador de uma organização particular, tanto dos conhecimentos quanto dos comportamentos dos indivíduos que compõem a sociedade. O currículo escolar refere-se tanto aos saberes quanto ao corpo dos sujeitos, funcionando, portanto, como uma engrenagem na maquinaria escolar. Contudo, a compreensão de currículo nem sempre foi tomada da mesma forma.

Segundo Silva (1999), as teorias educacionais e pedagógicas são também teorias sobre o currículo. Ainda que não se utilizasse o termo “currículo”, na história da educação ocidental Moderna, institucionalizada, havia preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo uma atenção consciente à questão do que ensinar. A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido modernamente atribuído, segundo Silva (1999, p, 21), “está ligada a preocupações de organização e método[...]”, mas só recentemente, com a predominância da literatura americana, o termo *curriculum* passou a ser utilizado em países europeus, como França, Alemanha e Portugal. A partir dessa literatura sobre a institucionalização da educação de massas é que se associa o campo dos estudos do currículo. Em 1918, em um contexto em que se pretendia definir as finalidades da escolarização de massas, o livro de Bobbitt seria considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado (SILVA, 1999).

As questões que eram colocadas em relação ao currículo no início do século XX, como apontou Silva (1999), estavam relacionadas com as finalidades e os contornos da escolarização de massas. As perguntas que os autores da área

educacional desse século tentavam responder estavam relacionadas: aos objetivos da educação e à seleção dos conteúdos de ensino; em termos sociais, deveria a escola preparar as crianças para se ajustar à sociedade ou para transformá-la, prepará-las para a economia ou para a democracia? Segundo Silva (1999), as respostas de Bobbitt a essas perguntas eram claramente conservadoras, embora ele buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 1999, p.22). Para tanto, precisaria de métodos adequados para mensurar com precisão os resultados que se pretendia obter e estabelecer os objetivos de forma precisa, através do exame das habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

No entanto, antes de Bobbitt, Dewey, em 1902, estava mais preocupado com a construção da democracia. Silva (1999, p.23) destaca que, ao contrário de Bobbitt, Dewey preocupava-se com “o planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens [...] a educação era uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”. Esses dois autores foram fundamentais para a constituição do campo de currículo.

A educação voltada a uma visão científica com Bobbitt vê-se ampliada e reforçada com Ralf Tyler, em 1949, quando este autor acrescenta a dimensão técnica do ensino, as questões da psicologia e das disciplinas acadêmicas. Tais estudos geraram uma continuidade do modelo de Bobbitt, mas passando por uma espécie de filtro para formular os objetivos educacionais, já não mais voltados apenas para a questão técnica, passando pela “filosofia social e educacional com a qual a escola está comprometida e a psicologia da aprendizagem” (SILVA, 1999, p.25).

Tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os mais progressistas, como os de Dewey, segundo Silva (1999), constituíam-se em uma reação ao currículo clássico humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. O modelo progressista centrado na criança atacava o

currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, desconsiderando a psicologia infantil.

Analiso os princípios que pretendiam modificar o currículo escolar no sentido de garantir que todos os alunos pudessem acompanhar a classe, baseando-me nos pressupostos de Dewey e também nos de outros autores do contexto europeu e americano que não estavam ligados ao campo de estudos do currículo, mas que se preocupavam com as questões educacionais de uma maneira geral e, mais especificamente, com os programas de ensino, a seleção dos conteúdos a ensinar e as aprendizagens dos alunos. A partir de orientações biológicas, psicológicas e sociológicas, os programas de ensino que eram fixos passavam a ser defendidos como um plano de estudos que serviria mais de orientação ao professor, e não como regra a ser seguida independentemente do contexto, dos alunos e da classe.

Referindo-se aos programas de ensino, Lima (1914, p.79) afirmava que estes não poderiam ser

[...] mais do que uma orientação ideal, cuja prática, para o professor, se encontra concretizada num conjunto de exercícios e de princípios sistemáticos e que deve amoldar-se conforme a classe ou indivíduo, às diversas psicologias dos alunos.
--

Esse e outros autores, conforme mostrarei, eram contrários à rigidez dos programas que almejavam introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Lima (1914, p. 81) defendia que o programa deveria ser a imagem da vida, não só por ser este o requisito necessário de todo o ensino, mas porque é ele “a base da instrução propriamente dita, do cabedal com que cada qual entra na vida da sociedade, à parte da especialidade a que se dedicou”.

Com essa preocupação da “aplicação prática” dos conhecimentos que se ensinavam na escola, iniciava-se toda uma defesa para que o ensino pudesse

transcender o espaço da sala de aula. Lima (1914, p.93) orientava em relação ao melhor modo de o professor passar as lições:

[...] devem ser dadas diante do objeto que serve de tema e consequentemente muitas das aulas devem funcionar fora do edifício da escola: em jardins, nos campos, a beira-mar, enfim, em toda a parte onde a criança possa fazer a provisão de observações... todas as aulas devem dar uma impressão de alegria e de vida.

Nesse sentido, o programa não poderia ser rigoroso, cabendo ao professor um indispensável critério interpretativo para compreender que esse programa seria única e exclusivamente para ele e não para o aluno e que o que continha escrito não era para ser ensinado “fria e rigidamente, tal como lá está, mas por perífrases, por largas e lúcidas explicações e por meio de termos e frases que estejam ao alcance da intelectualidade de quem é ensinado” (LIMA, 1914, p. 62). Além disso, o professor deveria tornar atraentes os assuntos a serem trabalhados, criando o gosto do aluno pela matéria para entusiasamá-lo e para que este pudesse sentir necessidade de saber, a importância da ciência. Contudo, o professor teria liberdade, segundo Lima (1914, p. 64), para “saltar por cima do programa e começar por onde lhe afigurar ser mais cativante para a criança de modo a conquistá-la, a ganhar-lhe a atenção e interesse”.

Os representantes da Escola Nova ou Ativa, não toleravam programas, no entanto, defendiam que um plano de estudos, de acordo com essa nova concepção, não poderia ser nem tão rígido e limitado que tornasse a sua aplicação quase mecânica, nem tão amplo que tornasse impossível um sistema de organização escolar ou difícil o controle rigoroso do ensino e de seus resultados (AZEVEDO, 1937). Tratava-se de uma crítica à abstração e à suposta inutilidade para a vida moderna e para as atividades futuras de trabalho dos jovens. Além disso, os autores mais progressistas criticavam o distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e jovens, desconsiderando a psicologia infantil. Lemme (1932, p. 265), referindo-se a essa crítica, afirma:

Os métodos e processos de ensino obedecerão às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Os mesmos critérios serão adotados para a medida da aprendizagem e a apuração do rendimento dos sistemas escolares.

Como se pode perceber, é possível fazer uma aproximação com os estudos sobre currículo do início do século – tanto com os de Bobitt e Tyler quanto com os de Dewey. Tal aproximação entre os tecnicistas e progressistas permite notar que tanto uns quanto os outros desejam a ampliação das funções da escola e a extensão dos processos de escolarização. Nesse sentido, a seleção dos conteúdos de ensino passava a ser um problema ao professor, que deveria considerar as diferenças entre os ritmos, interesses e capacidades dos alunos. A questão que Dewey (1959, p.130) apresentava era a seguinte:

[...] como devem ser as atividades dos alunos organizadas de modo que se aumente progressivamente a sua complexidade, com a introdução de dificuldades cada vez maiores, evitando-se entretanto que tais dificuldades percam seus atributos de estímulo e transformem as atividades em tarefas embrutecedoras?

O trabalho do professor a partir daí teria outras funções: ensinar o aluno a observar e partir dessa observação para planejar suas atividades. “A atividade deve ser exercida sobre a realidade viva ou sobre as coisas, como a casa, a escola, a região com que o aluno tem contato direto” (AZEVEDO, 1937, p. 75). As matérias não deveriam ser mais ensinadas isoladamente, mas em conjunto, agrupadas, associadas em torno do centro de interesse e de acordo com a necessidade psicológica do aluno (AZEVEDO, 1937).

A tendência à individualização do ensino efetivava-se tanto em relação à organização das classes mais homogêneas quanto à organização do ensino que se voltava à criança. Montessori (s.d.), outra representante da Escola Nova, defendia que não era aconselhável ver o método, e sim a criança, sua alma e sua natureza. Em relação às classes, havia a necessidade de separar os tipos de alunos, de modo a facilitar o trabalho do professor.



Vasconcelos (1934, p.225) também argumentava em favor dessa divisão: “classes comuns para alunos normais; classes diferenciais ou classes de esforço para falsos subnormais ou débeis mentais ou instáveis, de leve gradação; classes especiais ou de auxílio para subnormais”. Esse agrupamento dos alunos se daria em função de suas disposições e aptidões especiais, que determinavam os estudos e formas de atividades, de maneira que a educação e o ensino tendessem a individualizar-se o mais possível (VASCONCELOS, 1934).

A classe também deveria organizar-se de acordo não só com as necessidades de cada um, como também em relação com as demandas sociais. Conforme Azevedo (1937, p. 74), a classe deve ser

[...] como uma pequena oficina, de vida e trabalho em comum, onde cada aluno leve à tarefa coletiva a sua contribuição pessoal, trabalhando não já para o mestre, mas antes para a pequena sociedade de que fazem parte.
--

Essas modificações reivindicadas em relação ao currículo no sentido de torná-lo mais flexível, mais próximo às necessidades da criança e da sociedade, vão transformando também as funções da escola. Conforme Lima (1914), a escola passa a ser para a criança “um grande recreio”, conservando sempre o mesmo caráter de brincadeiras; o professor deve ser um companheiro e deixá-la entregue a si própria, só se intrometendo para animar, auxiliar no caso de as forças ou de os conhecimentos da criança falharem ou tenderem a comprometer o resultado final dos seus desejos.

Assim, o saber vai ocupando outro lugar em detrimento do “ser” a educar. Conforme Ó (2003, p.55), o professor terá a tarefa de mostrar o lugar exato das coisas e dos homens no mapa da razão. Trata-se, segundo o autor, do “processo alquímico”, sendo que o aluno poderá, a partir desse processo, “manifestar por si próprio a posse dessa mesma inteligibilidade [...]”. Diante dessa flexibilização curricular, de certa forma, há um alívio do saber para melhorar os índices da aprendizagem, sendo que a forma de medida desta também deve ser alterada.

### 5.3 A proliferação da avaliação e a vigilância da reprovação escolar

A avaliação – que também pode ser analisada sob a perspectiva do currículo por dizer respeito às formas de organização do ensino e aprendizagem – passa a ser alvo de modificações, num contexto em que os sistemas de classificações dos alunos são duramente criticados como prevenção a exclusão do aluno. O exame, como único meio de avaliar os alunos, deveria ser feito a partir de vários instrumentos, critérios e parâmetros. Um dos critérios mais adequados seria o psicológico, porque este considera a vida psíquica do aluno e a partir dele se poderiam recolher vários tipos de informações acerca de sua aprendizagem. As notas escolares, que antes serviam para classificar os alunos, constituindo-se apenas no resultado da aprendizagem, nesse contexto de princípios do século XX, deixam de ser o único parâmetro de medida. O aluno passará a ser a medida de si mesmo, por isso será necessária a sua biografia para conhecê-lo e assim ser possível intervir para corrigi-lo e educá-lo. Trata-se, conforme mostrarei a partir de alguns autores, de outros métodos considerados mais científicos para remodelar o ensino e verificar aptidões dos alunos. Esse processo enfatizará a autoavaliação e o autoexame do aluno de forma que o professor possa conhecer outras capacidades que não apenas as escolares.

A partir dessa forma de avaliação, o professor visualizaria de maneira mais adequada as causas da não-aprendizagem, do não-acompanhamento do processo de ensino, buscando elementos que identificassem outras capacidades do aluno que não apenas as cognitivas para evitar a sua reprovação. A reprovação escolar, ao ser vigiada, não diz respeito mais apenas ao indivíduo, mas ganha novo status através dos índices de reprovação, os quais servem como indicadores para a criação de políticas educacionais e também para avaliar o trabalho dos professores, da escola e sua gestão, bem como dos municípios, dos Estados e dos países.

A racionalidade científica passa a constituir as orientações de reorganização dos sistemas escolares, servindo como estratégia para regular e controlar as práticas

na escola, principalmente através dos números da reprovação escolar. Lawn (2000), referindo-se ao contexto da Inglaterra, mostra a ideia de que há uma economia na estatística, fazendo-se necessária uma abertura ou um fechamento da “torneira do ensino” para entrarem ou saírem mais alunos, dependendo do sistema político, social, educacional que estiver em vigor. Os *rankings* mostram os índices de reprovação, estabelecem hierarquias, divisões, exclusões, mas, ao mesmo tempo, promovem o controle e a regulação dos processos de ensino. De acordo com Hacking (2006), as estatísticas passaram a ser um mecanismo fundamental para distinguir classes de pessoas.

O Convênio Estatístico entre o Governo Federal e os Estados, em 1924, segundo Lemme (1932), permitiu que se adotassem normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de ensino, de modo a facilitar os estudos e pesquisas na área educacional no Brasil. Da mesma maneira, a criação em 1938 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob a direção de Lourenço Filho, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — principal órgão de divulgação do INEP, a partir de 1944 — permitiram a divulgação não só dos problemas educacionais, como também das ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova como capazes de revolucionar a educação no Brasil.

Dentre as ideias prevaletentes nesse Manifesto, baseadas em todo um conjunto de ações advindas de outros países, o caráter científico da educação colocaria os problemas na pauta das discussões pedagógicas. Teixeira (1957), um dos defensores e propagadores das ideias contidas no Manifesto, criticava ferrenhamente o modelo de escola que chamou de “formas arcaicas do ensino”, que se efetivava pela exposição oral e reprodução de conceitos e nomenclaturas. Segundo o autor, trata-se de aulas em que os “alunos ouvem, algumas vezes tomando notas, e exames em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais” (TEIXEIRA, 1957, p.46).

Os inúmeros problemas educacionais, como os citados por Teixeira (1957), e a preocupação com o analfabetismo nos países considerados em desenvolvimento, a

partir dos anos 40 eram ainda mais enfatizados nas conferências e seminários internacionais promovidos pela UNESCO. Tomando a distribuição por idade da população de alunos de quinze anos e mais de sete, em 1950 tínhamos o total de 8.950.000 alunos por alfabetizar: “conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos para engrossar a grande fileira dos que nos vão ajudar a ser ‘privilegiados’, 5.500.000 brasileiros” (TEIXEIRA, 1957, p.51).

Numa época em que não havia critérios uniformes para a caracterização do analfabetismo e de precariedade dos serviços censitários, os números do analfabetismo apresentados por Almeida Júnior em 1956 apontavam taxas de analfabetismo acima de 50% no Brasil. A preocupação nessa época era enfatizada pela questão do direito ou não ao voto do analfabeto. No entanto, o mesmo autor relaciona o analfabetismo com a repetência escolar, alegando que “a clientela retida só em fraca proporção aprende de fato a ler e escrever” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.49). Nesse contexto, as desigualdades regionais mostravam uma disparidade enorme nos índices de analfabetismo entre os Estados, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul, com 34%, enquanto que em Alagoas era de 76%. Tais disparidades apontavam a falta de escolas e a má qualidade das existentes, que, segundo Almeida Júnior (1959), funcionavam mal, não despertavam o interesse do aluno, não ensinavam, reafirmando, portanto, onde as taxas de reprovações eram altas também havia o aumento no nível de analfabetismo.

A preocupação com o acesso de todos à escola, com a expansão da alfabetização, coloca a repetência e a evasão num lugar de destaque nas políticas. Conseqüentemente, num nível mais micro, os sistemas de exames começam a chamar a atenção. A intervenção da UNESCO justifica-se tanto em nível macro quanto em nível micro, no sentido de pôr em evidência a necessidade dessa relação. Na Conferência Regional sobre educação gratuita e obrigatória, na capital do Peru, em 1956, ficou evidente o sentido das preocupações, mostrando-se que o fenômeno da reprovação na América Latina mereceu cuidado devido aos prejuízos financeiros

causados a alguns países<sup>32</sup>. Mostraram-se os números, e apontaram-se as causas: “[...] formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, 105). De acordo com as ideias modernizadoras disseminadas nessa época, a partir das experiências realizadas em vários países, a reprovação constituía-se como uma prática a ser evitada, pois exerceria uma função negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Além disso, como aponta o mesmo autor, a reprovação apenas possibilita a estagnação dos reprovados nas séries iniciais do curso, onde envelhecem e ocupam lugares destinados às novas gerações.

Nessa direção, a pergunta a respeito de por que reprovar os alunos direciona a questão para o currículo e as formas de avaliação da aprendizagem. Almeida Júnior (1959, p. 111), citando a Inglaterra como exemplo, afirma que

as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino, das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado.
---

Apresentam-se os sistemas de ciclos, ou de promoção automática, como alternativas, o que foi em muitos países uma forma concreta de expandir as críticas aos métodos tradicionais de ensino, os quais estariam, durante muito tempo, servindo para reforçar o caráter seletivo da educação e excluir principalmente os alunos mais desfavorecidos. A partir da década de 1950 —especialmente com a participação do Brasil na Conferência Latino-Americana sobre a educação primária, gratuita e obrigatória, promovida pela UNESCO, bem como com os esforços de industrialização e desenvolvimento do país—, consolida-se a necessidade de reforma

---

<sup>32</sup> Cada aluno de curso primário custava ao Estado certa quantia por ano - quantia que corresponde ao cociente da divisão do orçamento desses anos de ensino, pelo total da matrícula efetiva. No Estado de Minas, conforme mostrou Almeida Júnior em uma palestra lá proferida, o Estado havia gastado em 1943 cerca de 120 cruzeiros por aluno. Como reprovou 186.223 crianças, o prejuízo subiu a 22 milhões de cruzeiros. No mesmo ano, o prejuízo do Brasil, por causa das reprovações primárias, totalizou 160 milhões de cruzeiros (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

da escola pública a partir de uma série de iniciativas políticas, entre elas, medidas mais incisivas de regulação e controle do fluxo escolar. O estudo de Jeffrey (2006, p.14) mostra que as iniciativas de organização não-seriada procuravam escapar da rigidez da seriação a fim de assegurar ao aluno a oportunidade de “progredir no seu próprio ritmo através da flexibilização do tempo de aprendizagem[...]”.

O sistema de exames foi duramente criticado porque os precursores da Escola Nova acreditavam que estariam sendo contrários “a todo o progresso da educação, em muitos países” (FERRIÈRE, 1934, p.54). A orientação era a de que se deveria cuidar menos em exames sempre falíveis, em cartaz e diplomas de acaso, e mais no cabedal verdadeiro e positivo que cada aluno traz para a prática da vida (LIMA, 1914). O exame, portanto, seria apenas uma prova que constitui um meio de controle dos conhecimentos adquiridos e que recai sobre as capacidades atuais do aluno, capacidades exclusivamente escolares. De acordo com Vasconcelos (1934), o exame não tem valor prognóstico, porque nos diz o que o aluno fez e não o que será capaz de fazer. Há capacidades essenciais que escapam à ação do exame, e daí a necessidade de instituir provas adequadas destinadas a avaliá-las. Pode-se perceber a ênfase nas práticas de prevenção.

Surge então o problema do critério para decidir a promoção ou não do aluno à série seguinte. Coloca-se a pergunta se o critério deve ser o puramente da instrução ou o psicológico. Luzuriaga (1961, p.285) defende que seriam ambos. Deveria ser considerado o desenvolvimento cultural, mas levando-se em conta as condições psíquicas. No caso dos que deveriam repetir o ano, o autor aconselhava que não se deixasse que simplesmente repetissem; seria necessário conhecer as causas, para o que se impõe um estudo da vida dos alunos e a aplicação de diferentes tipos de testes.

Montessori (s.d.) também era a favor dessa posição e enfatizava que a descrição do aluno pelo professor era de fundamental importância porque proporcionava um volume de observações, de descobertas psicológicas. Observações sobre as tendências e necessidades psíquicas das crianças, o que forçava o professor a

considerá-las não mais apenas do seu exterior, como se se tratasse de um conhecimento teórico sobre a maneira de instruir e de educar. Lima (1914, p.78) também atribuía ao professor a tarefa de, pelo menos mensalmente,

[...] trocar impressões com outros professores acerca de suas aulas, formando para cada aluno uma espécie de biografia, só deles conhecida, onde consignam as observações, os defeitos, os vícios, do respectivo aluno e dos processos adaptados e a adoptar para os corrigir, e se fizeram o desejado efeito.

Nesse sentido, tratava-se de um progresso, um avanço educacional, poder considerar o aluno “como um todo”, em sua globalidade, a partir dessas observações externas e internas do seu desenvolvimento, assim como a consideração pelo contexto social onde ele e sua família estavam inseridos. Não se trata mais de medir os conhecimentos adquiridos através de um exame, “mas olhar para as qualidades e as aptidões mentais e morais reveladas pela observação dos alunos e por provas especiais” (VASCONCELOS, 1934, p.224). Em 1919, na Áustria, o Ministro da Instrução Pública ordenava que em todo o país os alunos das escolas primárias não fossem admitidos na classe inferior das escolas de 2º grau sem apresentarem uma ficha de observação psicológica, preenchida pelos professores respectivos, e sem se sujeitarem a um exame que verificaria não só os conhecimentos adquiridos na escola primária, mas, sobretudo – e segundo os métodos Modernos da psicologia –, suas aptidões (VASCONCELOS, 1934). Seria igualmente indispensável para o melhor conhecimento dos alunos e para a individualização, progresso e rendimento eficaz do ensino instituir processos de seleção científica para aplicar, na organização escolar, os resultados dessa seleção.

Por seleção científica, Vasconcelos (1934) entendia a aplicação de provas pedagógicas (não só como exame que verifica conhecimentos, mas diagnóstica e de correção dos pontos fracos e lacunas) e psicológicas (não só no nível mental, mas nas aptidões). Essa seleção científica forneceria, de acordo com o mesmo autor, os meios necessários e mais adequados para avaliar o valor pedagógico dos alunos, das classes e das escolas. Foi segundo a aplicação desses testes que os norte-americanos

puderam “remodelar os métodos de ensino e a organização escolar, individualizando aqueles e dando a esta uma considerável flexibilidade” (VASCONCELOS, 1934, p.230). Essa base científica seria constituída pelas classificações numéricas, desde que estas estivessem acompanhadas das observações e notas explicativas do professor, dando ideia das lacunas, defeitos e qualidades dos alunos.

A posse de tais dados sobre os alunos facilitaria a organização escolar, levando-se em consideração outro problema para a atribuição de notas e classificações, que tinha relação com os alunos que, “sem ser francamente anormais mentais”, apresentavam “atraso no desenvolvimento mental”. Luzuriaga (1961 p.286) propunha para esses a organização de classes especiais, que em alguns países se chamam de “classes de aceleração”, unidas ao sistema escolar para que, quando houvesse possibilidade, ocorresse a incorporação nas classes ordinárias.

Os sistemas de ensino, ao priorizar as notas, desconsideram a aptidão média, por considerar apenas o número enquanto resultado das aprendizagens. Segundo Claparède (1930, p.10), esta classificação constitui para a escola um ponto de chegada, quando deveria ser um ponto de partida, mas

[...] aos espertos, aos médios, a esses não os trata dum maneira diferente, mas fá-los andar no mesmo passo, a que estava uns aos outros; e parece não compreender que uma notação não é um processo didático. Uma nota baixa pode algumas vezes, estimular o zelo de um preguiçoso inteligente, mas em nenhum caso, poderá prestar auxílio a uma inteligência insuficiente.

Para os descritos como estando em atraso no desenvolvimento mental ou os considerados espertos, o importante seria levar em conta essas diferenças e solicitar instantaneamente a opinião dos alunos e os motivos ou razões que fundamentam suas ações – levando-os a avaliar sua própria conduta (LIMA, 1914). Esse processo levaria os alunos a uma autoavaliação, o que seria muito diferente de utilizar o temor das más classificações para obter do aluno um trabalho. Segundo Vasconcelos (1934), o professor que continuasse a fazer dessa forma, seria aquele que desconhece o espírito da pedagogia nova, pois desse modo as classificações transformam-se num



fim e o aluno só trabalha pela boa classificação, para um exame bom, e não para preparar-se para a vida. Para esse processo de autoavaliação, era recomendado, de acordo com Vasconcelos (1934, p.357), “que se acostumassem os alunos a estabelecer cada semana, ou cada mês, a curva gráfica dos seus progressos”.

É possível perceber que esses autores, cada um ao seu modo, introduziram novas formas de entender e tratar o trabalho educativo. Outros autores aderiram a tais ideias e fizeram com que os sistemas de ensino locais aplicassem os novos métodos de ensino na prática escolar. Mas, apesar das diferenças entre tais autores, a necessidade de proliferar a avaliação prevaleceu, ampliando tanto a frequência com que o professor avalia quanto as formas e instrumentos utilizados nesse processo. Destaco a ênfase no processo de autoavaliação dos alunos. Tal proliferação da avaliação foi condição para as intervenções do professor no sentido de despertar o interesse e a necessidade, considerando as aptidões dos alunos de modo a produzir a sua inclusão no sistema escolar e também no Projeto Social de Modernidade.

#### **5.4 A produção do aluno incluído**

Com a generalização da escola para todos, conforme vimos no Capítulo 4, as atenções voltam-se para o aluno e sua aprendizagem a partir de princípios do século XX. A classificação do aluno, que analisei anteriormente, passa a ser criticada no sentido de favorecer práticas que possam acompanhar mais de perto o desenvolvimento da aprendizagem, levando o aluno a visualizar o seu próprio processo através da autoavaliação. Todo esse movimento em busca de “modernizar” os sistemas escolares visa não só à inclusão do aluno na escola, como também à sua permanência com sucesso para manter e contribuir com a sua parcela nesse projeto social que precisa da inclusão de todos.

Nesse contexto, a escola deverá ocupar e proteger a criança, conduzindo sua conduta, guiando as forças, suas tendências e as paixões. E de que forma? A escola,

através de práticas que colocam a criança no centro do processo, mobilizará os sistemas de ensino e professores de modo geral a: planejar o ensino partindo do interesse, das aptidões e da natureza do aluno, permitindo que este venha a manifestar sua personalidade para que faça uso de sua liberdade, conforme seus desejos, mas de uma maneira consciente – uma consciência social; dar ao aluno novas chances de recuperar-se em sua aprendizagem ao longo do ano, pois cada tipo mental deve obter o máximo benefício da escola, de acordo com suas capacidades e necessidades; incentivar o maior rendimento do indivíduo, pois cada um deve dar o máximo a partir do conhecimento que tem de si próprio.

As condições para que esse aluno seja incluído passam pelas definições das ciências biológica, psicológica e social, as quais são determinantes no argumento de que somente através da escola o aluno poderá estar, manter-se e ver-se inserido no Projeto Social Moderno, contribuindo assim para a constante busca de seu êxito.

Alguns autores que representam os movimentos de modernização, conforme vimos, são unânimes em admitir que seria necessário instituir outra forma de aferir a aprendizagem dos alunos, assim como rever os próprios objetivos dessa aferição. Claparède (1930, p.23), por exemplo, aconselha que conviria substituir “a classificação quantitativa por qualitativa [...] porque a escola atual pretende sempre hierarquizar quando o que importa é diferenciar”.

Sobre essa diferenciação, Vasconcelos (1934) alerta que não seria segundo a idade ou classe, como normalmente se supõe, que os alunos deveriam ser agrupados, mas sim segundo as suas capacidades reais e efetivas, de modo que cada aluno tenha um programa que corresponde a seus conhecimentos e aptidões e ocupe sempre a situação que mais convém à sua individualidade. Vasconcelos (1934, p.357) defende que “este aluno, que estiver momentaneamente atrasado, pode mais tarde recuperar o tempo perdido”. Porém, ao invés disso, lamenta o autor, a escola obriga-o a repetir o ano. Essa repetição apenas serviria para “a formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p.105).

Nesse sentido, as classificações não se justificam senão como um meio fornecido ao aluno para que este possa conhecer a si mesmo, interessando-se pelo seu desenvolvimento. Classificar esse aluno apenas para determinar que deve repetir o ano não o beneficiaria em nada, ao contrário, possivelmente estaríamos excluindo-o da escola. O objetivo principal que teria essa forma de encaminhamento, de acordo com Vasconcelos (1934, p.359), seria incentivar o aluno a “apreciar o seu trabalho e o seu valor, com o fim de desenvolver o seu espírito crítico, acostumá-lo a notar os seus progressos, os seus desfalecimentos, a medir as suas fôrças, e levá-lo a estudar-se a si mesmo”. Esse seria o processo de autoeducação que a escola ativa busca defender.

E toda essa defesa seria em prol de quê? De que serviria toda essa ênfase na autoavaliação, no autoexame, na autoeducação, ou seja, todo esse centramento no indivíduo? Não só para incluir esse indivíduo na escola e na sociedade, como defendiam esses autores. Almeida Júnior (1959, p.112) diz que as “funções da escola primária é ocupar o dia inteiro da criança, entre os 7 e os 11 anos de idade, protegendo-a contra os males da rua e do trabalho precoce”. Ocupando-se a criança na escola, ela não constituirá um problema para a sociedade. Nesse modelo de sociedade do século XX, o indivíduo vem a ser tudo, por isso o objetivo não passa só pela sua inclusão, mas também pela sua produtividade. Segundo Claparède (1930), “no próprio interesse da coletividade, é preciso que o indivíduo seja capaz do maior rendimento possível” (CLAPARÈDE, 1930, p.30).

A questão sobre a qual se debruçavam os autores desse século tinha a ver com como fazer para que cada tipo mental individual obtivesse da escola o máximo benefício a que tinha direito. Sendo a escola feita para o tempo médio, como considerar os casos individuais (CLAPARÈDE, 1930)? Uma saída para isso seria a consideração das necessidades e capacidades de cada um e, ao mesmo tempo, das exigências da sociedade.

Dewey (1959, p.127) ressalta a necessidade de fazer o indivíduo mais consciente do fim e do propósito de suas ações – despertar e desenvolver a consciência de que a solução do problema educativo depende menos da obra

solitária do indivíduo do que da convergência para um objetivo comum de todos os esforços individuais. Seria a união de todos por um ideal comum.

Essas concepções da educação natural e integral do indivíduo eram vistas quase como sinônimo das concepções de educação ativa e prática defendidas por Dewey. Segundo Lemme (1932, p.264), se deveria ter “o respeito à personalidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que o homem é um ser social e tem, por isso, deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade”. Nesse sentido, a criança seria levada do desejo a intenções conscientes, e dessas intenções a propósitos mais amplos, na forma de aspirações e ideais. Podemos analisar essas prerrogativas aproximando-as do objetivo da gestão das populações a partir de uma “naturalidade do desejo delas e da produção espontânea do interesse coletivo pelo desejo” (FOUCAULT, 2008, p.96). Nessa perspectiva, não cabe mais a alguém dizer não a esse desejo do indivíduo – o problema é saber como dizer sim a esse desejo. O autor argumenta que a resposta estaria fundada no próprio conjunto da população, em que pode ser identificado o universal do desejo produzindo regularmente benefícios a todos.

A manifestação da personalidade do aluno seria imprescindível para que esse indivíduo fosse visto como parte de uma população que se quer governar. Na medida em que houvesse um ambiente favorável que permitisse a cada um dar o seu máximo e manifestar livre e completamente a sua personalidade, seria obtido o sucesso. Como Claparède (1930, p.37) reforça, “não esqueçamos que trabalhando pelo indivíduo, desenvolvendo as suas capacidades, a sua originalidade, valorizamos as suas forças e as suas riquezas latentes, talvez principalmente, pela sociedade”.

Para o aluno manter-se incluído na escola, desenvolvendo as suas capacidades, o interesse seria a grande alavanca. De acordo com Claparède (1930), a pedagogia que coloca todos os alunos numa só linha deveria ser substituída por outra pedagogia, de duas dimensões, que, ao lado das diferenças visíveis na capacidade de trabalho, tenha em conta, sobre todos os diversos tipos de aptidões, tipos que devem estar na mesma fileira e, de algum modo, uns atrás dos outros. Uma

aptidão, segundo esse autor, “é a disposição natural para cada um se conduzir de certa maneira, para compreender ou sentir de preferência certas coisas, ou executar certas espécies de trabalhos” (CLAPARÈDE, 1930, p.3). Se a escola não considerar essas aptidões, o indivíduo não dará o rendimento esperado e ainda se perderá tempo tentando-se desenvolver nele aptidões que ele não possui. A aptidão pode ser analisada como uma das técnicas de poder que capacitam o exercício da regulação de si mesmo.

Podemos ver as ideias descritas acima fundamentadas em Dewey (1959), que foi o defensor de uma educação prática baseada no interesse do aluno. Conseguindo despertar tal interesse, o aluno empregará todas as suas energias, seu esforço em compreender e assimilar o que lhe é exposto. O autor, porém, aponta uma questão importante quanto à finalidade da educação: “que é que nós realmente queremos conseguir, quando tomamos a capacidade de ser esforçado, como um fim da educação?” (DEWEY, 1959, p.121). O esforço só pode existir em relação a um curso de ação, a uma ação que tome tempo para se concluir, que passe por uma série de estágios. Segundo o autor, de qualquer modo, o aluno fará o que lhe for mais fácil; seguirá a linha que menor resistência lhe oferecer. Fora disso, seria tomar a iniciativa de estudar o problema, achar as condições de sua solução e resolvê-lo inteligentemente. No entanto, isso só seria possível quando houvesse interesse em realizar a atividade e assim “prender” a atenção do aluno. Para esse autor, “ensinar bem é desenvolver as capacidades que o aluno já possui” (DEWEY, 1959, p.132).

O espírito de iniciativa e a consciência da necessidade do esforço na realização das tarefas são novas capacidades que o aluno será incentivado a desenvolver. Tudo isso, segundo Lemme (1932, p.259), graças

[...] aos progressos mais recentes da psicologia infantil que reivindicava maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o interesse como principal motor da aprendizagem.

A liberdade passa a ser um pré-requisito à aprendizagem. Só a partir da liberdade, como afirmava Montessori (s.d.), é que poderá haver crescimento e desenvolvimento na escola. Lourenço Filho (1933) também via a liberdade como uma aplicação direta dessa doutrina – a liberdade como condição de extensão da vida, pura e simples. Nesses termos, respeitar a personalidade de todos permite a cada pessoa escolher e realizar aquilo que aprecie. Seria essa a função da liberdade que caracteriza o estilo de vida democrática.

Foucault (2008) analisa essa liberdade, essa ideologia da liberdade, essa reivindicação por liberdade, como sendo uma das condições de desenvolvimento das formas modernas de economia. Portanto, essa liberdade seria ao mesmo tempo ideologia e técnica de governo, devendo ser compreendida, segundo o autor, no interior das tecnologias de poder. A liberdade, para Foucault (2008, p.63), nada mais é que

o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança. Um dispositivo de segurança só poderá funcionar bem... se lhes for dada certa coisa que é a liberdade, no sentido moderno que essa palavra adquire no século XVIII: não mais as franquias ou os privilégios a uma pessoa, mas a possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas como das coisas.

Essa noção de liberdade mostra o quanto os princípios modernizadores estão envolvidos nos processos mais gerais de governo das populações, atualizando práticas que não só se restringem ao contexto escolar, mas que se ampliam para adequar os sujeitos às novas tecnologias de poder. Nessa mudança de ênfase da sociedade disciplinar para a de seguridade, foi imprescindível que a escola passasse a operar com novas técnicas de normalização, no sentido de nada mais impor do exterior, mas fazer com que os indivíduos aceitassem e desejassem outras formas de ser mais bem governados. Para Ó (2009, p.17), nesse espaço da modernidade, as relações educativas alimentaram “o princípio de que se deveria estabelecer um nexo causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem da sua sensibilidade moral”.

As análises sobre as modificações reivindicadas por esses autores a respeito das funções da escola, das possibilidades de flexibilizar o currículo, da alteração e frequência nas formas de avaliar os alunos e das tentativas de mantê-los incluídos na escola e na sociedade como parte de um Projeto Social Moderno foram feitas como condições de possibilidade para que a reprovação escolar seja analisada na atualidade. A entrada dos saberes da psicologia ancorando as ideias modernizadoras voltadas ao campo da educação permitiu colocar o aluno no centro do processo educacional, objetivando o desenvolvimento de sua personalidade individual. As leis psicológicas de cada aluno apareceram como a salvação para resolver todos os problemas da instituição escolar. Conforme Ó (2009, p.18), a população escolar não deveria mais ser tratada de maneira uniforme e invariável; “o educador que quisesse receber o epíteto de moderno deveria, inversamente, variar as suas metodologias de ensino de acordo com a estrutura de cada inteligência e o temperamento individual”.

Na próxima parte da Tese, discuto essa máxima pedagógica tendo em vista as condições que dão suporte às análises dos materiais dos Grupos I e II. Tais materiais correspondem à atualidade, e a partir deles poderei argumentar com maior profundidade que a reprovação escolar se tornou uma ameaça escolar e social porque está alicerçada em novas tecnologias de poder e vem sendo por elas produzida. Essas tecnologias de poder visam, entre outras coisas, à prevenção dos riscos sociais através de práticas escolares que incidem sobre cada sujeito em particular, objetivando o seu autogoverno.

### PARTE III – A REPROVAÇÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA NO CENÁRIO ATUAL

*A reprovação escolar é um fato. Em minhas aulas, faço várias atividades e elogio o aluno com dificuldade, tentando desenvolver o interesse do mesmo. O aluno deve ser bem avaliado desde o início de sua vida escolar, o aluno que se vê sabendo o que e como fazer com certeza terá sucesso. A reprovação é um insucesso coletivo (Escola 3-Q63).*

*Acho que a reprovação é necessária quando o aluno não atinge os objetivos propostos pela escola. O critério utilizado é a resposta do aluno ante as situações colocadas e levando em conta o seu desenvolvimento e a qualidade do que foi apresentado por ele (Escola 1-Q12).*

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa a garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo [...] a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão, é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso da reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola (PCNS, 2000, p.89).

Nesta parte da Tese, problematizo a reprovação escolar no contexto atual, considerando as condições de possibilidade apontadas na parte anterior. Para tanto, analiso os materiais de pesquisa do Grupo I e II, compostos pelas entrevistas



realizadas com os professores e os documentos das escolas e da gestão da rede de ensino.

As citações sobre os entendimentos de reprovação escolar de professoras e a orientação dos critérios a serem utilizados para a decisão da aprovação ou reprovação de um aluno, utilizadas como epígrafe, pretendem explicitar o eixo central a ser discutido nesta última parte. Tais excertos representam discursos sobre a reprovação escolar no contexto atual, em que não há um pensamento único acerca dos processos de avaliação e decisão para reprovação. Ao contrário, há uma proliferação de opiniões que divergem, representando basicamente dois movimentos: um deles coloca-se na posição contrária, e outro, a favor da reprovação. Tal divergência é mais enfatizada pelos professores, o que não se repete em relação aos documentos analisados. Estes apresentam uma argumentação sustentada em especialistas da educação, no sentido de evitar que a reprovação ocorra. Conforme o documento citado (PCNs, 2000, p.89): “a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um ‘castigo’ nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos”. Segundo o documento, os critérios devem ser “os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional [...] tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos”.

Analiso esses discursos considerando a constituição de um aparato pedagógico Moderno da “pedagogia nova” ou “escola nova” – conforme vimos na segunda parte –, de saberes e de poderes capazes de intervir sobre cada um e, ao mesmo tempo, sobre todos, de modo a conduzir as condutas para um caminho educacional que se julga mais Moderno, eficiente, democrático e justo. Nesse sentido, argumentarei que a reprovação escolar se torna uma ameaça escolar e social nesse contexto contemporâneo, onde outras relações entre os sujeitos precisam ser criadas a fim de dar continuidade ao desenvolvimento do projeto de Modernidade, que passa a ser enfaticamente regido por princípios neoliberais.

Para contextualizar o momento atual, marco algumas discontinuidades em relação ao momento histórico analisado em princípios do século XX, quando as

ideias sobre a modernização pedagógica passaram a circular de modo mais enfático, mas sob novos princípios. Utilizo-me das ideias de alguns autores que também se debruçam sobre o contexto contemporâneo, problematizando as novas formas de subjetivação do sujeito, tais como, Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), Veiga-Neto (2000), Lopes (2009b), Rose (1997, 1998) e Peters (2002), entre outros. Esses autores mostram que vivemos sob a égide de um mesmo projeto Moderno, pois o neoliberalismo não marca uma ruptura na Modernidade. No entanto, novas relações entre as pessoas, outras formas de subjetivação estão sendo criadas para que a lógica Moderna e neoliberal seja sustentada. Nesse sentido, o foco das análises será o currículo escolar como principal operador dessas relações, colocando-se a escola numa relação estreita e imanente com os objetivos sociais.

Esta parte constitui-se de apenas um capítulo intitulado *A constituição do currículo para o controle e a regulação da reprovação escolar*, que apresenta quatro pontos de análises. No primeiro, aponto as novas relações entre as práticas escolares e sociais, as quais exigem novas formas de subjetivação dos sujeitos para atender às demandas neoliberais. Para tanto, se fez necessário mostrar algumas mudanças ocorridas a partir das formas de governo liberais na passagem para as neoliberais. No segundo ponto, caracterizo o deslocamento do processo de ensino para a ênfase na aprendizagem dos sujeitos, o que estaria garantindo uma relação íntima entre mercado e escola com o neoliberalismo, pois nessa lógica não há lugar para repetentes por conteúdos; o que importa não parece ser o saber e o conhecimento, mas as competências e as habilidades relacionais de todos os indivíduos. No terceiro ponto, analiso o imperativo do controle e da regulação da reprovação, que estariam para além de uma preocupação do Estado em gerar custos ou índices que materializam o fracasso dos processos educativos. O objetivo seria, também ou principalmente, gerar indivíduos que consigam atender cognitivamente ou competentemente às demandas mínimas de mercado. No último ponto, a partir da visualização de um deslocamento da classificação dos alunos para um processo que visa mais à sua diferenciação, prevenção e inclusão – o que garantiria uma

atualização constante da escola –, mostro a instituição de novas práticas escolares que pretendem manter todos incluídos. No entanto, no final dessa parte, aponto que, mesmo se alterando as práticas para modificar índices de reprovação, a ameaça está na possibilidade de a escola não conseguir dar conta da formação de indivíduos como os que a contemporaneidade está exigindo – mais individualistas, egocêntricos, tecnologizados, consumidores, flexíveis, que partilham da cultura do descarte e da provisoriedade.

## 6 A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO PARA O CONTROLE E A REGULAÇÃO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, mostro como o currículo está envolvido nas novas formas de governo, as quais, segundo Rose (1997), exigiram a constituição de sujeitos ativos que participam de seu próprio governo, exigindo uma relação intrínseca entre os especialistas e a ação do governo, a qual passou a ser continuamente questionada. De acordo com Silva (1995, p.191), são os saberes que “definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-la governável”. Daí a importância de conhecer para tornar calculáveis e governáveis os indivíduos e a população. A produção de um sujeito autogovernável já não se dá apenas por um controle externo, aquilo que Foucault chama de “tecnologias de dominação”, mas necessita da combinação com o autocontrole, o que o mesmo autor chama de “tecnologias do eu”. A produção desse sujeito constitui o objetivo da instituição escolar, a qual tem o currículo como seu principal operador. O saber, ou as formas de conhecimento que constituem o currículo, é dirigido ao conhecimento do próprio eu. Para governar, como argumenta Silva (1995), é preciso conhecer os indivíduos, assim justificando os exames, medidas, inquéritos, questionários, gráficos, diagramas, mapas, estatísticas, etc. Para autogovernar-se, é preciso conhecer-se através do autoexame, diários, confissões, autoavaliação, etc.

Analisando o currículo em suas ações e em seus efeitos, procuro problematizar como ele vem se constituindo a partir dessa lógica neoliberal para controlar a reprovação escolar, a qual representa uma dupla ameaça: escolar e social. Há a necessidade de o currículo estar sempre se atualizando e hoje formando alunos

cada vez mais hábeis, competentes em uma série de atividades de caráter relacional, mas menos competentes em saberes e conhecimentos. A instituição escolar destinada a um tipo de pessoas mais sujeitas à reprovação escolar pode estar mais voltada para a formação de competências comportamentais e relacionais e nem tanto de conhecimentos. Minimiza-se, portanto, a reprovação, eliminando-se suas causas curriculares – o conhecimento que deve ser aprendido. No lugar do conhecimento, temos o desenvolvimento de competências variadas. Não retiro sua importância, mas quero marcar a diminuição da exigência da aprendizagem dos conhecimentos.

Divido esse capítulo em quatro pontos para apresentar e discutir as análises dos materiais do Grupo I e II, que compõe-se das entrevistas realizadas com os professores e do documentos das escolas e das gestões escolares e da rede de ensino. Apresento primeiramente algumas caracterizações que marcam a passagem do sistema do liberalismo para o neoliberalismo a partir dos estudos de Rose (1997) e de outros autores que discutem o tema não a partir de uma ruptura, mas através de um pano de fundo que dá sustentação ao surgimento do sistema de governo neoliberal. Nessa passagem é que se instituem novas práticas escolares e sociais – criadas, disseminadas, multiplicadas por meio do currículo. Como segundo ponto, discuto o deslocamento do processo de ensino para o de aprendizagem a partir dos significados que os professores atribuem à reprovação escolar e seus critérios de avaliação dos alunos. No ponto três explico as formas de controle e regulação da reprovação escolar a partir dessa lógica atual reguladora e instituidora de novas práticas que visam tanto o desenvolvimento de uma avaliação preventiva quanto outras formas de encaminhamentos dos sujeitos a fim de evitar a sua reprovação. No quarto e último ponto discorro sobre a mudança de ênfase que incide sobre os modos de classificação dos alunos, os quais almejam a sua inclusão a partir de um reconhecimento das diferenças para poder prever o risco social que determinados alunos representam ao estar sob a ameaça da reprovação.

## 6.1 Do liberalismo ao neoliberalismo: as novas práticas escolares e sociais

O liberalismo, conforme define Rose (1997), recusou uma razão de Estado em que o soberano exercita sua vontade totalizadora por todo um território nacional. Sob essa ótica, os governantes precisaram reformular os objetos, instrumentos e tarefas de governo, adequando-os ao âmbito do mercado, da sociedade civil e da cidadania para assegurar o funcionamento da nação em seu conjunto. Trata-se de um governo de cidadãos livres, baseado num conhecimento operativo daqueles cujo bem-estar deveria promover. Tal conhecimento institui-se através do que Foucault (2007) identificou como mecanismos disciplinares, que incidem sobre o corpo dos indivíduos, e mecanismos da biopolítica, referentes à população. Esses mecanismos, que operam numa lógica disciplinar, como vimos na segunda parte da Tese, em relação à escola, pretenderam criar as condições subjetivas, as formas de autodomínio, de autorregulação e autocontrole necessárias para governar uma nação, agora concebida como uma entidade formada por indivíduos livres e civilizados (ROSE, 1997). Já as estratégias biopolíticas – os censos, estatísticas, programas, etc. utilizados para promover o bem-estar da população – pretenderam tornar inteligível essa forma de governo que conta com a ajuda do conhecimento do que tem de ser governado – a infância, a família, a economia, a comunidade, etc. (id.)

Rose (1997) destacou quatro exigências essenciais para que essa forma de governo se estabelecesse no que se refere a modificações sociais e relacionais. Estas deveriam ocorrer através de: outra relação entre o governo e conhecimento, o que demandou a produção pelas ciências humanas e sociais de conhecimentos positivos sobre a conduta dos indivíduos; uma nova definição dos sujeitos de governo enquanto sujeitos ativos que participam do seu próprio governo, a partir de uma série de novas práticas que buscam representar e regular a individualidade de cada um através de estratégias que prometem criar indivíduos que não necessitam ser governados por outros, e sim que governam a si mesmos; uma relação intrínseca

entre o governo e a autoridade dos especialistas, pretendendo-se modelar acontecimentos, decisões e ações no campo da economia, da empresa privada e das condutas dos indivíduos, mantendo e promovendo sua autonomia e autorresponsabilidade; um questionamento contínuo da ação do governo a partir de uma reflexividade que tanto promove uma crítica quanto impulsiona as intenções do governo acerca dos efeitos desejados.

Essas condições possibilitaram, depois da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento de outra organização econômica e social de uma nação, gerando discussões acerca de qual a melhor forma de governar: a que seria organizada por um governo central ou a reivindicada por um grupo de intelectuais europeus que reclamavam justamente o oposto (ROSE, 1997). A proposta mais conhecida foi a do Estado intervencionista em alguns países, como Alemanha e União Soviética; os questionamentos que se colocavam em relação a essa proposta deliberadamente pretendiam criar o futuro da humanidade. Segundo Rose (1997, p. 30) a proposta almejava “reconhecer que a liberdade é em si mesma um instrumento de civilização, que a disciplina da civilização é ao mesmo tempo a disciplina da liberdade” [tradução minha]. Décadas mais tarde, essas críticas ao *Welfare* na Inglaterra, Europa e Estado Unidos foram expandidas a partir de uma tese econômica.

Pode-se perceber que essa governamentalidade liberal não visa a regulamentação das práticas, mas pretende respeitar as leis naturais da sociedade. Não se trata tanto de uma intervenção, mas de facilitação, mediação, permissão, etc. Assim, como mostrou Lockmann (2010), é possível estabelecer uma importante relação com o campo da educação e com as práticas desenvolvidas, ainda hoje, nas escolas. Segundo a autora, muitos discursos que circulam no âmbito educacional, principalmente com base na obra de Rousseau, “apoiam-se na naturalidade dos processos e das fases de desenvolvimento como um princípio que deve direcionar as práticas escolares” (LOCKMANN, 2010 p. 55). A análise dos textos dos autores clássicos, tais como, Claparède, Ferrière, Vasconcelos, Lima, Almeida Júnior, entre outros -desenvolvida na segunda parte da Tese- mostrou que respeitar o

desenvolvimento natural do aluno, assim como a sua liberdade, tornaram-se um imperativo dos discursos pedagógicos contemporâneos. As noções de desenvolvimento, crescimento, interesse, liberdade, que possuem estreita relação com essa governamentalidade liberal, apareceram com frequência nos discursos analisados, como veremos mais adiante, tornando-se condições para que permanecessem ainda hoje nas práticas escolares.

Tratava-se de uma tese articulada pela direita e esquerda, que questionaram os gastos com serviços sociais de saúde, bem-estar, educação e outros. Uma crise fiscal do Estado provocou uma relação mais próxima com o setor privado. Além disso, articularam-se outras formas de intervenções através da igreja, da comunidade e da família, que não promoveram uma responsabilidade social nem cidadania, senão ainda mais dependência e uma mentalidade clientelista. Assistimos a partir daí a uma fratura no império dos especialistas sociais, dando lugar para diferentes especialidades e competências, como, por exemplo, especialistas em crianças, em alcoólicos, trabalhadores sociais, terapeutas ocupacionais, etc. Cada uma dessas especialidades reclamava, segundo Rose (1997), um campo próprio de intervenção, e os clientes de tais especialistas viram-se obrigados a compreender-se a si mesmos, a pensar em seu bem-estar, através dessas narrativas. Essa nova arte de governar se apresentará como administradora da liberdade, pois está continuamente preocupada com a relação entre os interesses individuais e os interesses coletivos.

Portanto, os questionamentos sobre as formas de governo é a questão central do neoliberalismo. Assim, é possível visualizar um deslocamento, uma mudança de ênfase nas práticas de governo exercidas até então. Passa-se de uma lógica liberal que se preocupa em manter a naturalidade do mercado e, por isso, pergunta-se onde é possível intervir e onde não se pode fazer intervenções. Por esse motivo, novas estratégias são inventadas e colocadas em funcionamento. O neoliberalismo vai constituindo-se nesse contexto como um coerente programa de governo que tinha, segundo Rose (1997), três características principais: 1) uma nova relação entre os *experts* e a política, que previamente exigiu conhecimentos positivistas sobre a



conduta humana, os quais agora foram transferidos para conhecimentos e regimes calculadores de contabilidade e de gestão financeira; 2) uma nova pluralização das tecnologias sociais, que exigiu a desregulamentação do Estado e uma desestabilização do governo; 3) uma nova especificação do sujeito de governo, a qual o define como indivíduo que busca realizar-se a si mesmo, conferindo à sua vida um sentido e um valor, na medida em que aquela pode ser racionalizada como o resultado de eleições feitas ou de opções a fazer.

Considerando essas caracterizações do neoliberalismo, é possível observar que estamos sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a reconceitualizar a nós mesmos em termos de nossa própria vontade, de estarmos bem e de gozarmos de uma normalidade maximizada. De acordo com Lopes (2009b, p.155), o neoliberalismo aparece hoje como uma

forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha em redes sociais e de mercado.

Uma nova relação entre o governo, *expertise* e subjetividade envolve imagens de saúde e felicidade produzidas por meios de comunicação e estratégias de mercado produzidas pela publicidade e pelos sistemas de consumo. Tais estratégias passaram a narrar os problemas dos sujeitos em termos de uma linguagem dos direitos. Desde os princípios de século XX, com os estudos de Dewey, conforme vimos na segunda parte, já nos foi apresentado um modo de viver pela razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, ligando o indivíduo ao bem coletivo da sociedade. No entanto, os acontecimentos atuais marcam outra forma de ser, de se organizar, de ver as coisas, procedimentos escolares e tipos de sujeito que devem ser constituídos para a nossa sociedade.

Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) utilizam os conceitos de “sociedade de aprendizagem e o cosmopolitismo” para analisar os objetos políticos da administração social da criança e da família. Os autores interessam-se pelas regras e

padrões de conduta na produção dos atores autogovernados, responsáveis pelo progresso social e pela realização pessoal de suas próprias vidas. Esse ator de hoje, o que os autores chamam de *cosmopolita*, tal como os da virada do século XX, “é apresentado como um cidadão global, liberto do provincianismo e da tradição, regulado mais por princípios universais de direitos humanos do que por certezas sociais ou teológicas” (POPKEWITZ, OLSSON e PETERSON, 2009, p.75).

Esse novo dispositivo de poder, que podemos chamar de seguridade, integra os sujeitos no nexos moral de identificações e lealdades e está embasado em racionalidades políticas atuais que utilizam uma gama de tecnologias, as quais instalam e apoiam o projeto civilizador, modelando e governando as capacidades, competências e vontade dos sujeitos que se encontram fora do controle formal dos poderes públicos. Para tanto, a escola é uma das principais instituições onde opera tal dispositivo, encarregando-se de formar essas capacidades, competências e vontades dos sujeitos, sendo por ele produzida e ao mesmo tempo fazendo-o funcionar.

A relação entre as práticas sociais e escolares, cuja emergência foi analisada na segunda parte da tese, quando tratei da ampliação das funções da escola, modifica-se no sentido de que já não é mais preciso enfatizar que a instituição escolar necessita atender às demandas sociais. A escola ampliou suas funções para dar conta do acesso de todos, e a ênfase passa a ser na permanência do sujeito como aprendiz, sendo que a aprendizagem não se limita apenas àquela na sala de aula, com lugar e tempo específico. Conforme Popkewitz, Olsson e Peterson (2009, p. 82), “a escola e a educação precisam expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente”. A aprendizagem do sujeito agora deve dar-se durante toda a vida.

A nova Proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos<sup>33</sup> (PEF\_9anos), a qual me foi repassada em visita a uma das escolas que compõem a pesquisa, mostra essa ênfase em assegurar que o aluno passe mais tempo na escola ou, pelo menos, em contato com aprendizagens de forma ampla. Devido a uma situação de questionamento por parte dessa escola em relação às orientações da SMED quanto à promoção ou retenção de um aluno que se encontra nesse 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, apresentou-se uma resposta na forma de memorando circular. Tal resposta embasava-se também em dois pareceres, a que também tive acesso, sendo um deles do CME e outro do Conselho do Ensino Fundamental (CEF). Esses textos complementam os outros documentos do Grupo II dos materiais de análise. No último parecer do CEF, consta que cabe às escolas organizar o trabalho de forma a respeitar o processo em que cada aluno se encontra, bem como oferecer atividades diferenciadas. É ressaltado, ainda, que “a criança é um todo e não pode ser avaliada considerando apenas seu aspecto cognitivo” (SÃO LEOPOLDO, 2008b). Por isso, diante da “análise por parte da escola acerca da possibilidade de avanço de uma criança, a supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação deverá ser contatada [...]” para analisar o contexto pedagógico em que a criança está inserida e a situação individual, “buscando avaliar se esta justifica tratar-se de exceção à regra” (id.).

Esse posicionamento fundamenta-se no parecer do CME e no parecer do CEF, pois este último, apoiado nos aspectos legais, traz um breve histórico sobre a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Ressalta a obrigatoriedade da matrícula do aluno com 6 anos de idade, reforçando que essa alteração de 7 para 6 anos não seria uma medida meramente administrativa, mas que exigiria “a atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e

---

33 Trata-se de uma nova legislação (l. 11.114 de 16/05/05, aberta pela l. 11.274 de 06//02/06), que implementa a mudança de oito séries para nove anos no Ensino Fundamental. Essa mudança nas escolas vem sendo realizada gradualmente, tendo previsão de conclusão para 2013.

cognitivas” (SÃO LEOPOLDO, 2008c). O documento ainda alerta que não se trata de uma transposição dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, mas de conceber uma nova estrutura curricular de organização do ensino. Tal estrutura deve dar continuidade às experiências anteriores das crianças para “que elas gradativamente sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita, realizando atividades que envolvam a leitura e a escrita em situações significativas para elas” (id.). Nesse sentido, fica explícita no documento a possibilidade legal para o avanço, mas recomenda-se que a criança permaneça preferencialmente ao longo do primeiro trimestre do 1º ano a fim de possibilitar uma avaliação criteriosa que considere todos os aspectos do desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

A proposta de manter o aluno por mais tempo na escola parece estar adequada à lógica neoliberal, que necessita de estratégias preventivas para o controle do risco social. Segundo Coutinho (2008, p. 176), a iniciativa de aumento do tempo de escolarização obrigatória no Ensino Fundamental “pode ser entendida também como uma estratégia preventiva do risco social, para o governo de crianças e adolescentes e, por extensão da população de forma geral”. A escola atual vem funcionando por meio do dispositivo de seguridade, estando também envolvida nos modos escolares de produção do próprio dispositivo, já que um dos principais traços deste é ser inclusivo, ou seja, insere novos elementos para intervir nas situações de risco. Estas são situações reconhecidas como perigos – que cercam, nesse caso, as crianças –, os quais devem ser conhecidos e avaliados para serem transformados em riscos calculáveis e, desse modo, evitados, como afirma Lopes (2009b).

Com base em uma série de autores conhecidos na área pedagógica<sup>34</sup>, principalmente no campo referente à infância, apresenta-se na Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos (PPEF\_9anos) a necessidade de se repensar essa fase da vida em relação à escola por outros pressupostos que não os baseados em questões biológicas ou cronológicas, mas sim considerando uma constituição cultural e social. Argumenta-se, ainda, que algumas possibilidades pedagógicas são

---

<sup>34</sup> Tais como Ariès (1981), Costa (2000), Narodowski (2001) e Bujes (2000), entre outros.

imprescindíveis para as crianças dessa faixa etária. Citam-se ludicidade, linguagem artística, linguagem corporal, pracinha, os mobiliários e brinquedos, constituição de um ambiente alfabetizador, entre outras. Os especialistas, teóricos da educação autorizados a falar da infância, são chamados para respaldar as modificações propostas em relação ao currículo e à avaliação. Não são apenas mudanças administrativas, como ressalta o texto da PPEF\_9anos; há transformações no currículo que correspondem a outra forma de organizar o espaço e o tempo de aprendizagem dos alunos.

Os especialistas ou *experts*, como chamou Rose (1998), têm se tornado fundamentais para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios. No entanto, como alerta esse autor, não são *experts* porque conspiram com o Estado para nos controlar, até porque se trata de um Estado democrático. São assim considerados porque são autoridades que agem “sobre as escolhas, os desejos e a conduta dos indivíduos de forma indireta” (ROSE, 1998, p.42). São verdades produzidas que orientam os cidadãos a regularem-se a si próprios, construindo-os como participantes ativos em suas vidas.

Pode-se perceber tal construção em relação ao processo de avaliação dos alunos nesse primeiro ano escolar. A proposta direciona as orientações do parecer nº 752/2005 do CEE, que estabelece:

A avaliação deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática e expressa em Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno (SÃO LEOPOLDO, 2005/2008b).
--

A avaliação, segundo a proposta, deve possibilitar o acompanhamento da criança para que assim se possa redimensionar a ação pedagógica. Ela não deve servir para classificar, nomear de forma negativa ou positiva os sujeitos, mas promover um olhar atento, uma escuta mais cuidadosa da criança. A proposta de avaliação deve considerar o aluno como um todo, em seus conhecimentos, procedimentos e atitudes. Apresenta-se também, nessa proposta, um alerta para

todos os outros professores, independentemente da série em que lecionam, distanciarem-se “de práticas avaliadoras excludentes... para tanto é importante ter critérios de avaliação claros e uma boa documentação das atividades realizadas com as crianças” (SÃO LEOPOLDO, 2005/2008b).

Essas orientações expressas nos documentos, pautadas nas legislações e nos teóricos da educação, remetem a uma necessidade atual não só de inserir a criança cada vez mais cedo num período de obrigatoriedade escolar, mas também de fazer com que ela permaneça na escola como aprendiz. O caráter lúdico nesse ano inicial passa a ser fundamental para despertar o interesse e o desejo da criança e não afastá-la da escola. A reprovação nesse ano seria apenas uma exceção, em casos muito bem avaliados por especialistas, pois essa decisão poderia causar uma futura repetência continuada desse aluno ou provocar sua evasão temporária da escola. Digo temporária devido ao fato de a escola ser obrigatória, portanto, haveria todo um movimento da gestão escolar para trazer a criança de volta, no sentido de estarem todos cumprindo uma exigência legal dos direitos da criança. Seria o poder de controle do futuro a partir do presente, como afirmaram os autores Popkewitz, Olsson e Peterson (2009). Nesse caso, a ameaça da reprovação ou da evasão futura não se restringe à criança ou à escola e à SMED; isso seria ameaçador também ao projeto Moderno neoliberal, que necessita da inclusão de todos. É possível, então, perceber a inversão apontada pelos mesmos autores – da *Escola como Sociedade*, defendida por Dewey, agora passamos para um modelo que adquire nova forma, a de *Sociedade como Escola*, ou seja, ninguém fora dela.

No documento que expressa os princípios gerais de trabalho priorizados pela Secretaria (SÃO LEOPOLDO, 2005/2008a), é possível destacar palavras que são recorrentes, tais como: *democracia, participação, transformação, reestruturação, qualificação, reordenação, construção, apropriação*, entre outras. Dá-se ênfase à igualdade de condições, sem discriminação de qualquer natureza, prevalecendo o respeito à diversidade cultural, com base numa cidadania. Essas ideias apontam para o

direcionamento filosófico pautado numa perspectiva crítica democrática que embasa o trabalho desenvolvido junto às escolas. A construção de uma educação inclusiva é assumida nesse documento a partir de um trabalho baseado no diálogo; no estabelecimento de parcerias; numa reestruturação curricular nas escolas; num fortalecimento de políticas públicas; no investimento em qualificação profissional; na adequação da estrutura física para o atendimento das pessoas com deficiência (SÃO LEOPOLDO, 2005/2008a). Pesquisas, produção e socialização de conhecimentos são enfatizadas no sentido de superar a fragmentação do currículo, através da interdisciplinaridade e diferentes metodologias; reordenar tempo e espaço, respeitando os diferentes ritmos e tempos de aprendizagens; possibilitar espaço para apoio pedagógico e formação continuada dos professores; incentivar a participação da comunidade escolar através de um trabalho em rede e um planejamento participativo (id.). Quanto à democratização da gestão e do espaço escolar, enfatiza-se a participação da comunidade, projetando-se a integração escola/família/comunidade mediante um processo participativo através do incentivo aos Grêmios Estudantis, CPMs, Conselhos Escolares, CAP. Trata-se de um “trabalho em rede que possibilite o acesso, a permanência e aprendizagem dos/as alunos/as nas escolas” (id.).

Todo esse contexto democrático, com essas orientações para uma educação inclusiva, pesquisa, gestão escolar, currículo, pode ser analisado como parte de uma reestruturação que tem no campo da educação seu principal motor de operação. Os indivíduos têm de se converter agora em espertos de si mesmos, passar a estabelecer uma relação de autocuidado que se baseia na preparação e na informação em seus corpos, mentes e formas de condutas e nos membros de sua própria família (ROSE, 1997). Trata-se do que pode ser chamado de paradoxo do Estado neoliberal. Percebemos um importante interesse por parte das políticas governamentais em projetar reestruturações para a melhoria da qualidade do ensino, mas, com tais reestruturações, cada vez mais há uma adaptação à lógica das políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública. Como

escreve Peters (2002), essa é a lógica do estado mínimo ou da “diminuição” significativa do Estado, em que este retém seu poder institucional, transformando os seres humanos em sujeitos de mercado.

A caracterização dos princípios que pautam o trabalho da Secretaria de Educação, assim como muitas das instituições públicas atualmente, pode ser remetida ao que Lopes (2009b, p.155) aponta como duas grandes regras que operam no jogo neoliberal:

A primeira é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que todos, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado [...]. A segunda é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidade e mercado.

Assim, as novas relações entre as práticas escolares e sociais apontam para novas formas de subjetivação em que os sujeitos, para atender às demandas neoliberais, precisam adequar-se a um processo de educação continuado que ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino, rompendo-se, assim, com o vínculo entre o ensino e aprendizagem (LOPES, 2009b). O sujeito precisa, então, aprender o necessário para que possa garantir por ele mesmo a permanência dentro dessa lógica. Analisemos a seguir como o currículo escolar passa a operar para constituir sujeitos e saberes que venham a dar conta dessa nova lógica, a qual necessita da inclusão de todos.

## **6.2 Do processo de ensino para a aprendizagem**

A inclusão de todos depende dessa nova configuração das práticas sociais e escolares, que não respondem a uma lógica de dominação. Considerando a proliferação das novas técnicas psicológicas e as linguagens de autorrealização em



relação aos sujeitos posicionados como marginalizados ou excluídos, pode-se observar, de acordo com Rose (1997, p.39), que

os regimes políticos neoliberais põem em marcha um conjunto de medidas para reduzir os benefícios daqueles que não têm trabalho, para disciplinar os delinqüentes ou os que transgridem as leis para impor a responsabilidade pessoal, para dismantlar o arquipélago de instituições em cujo interior o governo do *Welfare* havia circunscrito e gerenciado seus problemas sociais.

Dentro da escola, diferentes projetos acontecem tanto para que ela possa acompanhar as modificações econômicas, culturais, sociais, quanto para atender com mais eficácia aqueles sujeitos que estão sob a ameaça da reprovação. Hoje entram na escola muitos projetos que almejam atingir de outras formas esses sujeitos. Trata-se de atualização pedagógica, mas nenhum deles propõe uma mudança radical ou mais profunda de concepção de Modernidade. Até porque para haver tal mudança teríamos que romper com tal concepção e implodir a escola e a educação. Considerando a impossibilidade de tal implosão é que reafirmo com Veiga-Neto (2000, p.206), que os objetivos da escolarização estão cada vez mais voltados para “criar/moldar o sujeito-cliente”. Essa novidade não implica, segundo o autor, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização da Modernidade, pois a escola foi pensada e ainda hoje vem funcionando como uma maquinaria encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas. O que muda são os dispositivos de poder encarregados por tal normalização. Segundo Foucault (2008), os dispositivos disciplinares são complementados, ou são mais enfatizados em detrimento dos dispositivos de segurança, a partir dessa lógica atual.

A Teoria do currículo consiste nessa combinação descrita por Silva (1995):

[...] em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas.

Essa teoria constitui-se fundamentalmente de tecnologias de governo porque não se refere apenas ao conhecimento sobre o indivíduo, mas também ao conhecimento sobre os nexos entre o conhecimento e o indivíduo. A teoria de currículo tem a pretensão de analisar os currículos existentes. Hoje o que se observa é uma análise crítica nem tanto do currículo rígido que apresenta a listagem de conteúdos a serem transmitidos na escola, mas uma analítica atenta ao currículo como relação social, ou seja, o tipo de relação entre as pessoas. No entanto, nesses dois sentidos, o currículo está envolvido em relações de poder. Segundo Silva (1995), mesmo o currículo como coisa ou lista de conteúdos é resultado do que nós fazemos com as coisas. Então, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas diz respeito às experiências, às práticas. Essa concepção de currículo “destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções” (SILVA, 1995, 194).

Conforme aponte na segunda parte da tese, a flexibilização do currículo foi uma importante tentativa da organização escolar para fazer com que todos os alunos pudessem acompanhar as práticas de ensino. A adequação dos conhecimentos aos interesses individuais, às aptidões e às capacidades de cada um possibilitou que o “ser” a educar fosse tomado em detrimento do saber. Essa flexibilização foi condição de possibilidade para que os processos de ensino fossem deslocados para os processos de aprendizagem, inscrevendo as práticas escolares atuais numa relação íntima entre mercado e escola na lógica neoliberal. Nessa perspectiva, o currículo assim entendido parece propiciar que estudantes tenham maiores oportunidades de participação. Porém, como analisaram Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), essa participação ocorre cada vez mais em um mundo representado pelas imagens de especialização próprias da ciência. Analiso de modo mais detalhado como os professores, ao se referirem à reprovação e à avaliação escolar, produzem esses deslocamentos, contribuindo de forma paradoxal para o estabelecimento do neoliberalismo ao mesmo tempo em que acreditam estar formando sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Nas respostas dos professores à pergunta sobre como significam a reprovação escolar e que critérios utilizam para que um aluno seja reprovado, apareceu certa ambiguidade. Os professores posicionaram-se a partir de um movimento binário no qual se colocavam a favor ou contra a reprovação como se precisassem assumir uma posição para enquadrar suas práticas naquilo que é esperado de um “bom professor”. Considerar a reprovação desnecessária seria contemplar as diferenças de aprendizagens e o ritmo do aluno, estando atento e desenvolvendo de forma constante práticas distintas que o mobilizam para outras formas de aprender. No entanto, assumir uma posição favorável à reprovação seria igualmente justificável por aqueles professores que demonstram uma preocupação também em relação ao aluno, com o seu acompanhamento na série posterior e com os objetivos de ensino que não foram alcançados, priorizando mais as funções de uma escola dita tradicional em relação à transmissão do conhecimento.

A reprovação aparece como necessária<sup>35</sup>, conforme se pode perceber nas respostas dos professores transcritas abaixo:

*Processo natural para aqueles que precisam de maior tempo para compreender e ainda assimilar conhecimentos oferecidos, considerando a escola seriada. (Escola 1-Q5)*

*A reprovação é necessária e indiscutível, muitas vezes nem desmotiva o aluno. O professor deve ter cuidado de levar em consideração o crescimento que ocorreu durante o seu processo ensino-aprendizagem e não se prender tanto ao critério de aprovação. (Escola 2-Q44)*

*Acredito que a reprovação tem duas finalidades: uma seria de estimular o aluno a amadurecer e poder aproveitar melhor a série novamente, a outra seria de dar uma oportunidade ao aluno que tem muita dificuldade em determinados conteúdos de poder revê-los e estar mais preparado para passar para a série seguinte. (Escola 3-Q64)*

---

<sup>35</sup> Trinta e um dos oitenta e sete professores dizem que a reprovação escolar é necessária, importante para a qualificação do ensino e para o aluno, que terá nova chance de aprender. Outros professores dizem que ela é importante, mas utilizam outras expressões para afirmar que não abrem mão da reprovação como possibilidade de qualificar o ensino. Ainda outros, uma minoria, são contrários a ela, trazendo elementos que condizem com a lógica de que é preciso acompanhar a aprendizagem do aluno ao longo do período letivo e nela intervir.

De maneira muito recorrente, a reprovação apareceu de forma naturalizada, como possibilidade de controlar o espaço e o tempo da aprendizagem dos alunos, regulando também que tipo de conhecimento o aluno teria ou não condições de acompanhar. Supõe-se que, com mais tempo, ocupando o mesmo espaço (série), o aluno terá nova oportunidade de aprender. Alguns alunos teriam naturalmente que dispor de mais tempo para aprender porque precisariam amadurecer e aproveitar de modo mais eficaz o que lhes é oferecido. Esse controle e regulação da aprendizagem dos alunos, conforme Varela (2002), tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados na psicologia evolutiva e genética. Assimilação, motivação, estimulação e amadurecimento são conceitos que remetem a um deslocamento do enfoque organicista, como analisa Coutinho (2008), em que as explicações cognitivas se fortalecem. Nessa perspectiva, a autora diz que, em relação ao aluno, este não pode mais ser considerado um organismo, mas sim visto como um sujeito cognoscente,

que se constrói na perturbação ativa do meio. A incapacidade de aprender é entendida agora como uma perturbação do processo cognitivo e dissemina-se a crença de que maturidade é algo que acontece de dentro para fora do indivíduo e que depende basicamente da passagem do tempo (COUTINHO, 2008, p.181).

O amadurecimento do aluno, significado através da evolução da aprendizagem em etapas ou níveis, é apontado pelos professores como importante de ser observado. Pode-se verificar que os critérios para a aprovação/reprovação do aluno são adotados pelos professores com base na crença no próprio indivíduo, que ultrapassaria tais etapas, sendo justificada pelos objetivos propostos na série que não foram alcançados por ele. Pode-se, ainda, observar que os princípios adotados pelos professores contribuem para a narrativa de que os sujeitos que reprovam precisam de um conjunto de determinações sociais como pessoas cujas aspirações de autorresponsabilidades e autorrealizações têm sido deformadas por uma dependência cultural (ROSE, 1997). Além disso, segundo Rose (1997), são pessoas cujos esforços de autoaperfeiçoamento se vêem frustrados durante o tempo que durar a escolarização, a qual muitas vezes marcada pela incapacidade do sujeito.

Tais práticas são constituídas por conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos de forma gradual, ensinados por etapas (unidades, temas, disciplinas, trimestre, ano, série); caso os objetivos não sejam cumpridos, justifica-se a reprovação do aluno, conforme os professores referem abaixo:

*Acho que a reprovação é necessária quando o aluno **não atinge os objetivos** propostos pela escola. (Escola 1-Q12)*

*Quando ele **não alcança os objetivos** propostos no trimestre, mesmo tendo uma atenção especial. (Escola 1-34)*

*[...] **não consegue acompanhar** a série seguinte, pois só vai aumentar mais seu problema e poderá gerar outros e mais. (Escola 2-Q38)*

*Penso que, por vezes, é necessária. Acho que o aluno deve ser reprovado **se apresentar dificuldades que ele não possa solucionar sozinho**, se ele não tiver condições de acompanhar a série seguinte. (Escola 3-Q61)*

Essa disciplinarização dos saberes é o resultado da articulação dos processos que levaram à pedagogização do conhecimento e à disciplinarização interna dos saberes. Segundo Varela (2002), essas classificações e hierarquias dos sujeitos e saberes costumam ser aceitas como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. Ainda que os professores se refiram aos objetivos, estes parecem não dizer respeito apenas ao ensino, mas também à aprendizagem, ao aluno que não os atingiu, não os acompanhou, apresentou dificuldades que não pôde solucionar sozinho, entre outras justificativas.

A preocupação com a contextualização e adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos apareceu nas respostas como imprescindíveis para que eles tenham interesse e motivação para aprender. Alguns professores apontam a descontextualização como uma falha e como causa da não-aprendizagem e, conseqüentemente, da reprovação do aluno:

***Parte de gramática:** eles detestam essa parte da maneira como a maioria dos professores desta disciplina trabalha. (Escola 1-Q 8)*

*[...] dá para contar nos dedos os professores que contam com **conteúdos efetivos, significativos** para o aluno. O aluno não é agente de sua história, todos*

*professores sabem de sua vida, só o aluno não. Matemática, português... Aqueles conhecimentos que exigem decoreba, taxonomia, classificação... (Escola 2-Q 47)*

*Certamente as reprodutivas, [disciplinas] que pressupõem uma resposta única do aluno, alcançada somente mediante a repetição e a compreensão do que é tido como verdade única ou/e conveniente. (Escola 3-Q 72)*

A flexibilização do currículo torna-se condição para a redução dos índices de reprovação porque permite que o aluno acompanhe ativamente o processo de ensino. Adequar os conteúdos à realidade do aluno constitui-se numa estratégia para capturar o que deve ser governado, não só os saberes, mas também o aluno. Conforme Traversini (2003), a valorização dos saberes locais e regionais, quando utilizados pela escola ou por programas de escolarização como o que a autora analisou – o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) –, serve para capturar os conhecimentos que devem ser governados, constituindo os próprios saberes, que são capturados como objetos e realidades a serem administrados. Trata-se de uma estratégia que estimula o indivíduo a pensar que aprender tais conhecimentos é objetivo dele e não da escola.

Quando questionados sobre os conhecimentos em que os alunos apresentam mais dificuldade, cinquenta e oito professores – independentemente da série de ensino – destacaram que a maior dificuldade dos alunos estava nas disciplinas que envolvem escrita, leitura e raciocínio lógico matemático. Destaco abaixo alguns argumentos dos professores nesse sentido:

*Eu geralmente me baseio na **leitura, produção de texto**. Interpretação, história, mat., **numerais, cálculos**, ortografia. (Escola 1-Q1)*

*Acredito que, nas séries iniciais, a alfabetização. **Leitura e escrita**. E, junto a isso, o **raciocínio lógico**. Mas ainda dou ênfase à leitura e escrita, que acabam por deixar a desejar. (Escola 2-Q49)*

*Os conteúdos que envolvem **língua portuguesa e matemática**. (Escola 3-Q 68)  
Acho que os principais critérios nesta série seriam: **saber ler e escrever com autonomia**. (Escola 3-Q 77)*

Outras áreas do conhecimento foram pouco mencionadas pelos professores. As disciplinas vistas na escola como relacionadas à arte e ao corpo foram explicitadas como aquelas em que é mais difícil avaliar, medir as aprendizagens dos alunos, porque geralmente há uma identificação do aluno com essas disciplinas, o que produz seu interesse por elas, aumentando sua participação e frequência nas aulas. A hierarquização das matérias escolares pressupõe uma “alquimia”, no sentido que Popkewitz (2001, p.105) indicou: “[...] como um processo através do qual os campos disciplinares da matemática, da literatura, da arte e das ciências são transformados em matérias escolares”. Essa alquimia, ao ser incorporada na estrutura dos discursos que organizam, diferenciam e normalizam as práticas escolares, contribui para classificar desigualmente também os alunos, não só as disciplinas. Aprender a gramática, somar, subtrair, não são apenas maneiras de dominar habilidades de pensar e raciocinar; são também uma estrutura que incorpora regras do *self* através das quais a criança pode aprender autodisciplina e responsabilidade (POPKEWITZ, 2001).

De acordo com Walkerdine (1999), as teorias do desenvolvimento cognitivo, ao menos aquelas originadas na obra de Piaget, possuem suas raízes em teorias da evolução. Nessa perspectiva, há pouco espaço para a história ou para o social, exceto para um social que seja enxertado ou que regule os padrões de desenvolvimento de acordo com uma sequência fixa. Essa sequência fixa leva-nos do raciocínio pré-lógico ao raciocínio lógico matemático, que é inicialmente concreto e, depois, abstrato. Esse raciocínio abstrato raramente é questionado. Flexibiliza-se o currículo em relação à organização e sequência dos conteúdos a serem ensinados, mas os selecionados, ainda que partam da realidade do aluno, são tratados a partir de uma sequência e lógica internas. Esse raciocínio abstrato é que, segundo Walkerdine (1999, p.8), “muitos grupos são rotineiramente acusados de não serem capazes de alcançar: meninas, crianças da classe trabalhadora, negros, crianças do Terceiro Mundo, etc.”. Trata-se de certa visão de mundo produzida conforme modelos europeus de

pensamento em um estágio de desenvolvimento de seu capitalismo dependente da colonização e da dominação do Outro, tido como diferente e inferior.

Não muito diferentemente, pode-se analisar o imperativo da escrita e da leitura em nossas sociedades. Conforme as análises de Traversini (2003), a escrita e a leitura permitem ao aluno visualizar o mundo de determinada forma, bem como relacionar-se consigo próprio e com a sociedade por meio de determinados valores, categorias e conceitos validados pelo regime de verdade da ciência Moderna. Pode-se explicar assim a legitimidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das outras, ou da área da alfabetização nas Séries Iniciais, pois a escrita e a leitura se constituem em uma forma de “administrar uma comunidade, de disciplinar o olhar sobre o cotidiano, de aprender a ver-se como alguém responsável pela resolução de problemas do local” (TRAVERSINI, 2003, p.72).

Por meio desses saberes centrados na escrita, na leitura e no raciocínio lógico, aprende-se certas capacidades, as quais se não forem aprendidas dificultam a condução das conduta dos alunos. Conforme Larrosa (2002, p.45), não se trata de

[...] apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições ou hábitos. Nem sequer de doutrinar em uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas.

Os saberes passam por essa perspectiva de disciplinarização do conhecimento, mas esta depende fundamentalmente da disciplinarização do corpo do indivíduo. Alguns professores, referindo-se as dificuldades dos alunos também mencionam as posturas, as atitudes e os comportamentos como requisitos necessários ao processo de aprendizagem:

*A reprovação escolar revela a **infrequência do aluno**, a falta de frequência, o abandono para trabalhar. A família, a necessidade de trabalhar, a ansiedade, o desemprego. (Escola 1-Q16)*



*Depende da turma. Quando trabalhava com a 7ª e 8ª série, entrava muito a questão da **assiduidade e responsabilidade**. Com os pequenos, é mais atuação deles como alunos produtores (de texto, atividade, atuação). (Escola 2-Q 53)*

*Penso que, para o aluno ser reprovado, tem que estar **completamente alheio** à sala de aula, ser aquele aluno que está ali por estar, **não participa de nada, atrapalha a aula, não faz tema e exercícios propostos para ele**. Para ele, **estar na escola é uma imposição, não um querer aprender**. (Escola 3-Q 79)*

As disposições disciplinares que requerem responsabilidade, compromisso e frequência nas aulas, ao mesmo tempo em que individualizam o aluno, cobrando uma postura adequada, obrigam a sua homogeneização, colocando-o em comparação com os demais. Trata-se de disposições que não apenas disciplinam aqueles que se submetem a elas, como também imprimem, em cada um, certa regulação que funciona para o resto da vida como códigos. Esses códigos, de acordo com Veiga-Neto (2001), funcionarão de forma implícita, orientando-nos acerca do que pode ou não pode ser feito, pensado e dito não apenas no ambiente escolar, mas em outras situações da vida.

Inverte-se, assim, a lógica da imposição das regras sociais externas para outra forma, que demandará outras táticas, mais sutis e consideradas prazerosas, que possam exercer sobre o aluno uma aceitação de tais regras de maneira natural, necessária e inquestionável. Para que o aluno queira aprender, para despertar o desejo de estar e permanecer na escola, além da disciplinarização dos saberes e do corpo, tem sido necessário desenvolver novas estratégias pedagógicas, que devem estar centradas muito mais “na atividade da criança, no seu ritmo individual, nas relações interpessoais que ela estabelece com o grupo do que nas leis que regem seu desenvolvimento, como quer o enfoque cognitivista” (COUTINHO, 2008, p.182).

Em relação a essas novas estratégias pedagógicas, os professores que são contrários à reprovação escolar referiram-se a ela da seguinte forma:

*É algo que lutamos para **que não aconteça** ...(Q2-37)*

*Considero a reprovação como sendo algo muitas vezes **desnecessário**, pois cada um tem seu ritmo... (Q2-41)*

*Penso que a reprovação **não é a maneira certa** de fazer com que o aluno reveja o que não aprendeu. (Q1-4)*

*Eu, particularmente, **não gosto de reprovar** aluno. Para mim, a escola é uma passagem importante na vida de todos nós. E todos têm suas habilidades e competências nas mais diversas áreas de estudo. (Q3-71)*

É possível perceber que determinados professores se utilizam de outras estratégias pedagógicas, as quais estariam mais adequadas à lógica Moderna de ensino, como o respeito ao ritmo individual de alguns alunos, intervenções para que possam rever aquilo que não aprenderam, consideração das habilidades e competências de cada um, etc. Tal lógica, portanto, não abre possibilidade para a reprovação do aluno porque esta seria uma prática vinculada à ideia de castigo, de culpabilização.

Referindo-se a estratégias pedagógicas, cinquenta professores mencionaram a necessidade de acompanhar de forma mais sistemática o aluno que apresenta dificuldade, dando-lhe atenção individual na hora da realização das atividades em sala de aula. Trinta e três professores afirmaram que, para intervir no processo de aprendizagem do aluno, é preciso explicar novamente os conteúdos e dispor de atividades diferenciadas. Já vinte e três professores explicitaram a necessidade de contextualização dos conteúdos e a disposição de diferentes métodos de avaliação. E, finalmente, quinze professores disseram que não diferenciavam nenhum aluno e que trabalhavam da mesma forma com todos. Dentre esses quinze professores, alguns argumentaram que não desejavam discriminar os alunos ao atendê-los individualmente, enquanto outros se colocavam dispostos a proporcionar atividades diferenciadas, mas alegavam que, em função do número elevado de alunos por turma, não conseguiam atendê-los de forma individual. Seguem abaixo alguns excertos que explicitam essas diferentes metodologias utilizadas pelos professores:

*Procuro dar **atendimento individual** quando possível e fazer atividades diferenciadas de acordo com o nível. (Escola 1-Q 12)*

*Conversa, tento motivar, descobrindo o que gosta de fazer, ler, para saber como incentivá-lo. (Escola 1-Q 25)*

*80% das minhas aulas são de explicações individuais. (Escola 2-Q 39)*

*Muitas vezes, alguns exigem uma atenção no sentido emocional, a auto-estima baixa não consegue criar um vínculo com a sua turma, com a escola. É praticamente impossível oferecer atenção diferenciada, com turmas com muitos alunos e sem suporte pedagógico. (Escola 2-Q 45)*

*Os alunos que exigem atenção diferenciada, sejam eles repetentes ou não, eu procuro acompanhar a resolução das atividades propostas individualmente, explicando em particular, procurando os pontos em que apresentam maiores dificuldades. Sempre procuro ouvi-los para entender suas dúvidas e procurar auxiliá-los. (Escola 3-Q 61)*

*Depende do tipo de atenção, mas principalmente penso que é importante conhecer a realidade deste aluno, seu contexto familiar e, assim, pensar em estratégias de trabalho. (Escola 3 – Q 70)*

*Despertar o interesse dos alunos na matéria, chamando para o assunto tratado. (Escola 3- Q 86)*

Essas práticas pedagógicas apontam para uma tentativa de superação de um modelo de ensino considerado tradicional em que a maioria dos professores procura trabalhar de forma ativa, a partir das necessidades e dos interesses espontâneos e naturais das crianças, por meio da individualização e de atividades diferenciadas. Do aluno passivo ante os conhecimentos a serem transmitidos pelo mestre, passa-se a uma ênfase numa metodologia ativa, em que cada um é incentivado a se autoeducar ativamente. Ao professor, caberá encontrar meios para que se superem as dificuldades encontradas ou se reforcem posturas inadequadas para que sejam modificadas. A escuta, a elevação da autoestima, a motivação, o prazer, o conhecimento da realidade do aluno compõem as práticas pedagógicas atuais que elaboram e reelaboram uma relação reflexiva do aluno com a turma e consigo mesmo.

Mais do que adquirir conhecimentos, outros saberes são produzidos através das práticas pedagógicas. Larrosa (2002), ao analisar os dispositivos pedagógicos que objetivam construir e mediar a relação do sujeito consigo próprio, afirma que há aí

uma gramática suscetível de múltiplas realizações. Esse autor apresenta duas inércias do campo pedagógico que podem ser vistas aqui embasando as práticas pedagógicas dos professores. Uma delas fundamenta-se no pensamento antropológico, calcando-se na crença de um projeto de “realização humana”; a outra se refere “[...] à ocultação da própria pedagogia como operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’ [...]” (LARROSA, 2002, p.37).

Essas inércias do campo pedagógico podem ser vistas também como o próprio motor das práticas de modernização pedagógica, que não desaparecem, seguem se atualizando em busca justamente da possibilidade de realização humana e de práticas que possam vir a mediar os processos de ensino e aprendizagem com os contextos sociais. De acordo com Ó (2003), será pela via das psicociências, desde o início dos noventa, que assistimos ao nascimento de uma nova gramática do corpo e da alma, que transforma a subjetividade infantil numa força calculável e, por isso, governável. A partir dessas práticas consideradas modernas, em que a interioridade do sujeito passa a ser visível, as diferentes posições – de conformidade ou desvio – são criadas.

Mais recentemente, podemos ver a psicopedagogia multiplicando saberes, que são traduzidos nas práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com Coutinho (2008, p.170):

[...] a Psicopedagogia coloca em funcionamento um conjunto de operações orientadas à captura daquilo que causa estranhamento, configurando-se, assim, numa máquina ótica (engendrada pela vontade de poder e saber sobre o aluno) que permite a visibilidade dos alunos que não conseguem incorporar em seus gestos, seus movimentos e suas atitudes as marcas que constituem a identidade escolarizada atual.

Assim, os sujeitos que reprovam podem ser vistos a partir de um grupo, o dos escolares anormais, ou dos repetentes, trazendo consigo a marca do fracasso, da incompetência, da deficiência, da desqualificação – em todo caso, da anormalidade. Trata-se, pois, da produção de anormais, que precisam ser vistos de outra forma,

como sujeitos incluídos. Por isso, mesmo que grande parte dos professores assuma a posição de que a reprovação é necessária ao sistema de ensino, esta passa a ser justificada pelo próprio sujeito que não conseguiu aprender ou pelos conteúdos que não têm utilidade prática, não interessando a determinados estudantes. Nesse sentido, os professores, ao defenderem a reprovação, desejam preservar o lugar da escola como o lugar do conhecimento. No entanto, ao justificá-la, utilizam-se das mesmas estratégias que colocam a escola numa relação estreita com o mercado, onde se priorizam determinadas competências e habilidades relacionais aos alunos em detrimento do saber e do conhecimento. Ainda que haja resistência<sup>36</sup> por parte de alguns professores para que a reprovação escolar permaneça na escola, as pressões políticas de vigilância e controle tendem a enfraquecê-la na atualidade, contribuindo para esse deslocamento do ensino para a aprendizagem, porque reforçam a individualização das práticas pedagógicas, vistas como as de um bom professor, no sentido de evitar que a reprovação ocorra.

### 6.3 O controle e regulação da reprovação escolar

As modificações em relação à avaliação da aprendizagem, o aumento de sua frequência, a exigência da intervenção e do acompanhamento do professor, que colocam a reprovação escolar em constante vigilância – conforme apontei na segunda parte –, permitem que o controle e a regulação passem a operar no contexto atual, em que se privilegiam não mais as classificações dos alunos, mas sim a sua autoavaliação e o seu autoconhecimento.

---

<sup>36</sup> Essa resistência dos professores não tem o sentido que Foucault (1988, p.91) atribuiu ao se referir às relações de poder. Segundo o autor, “não existe um lugar de grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências no plural: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ao sacrifício”. Assim, resistência, nesse sentido, atravessa os aparelhos e instituições, não se localiza neles, conforme a resistência que aparece entre os professores ao se colocarem contra a reprovação porque são contrários às políticas de Estado de controle e regulação das práticas pedagógicas.

A preocupação do Estado com os índices de reprovação volta-se para a redução de custos com os alunos que estariam tirando o lugar de outros, acarretando demandas por construções de novas salas de aula ou escolas. Os recursos poderiam estar sendo aplicados em outras demandas das escolas, como, por exemplo, investimentos em apoio pedagógico. No entanto, além dessa preocupação, os índices de reprovação geral do país ou dos Estados e Municípios tornam visível o fracasso da instituição escolar, dos processos educativos, que devem preocupar-se com as novas demandas de formação dos indivíduos, tornando-os capazes para atuar na lógica neoliberal. Os números, conforme já apontei na segunda parte da Tese, não apenas descrevem, mas constituem realidades. Segundo Traversini e Bello (2009, p. 149),

[...] os números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais [...] para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos os aspectos.

A avaliação escolar, incluindo as chamadas de larga escala, passa ser uma temática que demanda atenção por parte do Estado, uma vez que este se utiliza do saber estatístico para comparar investimentos públicos e os resultados apresentados. Há uma grande valorização desses índices devido aos efeitos daí decorrentes, pois se trata de uma técnica atrelada ao saber estatístico como tecnologia para governar (TRAVERSINI e BELLO, 2009). Para que o governo seja mais eficaz, como mostrou Lopes (2009b), é necessário conhecer e avaliar os riscos, relacionando cada pessoa a seu território. No Brasil, temos o território municipal como a menor esfera administrativa de governo; sendo cada município considerado uma unidade da política federal, ele se torna, então, um parceiro para levantar, acompanhar e controlar os riscos sociais já anunciados nas estatísticas, bem como para buscar outras formas de parceria. Não basta, portanto, uma aprovação em massa dos alunos. As avaliações externas, as chamadas de larga escala, são instituídas justamente para que haja essa regulação e controle das práticas escolares que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula.

Conforme vimos na segunda parte, com o estudo de Jeffrey (2006), em 1920 medidas começam a ser discutidas, como os ciclos e a progressão escolar<sup>37</sup>, com o propósito de contribuir para o enfrentamento e a solução dos problemas, inicialmente de analfabetismo e posteriormente de repetência e evasão escolar. A LDB 4.024/61, em seu artigo 104, permitia a organização em caráter experimental de cursos ou escolas com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Mais tarde, com a lei nº 5.692/71, segundo Jeffrey (2006), a organização não-seriada perdeu seu caráter experimental, delegando aos sistemas de ensino a adoção de critérios que permitissem avanços progressivos dos alunos pela conjugação de elementos de idade e de aproveitamento. A partir daí, foi implantada em alguns estados<sup>38</sup>, logo em seguida expandindo-se por muitos outros. Com a justificativa de haver um contexto educacional desigual, marcado pela exclusão de uma parcela da população, alguns governos adotaram como desafio a escolarização ciclada para superar os problemas de rendimento escolar. A partir de 1990, segundo Jeffrey (2006, p.49), as propostas de ciclos e progressão escolar passam a fundamentar-se em

[...] questões de ordem política e social, como a democratização do ensino, a garantia à educação e a inclusão social; princípios pedagógicos e psicológicos como a necessidade de atendimento às diferenças dos alunos, garantindo a preservação da auto-estima destes.

Dentro das ideias que visam a modernizar as práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios pedagógicos e psicológicos, garantindo atendimento às diferenças dos alunos, há também o aspecto econômico, que visa à racionalização dos recursos públicos. Assim, as avaliações de larga escala, além de outros agravantes, como aponta Jeffrey (2006), dificultam o desenvolvimento das propostas de ciclos e progressão escolar devido ao tipo de avaliação de caráter formal.

---

<sup>37</sup> Jeffrey (2006) analisa historicamente as quatro formas de organização não-seriada que foram desenvolvidas no país: promoção automática, avanço progressivo, ciclos e a progressão continuada.

<sup>38</sup> Dentre as principais iniciativas dos ciclos, destacam-se: Bloco único, no Rio de Janeiro (1979-1984); Ciclo Básico de Alfabetização, em São Paulo (1984); Minas Gerais (1985); Paraná e Goiás (1988); Ciclo de Aprendizagem, no município de São Paulo (1992); e a Escola Plural, em Belo Horizonte (1994) (JEFFREY, 2006, p.39).

Além desse âmbito mais geral da avaliação que abarca o conhecimento da população, também na dimensão individual ela tem merecido destaque em relação à criação de legislação para regular as práticas avaliativas na escola. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que se intitula como uma proposta aberta e flexível, sem a pretensão de servir de modelo homogêneo e impositivo para as práticas educacionais brasileiras, orienta-se que a avaliação deve ser entendida como um

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (PCNs, 2000, p.83).

Nessa perspectiva, a avaliação e a metodologia aparecem imbricadas num mesmo processo. Aprendizagem é enfatizada em detrimento do ensino porque a avaliação possibilita a busca de informações sobre o aluno, servindo de ajuste e orientação para a intervenção pedagógica, ou seja, determinando como deve ser o processo de ensinar. A reflexão contínua é tanto do professor sobre o que ensinou quanto do aluno sobre o que teria aprendido. No entanto, é sobre o aluno que recai a necessidade de tomar consciência a respeito de suas dificuldades e possibilidades ao longo do período letivo, não apenas num único momento. Trata-se de uma metodologia e de uma avaliação ativas<sup>39</sup> que, segundo Traversini (2003, p.77),

busca[m] obter um conhecimento detalhado da experiência de vida, do vocabulário, dos hábitos e costumes das comunidades e indivíduos [...] os saberes recolhidos são disciplinados no processo mesmo de sua organização e problematização, sendo devolvidos, por sua vez, de modo a disciplinar e normalizar as consciências e as condutas dos/as educados/as.

---

<sup>39</sup> Essa metodologia, iniciada por Dewey, como vimos na segunda parte da Tese, pressupondo ensinar a partir de conhecimentos práticos e úteis, continua sendo disseminada posteriormente por Paulo Freire, principalmente a partir da década de 80, com a difusão das perspectivas construtivistas e sociointeracionistas (TRAVERSINI, 2003).



De acordo com Barreto (2001), essa nova forma de avaliar pauta-se num novo modelo de avaliação que seria baseado numa abordagem historicamente situada que, em relação ao aluno, levaria em conta as diferentes dimensões, que não só a cognitiva, envolvidas nos processos avaliativos. A dimensão afetiva, a social, os valores, as motivações e até mesmo a história de vida do aluno seriam possibilidades a serem consideradas na avaliação, a partir de sua “natureza eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social” (BARRETO, 2001, p. 49).

Em nossa legislação (LDBEN/9.394, de 20 de dezembro de 1996), podemos observar estes princípios quando se pretende regimentar as práticas educacionais considerando a lógica imperativa que visa a tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças, jovens e adultos. Essa lei pretende assegurar “a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PCNs, 2000, p. 15). Na seção I, Das Disposições Gerais, no Artigo de número 23 da LDBEN/9.394, aparecem alguns critérios que regulamentam a verificação do rendimento escolar:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;</li><li>b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;</li><li>c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;</li><li>d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;</li><li>e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.</li></ul> |
|--|

A forma como deve ser entendida a avaliação escolar na contemporaneidade – como um processo contínuo e cumulativo, que possibilita avanços e aceleração, com aproveitamento de estudos anteriores, pressupondo práticas distintas com aqueles alunos (como um direito instituído) que não conseguem acompanhar a turma – aparece diretamente vinculada à lógica atual de flexibilização do currículo, de ênfase

na aprendizagem do sujeito como um processo por toda a vida, remetendo o escolar às práticas sociais, ditas democráticas e inclusivas. Os estudos de recuperação aparecem como obrigatórios, já não dependendo apenas da vontade ou disponibilidade da escola ou dos professores.

A SMED de São Leopoldo oferece um projeto com essa proposta, o chamado “Projeto Estudos de Recuperação”. Trata-se de um projeto que vinha sendo desenvolvido desde 2001 em todas as escolas da rede de ensino. É realizado por professores da própria escola, que têm horas destinadas para desenvolvê-lo. O objetivo seria atender alunos que apresentam dificuldades em acompanhar a turma, funcionando<sup>40</sup> no contra-turno, duas horas por semana; o atendimento é realizado em grupos, conforme a descrição das dificuldades diagnosticadas pelo professor regente da turma em que o aluno se encontra. Algumas avaliações dos professores e mesmo dos gestores da Secretaria a respeito desse projeto não apontam redução nos índices de reprovação; ao contrário, professores e gestores afirmam que os índices têm aumentado desde que o projeto foi implementado na rede. Dizem que o projeto nasceu como experiência em uma das escolas e acabou, desde sua implantação, sendo estendido por toda a rede de ensino. A Secretaria incentiva todas as instituições a desenvolverem projetos que possam vir a ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, desde que estejam vinculados às propostas pedagógicas das escolas. Nesse sentido, os índices, quando tomados na dimensão micro, também produzem efeitos sedutores porque não se trata da imposição de um projeto na escola; tendo como base resultados que podem ser positivos, são desejados por todos, justificando, assim, uma necessidade (TRAVERSINI e BELLO, 2009).

Esse “Projeto Estudos de Recuperação” seria uma medida para evitar que o aluno reprovasse ao final do ano letivo. No entanto, tal prática muitas vezes serve para marcar a diferença cognitiva do aluno encaminhado em relação aos demais, sendo que as práticas lá desenvolvidas podem não diferir das aplicadas em sala de aula. De acordo com Lopes (2009b, p.154), a inclusão, como um conjunto de práticas

---

40 Atualmente, o projeto está passando por reestruturações.

“que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência as fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído [...]”, exige outras intervenções e entendimentos acerca da avaliação escolar.

Silva (2005, p.5) acrescenta que, enquanto dispositivo, a avaliação produz novas ordens, que engendram o que se poderia chamar de sujeito cibernético, volátil, autônomo, flexível, competente e inacabado. Sujeito esse em constante e permanente avaliação para ser controlado nesses novos tempos neoliberais que se impõem. A avaliação passa a ocupar um lugar que Silva (2005, p.45) acredita transcender o estritamente pedagógico – “[...] ‘fala’ sobre diferentes coisas e [...] conta, a priori, com a confiança conquistada pelos supostos saberes técnico-científicos que a sustentam”. Esse alargamento dos processos de avaliação, ao mesmo tempo em que permite um acompanhamento permanente da aprendizagem do aluno, amplia o campo de visibilidade das práticas pedagógicas escolares, possibilitando também um controle maior do fazer docente.

As avaliações de larga escala possibilitam a visibilidade dos processos educacionais de modo mais amplo, pois tendem a priorizar o controle dos sistemas de ensino, constituindo os próprios currículos escolares. São modelos que se valem de informações educacionais presentes nos censos demográficos. Trata-se de um fenômeno recente que, segundo Barreto (2001), em vários países europeus vem sendo implantado — como Holanda, França e Inglaterra—, mas apenas nos últimos anos é que estes países começaram a dispor de informações completas sobre os sistemas de ensino e o acompanhamento dos estudantes para avaliar a melhoria na qualidade do ensino. Esse modelo de avaliação, pautado num paradigma positivista, segundo esse mesmo autor, vem ganhando importância devido às reformas educacionais. As políticas de progressão continuada e de aceleração da aprendizagem, por exemplo, que têm sido implantadas nos últimos tempos, devem muito a esses sistemas de avaliação. Esses sistemas permitem não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, de acordo com Barreto (2001),

mas também possibilitam um acompanhamento sistemático da aplicação dos recursos na área educacional. Além disso, produz uma autonomia vigiada das escolas, uma vez que assegura os resultados por meio de uma centralização dos recursos. Em outra direção, Rose (1998, p.36) diz que essas avaliações permitem criar ações e cálculos das autoridades que são dirigidos para novas tarefas, como a maximização das forças da “população e de cada indivíduo no seu interior, como minimizar seus problemas, como organizá-los de forma mais eficaz”.

No Brasil, as avaliações de larga escala emergiram a partir de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB). Mais recentemente, vemos as mesmas iniciativas proliferarem nos estados, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação no Rio Grande do Sul (SAERS). Segundo Barreto (2001), são medidas padronizadas de aferição de resultados da aprendizagem que advogam a importância da avaliação para indicar áreas vulneráveis em que é preciso intervir prioritariamente. Tudo isso seria justificado para melhorar a qualidade do ensino. Se a avaliação, até finais do século XIX, pautava-se basicamente no exame como medida, sendo efeito do cientificismo e das políticas de controle da população, conforme aponta Silva (2005), estamos hoje pautados pelo sistema neoliberal, que preconiza uma forma de medir a eficácia das políticas públicas, as quais, com pouco investimento, almejam conseguir o máximo de resultados. Dessa forma, a avaliação aparece como instrumento de mudança.

A avaliação, ao ser tomada como um processo permanente de acompanhamento do aluno, e não mais de classificação e exclusão, continua priorizando o desenvolvimento cognitivo, mas expande-se, incidindo sobre os interesses e desejos dos sujeitos escolares. Transforma-os num caso não só a ser medido, comparado, mas a ser acompanhado por um processo permanente de avaliação e intervenção. Os professores, na medida em que também são subjetivados por esses processos de avaliações externas, constituem-se pelos discursos que enfatizam o indivíduo, mas colocando a aprendizagem no centro do processo em detrimento do ensino. Se o acompanhamento individual da aprendizagem do aluno

não for o suficiente, apela-se para todo um aparato pedagógico, conforme discutirei no próximo subtítulo, como os encaminhamentos dos alunos para o reforço escolar, para projetos de atividades diferenciadas oferecidos pela escola, para núcleos de apoio psicopedagógico dentro ou fora do ambiente escolar. É preciso manter todos no eixo da aprendizagem, não de saberes, mas de habilidades e competências, as quais podem ser “ensinadas” não só na sala de aula propriamente dita. Habilidades e competências são priorizadas também nas avaliações de larga escala, assim como todo um mapeamento do perfil dos estudantes e das instituições de ensino.

Os resultados das avaliações são utilizados como possibilidade de constituir práticas de intervenções no contexto escolar. Os números não apenas classificam, descrevendo a situação de aproveitamento da aprendizagem de um aluno, de uma turma, de uma escola, de um Município, de um Estado ou de um país, mas também, ao serem colocados em relação de comparação, num *ranking*, acabam exercendo a função de modificar práticas, muitas vezes através de programas, a fim de reduzi-los.

#### **6.4 Da classificação à diferenciação, prevenção e inclusão**

Produzir a inclusão do aluno, seja este o que tem dificuldade de aprendizagem e está sob a ameaça da reprovação, seja o que apresenta algum tipo de deficiência, conforme argumentei na segunda parte da Tese, parece ser atualmente uma prerrogativa, a qual teve seu início em princípios de século XX, quando a escolarização se tornou obrigatória a todos. A classificação desse aluno não pode mais servir para sua exclusão do processo educativo; ao contrário, classificar o aluno deverá servir para diferenciá-lo dos demais, objetivando criar práticas específicas que possam dar conta de sua aprendizagem, trazendo-o mais próximo possível da curva de normalidade para mantê-lo incluído. Essa inclusão remete o aluno cada vez mais a um processo permanente de aprendizagem sem linha de chegada. Como afirmam Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), a criança passa a ser alguém capaz de escolher e

ser fiel às suas infinitas possibilidades de escolha, exceto à escolha de poder escolher. Vejamos, através da análise de algumas práticas que apresentarei neste subtítulo, como se dá a conexão entre os propósitos e as aspirações dos poderes públicos e as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos, os quais agora são diferenciados com o objetivo da prevenção do risco social, podendo manter-se incluídos no Projeto Social Moderno neoliberal.

Apoiando-se em especialistas na área de avaliação<sup>41</sup>, o PPP da escola<sup>1</sup> refere que os processos avaliativos devem contemplar uma análise de todo o processo de aprendizagem, incentivando a autoavaliação do aluno porque essa técnica possibilita o desenvolvimento de sua responsabilidade – ele próprio se avalia, analisando em si avanços e defasagens a serem superadas (SÃO LEOPOLDO, 2008a). Os alunos nessa escola são classificados trimestralmente em Relatórios de Avaliação, que englobam três conceitos: MS, S e I. MS é utilizado para *muito satisfatório*, tendo o aluno atingido mais de 80% dos objetivos. Utiliza-se o S quando a aprendizagem estaria *satisfatória*, com 50% a 79% dos objetivos alcançados. E, finalmente, o I é utilizado quando as aprendizagens são consideradas *insuficientes*, tendo o aluno obtido menos de 50% dos objetivos. Esses conceitos e o parecer descritivo são utilizados para todos os anos escolares, com exceção do 1º e do 2º anos, em que haveria uma proposta de avaliação diagnóstica, sem retenção no 1º ano. No 2º ano, haveria uma avaliação descritiva do primeiro e segundo trimestres, sendo obrigatório o uso do conceito apenas no terceiro trimestre. Quanto à promoção do aluno para a série seguinte, é regulamentado que este deve apresentar resultado das aprendizagens cumulativas, considerando o 3º trimestre como parâmetro e que, ao final do período letivo, tenha a frequência mínima já estabelecida pelo Regimento. Observa-se, assim, que a atribuição do conceito ao aluno está para além do objetivo de sua classificação, pois aponta para a necessidade do complemento de um relatório descritivo do desempenho do aluno. Tal relatório trará e, ao mesmo tempo, produzirá outros elementos para que o professor possa projetar intervenções individuais em relação a

---

<sup>41</sup> Tais como Luckesi (1995); Vasconcellos (1993); Esteban (2003).

esse aluno e também coletivas, relacionadas à turma. Os chamados pareceres descritivos, tais como Corazza (2008, p.10) os nomeia, parecem garantir a transformação dos sintomas (representados pelos ditos “problemas de aprendizagem”) em signos. São justamente tais

signos que possibilitaram a passagem da criança à criança-de-escola e o acesso singular ao conceitual, isto é, a categorias de infância-escolar normal, por autorizar a comparação, a generalização e a colocação do individual no interior de um conjunto.

Através da observação, da autoavaliação e dos pareceres descritivos, enuncia-se a verdade sobre a criança escolar, que é agora entendida como genérica, universal e conceitualmente dessingularizada. No entanto, as justificativas para a utilização desses três instrumentos possuem um mesmo sentido progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania, contrapondo-se a formas de avaliar consideradas tradicionais, tecnicistas e autoritárias (CORAZZA, 2008), como se esse primeiro sentido não estivesse envolvido em relações de poder que almejam melhor governar os sujeitos escolares. Como também nos mostrou Fabris (2008), os pareceres funcionam tanto como normalizadores (buscam colocar a todos sobre a norma dos aprendentes) quanto normatizadores (contribuem para fixar e sistematizar as normas de aprendente no tempo e espaço). E, nesse momento, segundo a autora, em que são mobilizados pelas políticas de inclusão, os pareceres funcionam “como estratégias de vigilância e controle para que esses “outros”, que desencadeiam o perigo do risco social, sejam colocados em posições mais seguras para a sociedade” (FABRIS, 2008, p.8).

O PPP da escola 3 apresenta uma concepção de avaliação que se aproxima da descrita anteriormente, como mais adequada a uma pedagogia Moderna. Os redatores desse projeto citam a reconhecida especialista na área de avaliação Jussara Hoffmann (2001) para fundamentar os entendimentos dos professores acerca da avaliação escolar. Ressaltam, então, que o processo de avaliação precisaria estar constantemente sendo redefinido, ressignificando assim seu papel e sua função

social. O objetivo da avaliação precisaria ser redefinido para torná-la “reflexiva, relacional, compreensiva e não da capacidade de memorização”, e o educador teria a “obrigação de oferecer, sempre, atividades de recuperação aos alunos que não obtiveram bons resultados na avaliação da aprendizagem” (SÃO LEOPOLDO, 2008/2010, p.23). Além disso, a avaliação deveria servir para perceber a necessidade do aluno e para intervir na realidade a fim de ajudá-lo. A definição de avaliação é dada como um processo contínuo no qual se deve levar em conta a capacidade de construção do conhecimento do aluno através de vários instrumentos, como testes, provas, trabalhos em grupos, pesquisas que relacionem o conhecimento e as formas de aprendizagem com suas atitudes cotidianas. Tudo isso – ao contrário dos exercícios formais esvaziados de sentido para o aluno – seria a possibilidade de “corrigir sua ação após cada processo, para aprender com os erros, não cometê-los mais e, assim, progredir” (id).

De acordo com Silva (2005), o discurso atual sobre a avaliação compõe-se tanto de concepções psicológicas – cognitivistas e construtivistas –, quanto de concepções deslocadas do discurso marxistas e dos discursos produzidos pela teoria crítica de origem sociológica. O conceito de avaliação somativa e formativa ganha espaço entre especialistas em avaliação a partir da década de 1970. A autora mostra que tal concepção possibilitou intervenções durante o processo de ensino “em tempo de desenvolver ações com a finalidade de resolver problemas de aprendizagem” (SILVA, 2005, p. 86). A concepção de avaliação formativa continua pautando as mais diversas propostas de avaliação na atualidade. Segundo a autora, sua principal característica é que deve ser contínua porque se exige que ela ajuste o processo de ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, Silva (2005, p.88) problematiza a ideia de que esse tipo de avaliação

promove, de fato, a melhoria do desempenho dos alunos e promove o desenvolvimento do professor [...] engloba todas as dimensões da aprendizagem do aluno: cognitiva, afetiva e psicomotora, que têm igual importância e que devem ser desdobradas em objetivos, competências, habilidades ou evidências de aprendizagem.



Com base nessa perspectiva é que a avaliação atual tem sido constituída tendo como base o paradigma de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, etc. Com as contribuições da sociologia, a partir da década de 80, enfatiza-se uma dimensão política da avaliação. Porém, fundamentalmente, a contribuição de Paulo Freire foi condição de possibilidade para que se constituísse o pensamento denominado progressista em educação, o qual denuncia as práticas que reproduzem as desigualdades sociais e dá ênfase “à promoção da liberdade, da emancipação e da autonomia” (SILVA, 2005, p. 90).

Esse entendimento, que podemos encontrar na sociocrítica – como analisa Rose (1998) –, acredita que os indivíduos precisam libertar-se de um processo de dominação da subjetividade e vê o conhecimento e as técnicas psicológicas como sustentando relações de poder, sendo que, para conhecer tais técnicas, é preciso explicá-las em termos de função que exercem para o Estado. No entanto, as análises empreendidas aqui procuram explicitar como a subjetividade se tornou um recurso na administração dos problemas da nação (ROSE, 1998), ou seja: como a avaliação está envolvida na maximização das “forças da população e de cada indivíduo no seu interior, como minimizar seus problemas, como organizá-los da forma mais eficaz” (ROSE, 1998, p. 36)? É dessa forma que a subjetividade está intrinsecamente ligada aos programas que visam a governar os sujeitos, dependendo, do conhecimento que se produz sobre eles.

Para governar a população, conforme analisei na segunda parte da Tese, é preciso visualizá-la como um setor da realidade, através de mecanismos que identifiquem suas características e processos próprios, tornando seus traços observáveis, dizíveis, escrevíveis, de acordo com certos esquemas explicativos (ROSE, 1998). A avaliação escolar formativa, ou outra forma que se queira chamar na atualidade, está intrinsecamente envolvida no processo de governo. Esse tipo de avaliação propiciará que os futuros cidadãos sejam participantes mais ou menos ativos na sociedade, colaborando na resolução de problemas. No entanto, de acordo com Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), a participação dar-se-á em espaços cada

vez mais classificados pela especialização icônica da ciência e seu consagrado conhecimento sobre o mundo.

Nessa perspectiva é que tem sido necessário diferenciar os indivíduos para poder agir sobre eles e governá-los. Procura-se a prevenção dos perigos que pode representar uma criança que não está adequadamente preparada para viver em um mundo global e que ainda mantém uma identidade nacional coletiva, em vez de uma identidade flexível e adaptável. Os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ou de outras ordens, por exemplo, são vistos pelos professores como alguém que precisa da ajuda dos especialistas fora do ambiente da sala de aula. No entanto, tais alunos só representam um perigo porque se encontram em relação com os demais alunos, por isso alguns são encaminhados podendo a partir daí serem calculados os riscos. Foucault (2008), alerta para tal entendimento quando se refere que só podemos identificar o que é perigoso a partir do cálculo dos riscos que mostram não serem os mesmos para todos os indivíduos, em todas as idades, em todas as condições, em todos os lugares e meios.

Ao responderem se a escola promove alguma atenção diferenciada aos alunos repetentes, vinte e seis professores afirmaram que encaminham esses alunos para o reforço que é oferecido pela escola. Cinco professores referiram-se à importância de a escola dispor de projetos extraclasse como possibilidade de despertar o desejo do aluno de estar e permanecer na escola. Já quatorze professores alegaram que a escola deveria buscar caminhos de forma conjunta com a equipe, professores e a família dos alunos, de maneira a resolver os problemas de falta de interesse nos estudos e pouca valorização da escola por parte das famílias e dos alunos.

Os alunos que correm o risco “de cair fora ou ficar para trás” são pensados agora, como analisam Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), nos termos da inclusão, nas questões de equidade para que possam aproximar-se daqueles considerados futuros cidadãos autônomos. Todos passam a integrar a sociedade de aprendizagem, como argumentam esses autores, daí o medo que produz diferentes investimentos em prevenção à criminalidade, porém não tendo como alvo o criminoso, mas o jovem

potencialmente criminoso. Popkewitz, Olsson e Peterson (2009, p.89) afirmam que nessa lógica:

[...] a criança e o jovem devem ser salvos antes que eles cruzem a linha que leva à prisão, desde que a prisão deixou de oferecer as habilidades de salvamento com a mesma eficiência com que oferece habilidades para o desenvolvimento de uma carreira criminal.

Essa chance de serem resgatados e incluídos, no caso dos alunos em dificuldade de aprendizagem, é dada através dos projetos alternativos oferecidos pelo Estado ou por Associações e ONGs, ou ainda outras vezes criados pela escola. Tais projetos apresentam como objetivo oportunizar aos alunos outro tipo de vivência, de modo a se alcançar a aprendizagem. Em relação a esses investimentos no aluno através de práticas diferenciadas, como a dos projetos, Rosa & Fabris (2007) problematizam as verdades produzidas pela mídia<sup>42</sup> sobre determinada escola. As autoras ao analisarem as reportagens do jornal destacam que as escolas têm assumido “[...] um lugar de gestora de projetos, de insegurança e medo, mas, em todos os enunciados, parece que o currículo escolar passa a acionar diferentes dispositivos de normalização” (ROSA & FABRIS, 2007).

Na sociedade de aprendizagem, como denominam Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), a noção de projeto surge como prática de planejamento biográfico e a comunidade como espaço para ligar normas e valores coletivos à individualidade. Nesse contexto, o sujeito – entendido como aprendente por toda a vida, flexível, ativo, que trabalha para o futuro – não pode ser deixado para trás. De acordo com os autores, essa era – no Governo Bush – a visão da reforma das políticas educacionais dos Estados Unidos, que visava à construção de uma sociedade futura inclusiva através da construção da mente e do caráter de cada criança a partir de seus antecedentes históricos.

---

<sup>42</sup> Foram escolhidas reportagens que falam das escolas entre os anos de 1996 e 2006 do *Jornal Vale dos Sinos*, periódico de grande circulação no Município, que noticia acontecimentos que envolvem a vila, a escola e seus alunos.

Essa infinidade de projetos, os quais muitas vezes já nascem fracassados, de acordo com Lopes (2006), possibilita a criação de outros tantos para “dar conta” de uma parte da população que os próprios projetos de inclusão excluíram. A exclusão torna-se uma ameaça crescente e uma condição necessária para que a Modernidade seja entendida como tempo em permanente estado de crise. “A descartabilidade torna-se uma ameaça, um risco à segurança e à ordem, mas, ao mesmo tempo, uma condição de possibilidade para que políticas neoliberais se consagrem como forma de organização social e econômica” (LOPES, 2006, p.209). Nos projetos desenvolvidos nas escolas, podemos ver atualizações escolares, mas isso não pode ser considerado como mudanças nos princípios de disciplinamento e normalização dos escolares. São atualizações que se propõem novas em relação a outras práticas pedagógicas de outros tempos.

Apresento alguns dos projetos que aparecem descritos no PPP de uma das escolas: “*Recriando saberes e fazeres*”, “*Conhecendo este lugar*”, “*Orientação sexual para adolescentes*”, “*Escola aberta*”, “*Xadrez*”, “*Capoeira*”. Como justificativa para a criação e realização de tais projetos, escreve-se no Projeto Político Pedagógico:

[...] pretendemos, com esta metodologia de trabalho, possibilitar aos alunos a vontade de buscar as suas próprias respostas, descobrir o que gostam e como fazer, promovendo autonomia e prazer em aprender mais saberes fundamentais na afetividade e no diálogo com os professores (SÃO LEOPOLDO, 2008a, p.38).

O entendimento de projeto aparece relacionado a uma metodologia externa de ensino que se atualiza, sendo capaz de atingir os alunos de forma mais eficaz, proporcionando o descobrimento daquilo que lhes traria prazer e interesse em fazer na escola. O objetivo de oferecer os projetos, segundo a escola, seria proporcionar um espaço onde também a comunidade pudesse se sentir capaz. Atingir o aluno e, por meio dele, a comunidade, seria uma forma eficaz e produtiva de a escola intervir e buscar a transformação de determinadas relações familiares, julgadas pela linguagem escolar muitas vezes como inadequadas. A família dos alunos aparece descrita no PPP da escola 2, como algo a ser transformado. As famílias são:

[...] carentes, com problemas, além de sociais, também culturais e emocionais [...] são grandes e mora mais que uma família no mesmo pátio, constrói mais que uma casa no terreno [...] muitos dormem juntos em um só quarto com condições precárias. O que acaba por distorcer valores (SÃO LEOPOLDO, 2006).

Conforme Ó (2003), esses dispositivos técnicos e, acrescento, os pedagógicos codificam e quantificam a diferença dos indivíduos em números, perfis, dossiês para tornar a individualidade governável. Dessa forma, a avaliação escolar não apenas mede e classifica, mas produz verdades sobre a criança e sua realidade. Uma criança advinda de uma família como a descrita acima também deverá passar por um processo de correção de determinadas atitudes e comportamentos, com base em valores considerados válidos pela cultura escolar, pela ciência. Corazza (2008) argumenta, em relação a essa nova arte de educar, que as correções passam a ser enfaticamente morais, porque moral é a tônica da escola Moderna, e morais serão então suas penalidades.

Além da possibilidade de inclusão do aluno e a prevenção da reprovação escolar, da evasão ou da delinquência, é que os projetos têm como funcionalidade a motivação extrínseca do educando, ou seja, o aluno é conduzido e motivado pela curiosidade que o professor desperta (SÃO LEOPOLDO, 2008/2010). Em relação ao projeto específico de laboratório de aprendizagem, a escola 3 afirma que “[...] não basta apenas recuperar os conteúdos, suas deficiências de aprendizagem, mas é fundamental se pensar neste espaço como uma fonte de resgate da auto-estima”. Conforme Traversini (2003), a falta de autoestima pode ser considerada um problema que precisa de intervenções visando à valorização daquilo que o aluno consegue realizar. No entanto, a autoestima constitui-se numa estratégia que faz operar mudanças desejadas nos indivíduos. Quando essas estratégias não são suficientes, outras são inventadas para que se possa obter êxito no processo de aprendizagem e, com isso, melhorar o aproveitamento escolar dos alunos, procurando evitar a sua reprovação.

Os serviços de apoio pedagógico, dentro e fora da escola, passam a ser potencializados nesse sentido. Como espaços de correção e normalização dos escolares (ROPELATO, 2003), esses serviços objetivam ajustar o indivíduo ao meio, possibilitando-lhe o conhecimento de si para poder rever suas formas de agir e pensar para assim poder prevenir. Como justificativa para sua recente criação nas escolas, esses atendimentos aparecem como possibilidade de um maior conhecimento sobre o aluno para que o professor tenha mais elementos para intervir no processo de aprendizagem. Pelo menos no Brasil, tem sido muito recorrente, como argumenta Coutinho (2008), a ideia de que os professores são profissionais incompletos que necessitam de novos saberes, como os da Psicopedagogia, por exemplo, para entender o que os alunos de hoje precisam para aprender.

Interessante observar, de acordo com Arnold (2006), que esse atual movimento de inclusão aponta para outros mecanismos, que funcionarão “[...] dentro da escola comum [...] para proporcionar a inclusão de todo e qualquer tipo de aluno, reunindo as diferenças em nome da diversidade proposta pela narrativa de escola para todos” (ARNOLD, 2006, p.108). O papel da escola perante esses discursos parece fortalecer a possibilidade de construção da tão sonhada sociedade que se diz mais plena, mais justa, mais evoluída, constituída pelos ideais humanistas de igualdade, humanidade e equalização dos direitos humanos.

É nesse contexto que a escola faz proliferar as diferenças ao ter que dar conta de todos no mesmo espaço. Uma vez conhecidas, essas diferenças precisam ser administradas pelo risco social que representam tanto na escola quanto fora dela. Essa administração dar-se-á não mais como a sala de aula vista como um espaço de socialização, mas de comunicação (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSON, 2009). As reformas atuais implicam a contínua formação de identidades mediadas pelos sistemas de comunicação da comunidade da sala de aula. Numa racionalidade neoliberal, são engendrados mecanismos para potencializar os aspectos subjetivos dos indivíduos, desenvolver capacidades de escolha dos consumidores e governar a “alma do cidadão” (ROSE, 1998, p.31). Nesse sentido, a sala de aula é pensada como

uma estrutura de participação, sendo que cabe aos professores a responsabilização pela inclusão de todos a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam constituir identidades fluídas.

Acompanhamento individual, explicações, atividades diferenciadas, instrumentos diversificados de avaliação, encaminhamento do aluno ao reforço, aos projetos, ao apoio pedagógico e psicológico, entre outras práticas, encontram-se significadas como práticas Modernas que contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, oferecendo condições mínimas para sua inserção ativa e autônoma na sociedade. Desconsidera-se, assim, o envolvimento de tais práticas com as formas de governar cada um e todos.

Nesse contexto, os alunos precisam ser diferenciados, sendo então posicionados tanto em relação aos conhecimentos que não são aprendidos, às repetências que possuem, às atitudes e comportamentos esperados, às condições cognitivas, físicas e mentais, quanto ao espaço social e cultural a que pertencem. Os processos avaliativos, ao descreverem os alunos, buscam maximizar nestes o desejo a fim de que consigam superar suas dificuldades para serem integrados, ajustando-se ao mapa de todas as crianças (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSON, 2009). É a criança e seu futuro adulto que não escolhe; segundo Popkewitz, Olsson e Peterson (2009), persegue o desejo e torna-se um aprendiz por toda a vida. A categoria todas as crianças tem características particulares, conforme veremos a seguir.

Vinte e sete professores, ao darem as razões para que se justifique a reprovação do aluno, mencionam que determinados alunos apresentam dificuldade de aprendizagem:

*O aluno que realmente não conseguiu dominar o mínimo exigido para a série seguinte com sérios problemas/dificuldades de aprendizagem. (Escola 1-Q 4)*

*Para mim, a reprovação é necessária para o aluno que tem dificuldades de aprendizagem para se fortalecer a leitura. (Escola 1-Q 27)*

*Como é um aluno que está em uma 4ª série e não teria conhecimento para tal, penso que muitas vezes já se rotula um aluno no início do ano de futuros sucessos e insucessos. (Escola 2-Q 49)*

*É uma turma bastante heterogênea. Alguns possuem bastante dificuldade. (Escola 2-Q 55)*

*30% da turma apresentam muita dificuldade em acompanhar os conteúdos trabalhados. (Escola 3-Q 57)*

*Fico preocupado com a dificuldade que os alunos têm de interpretar textos, mapas, filmes e da interação desses com seu cotidiano. (Escola 3-Q 71)*

A dificuldade de aprendizagem, conforme Fabris & Lopes (2000), pode ser entendida como uma invenção do nosso tempo. A aprendizagem seria vista como uma possibilidade produzida no contexto social, e o seu oposto, a não-aprendizagem, como uma posição determinada também pelo contexto cultural, em que determinados sujeitos são marcados pela ideia da “falta” daquilo que os ditos “normais” possuem: interesse, capacidade, inteligência, desejo de aprender, etc.

Muitos alunos são descritos pelos professores como estando *em processo de aprendizagem*, sendo vistos como ainda imaturos para acompanhar a série seguinte; outros, já sendo multirrepetentes, necessitariam de outras intervenções; outros, ainda, seriam considerados indisciplinados ou de inclusão. Desde a massiva psicologização dos discursos e das práticas pedagógicas, hoje ainda de forma mais acentuada, Fabris & Lopes (2000), analisam como um paradoxo que, na chamada sociedade do conhecimento, o que menos conta é o conhecimento. O que tem sido priorizado pelos professores são os processos que as crianças e jovens devem viver nas escolas: a comunicação, a expressão, a resolução de problemas, a convivência com a diversidade, etc. Aqueles que não possuem tais características podem ser narrados como alunos que apresentam dificuldades de outras ordens, seja neurológica, psicológica ou familiar. Estes são mais difíceis de atingir por não apresentarem as características de um sujeito aprendente. Alguns professores ressaltam que:

*[...] o aluno que apresenta dificuldades na compreensão tem características de: desatenção, problemas familiares, medos, falta de apoio familiar (pais desinteressados), falta de material básico para vivenciar experiências pedagógicas. (Escola 1-Q 5)*



*Um é hiperativo ao máximo (sem qualquer capacidade de concentração), e outra deve ter um problema neurológico. (Escola 2-Q 42)*

*[...] alguns **deveriam receber auxílio para tratamento, medicação, porém têm vergonha de serem chamados de “loucos” pelos outros colegas e pela sociedade.** (Escola 3-Q 59)*

Quando se perguntou aos professores se os alunos repetentes seriam considerados alunos de inclusão, trinta e seis deles responderam que sim, e igualmente trinta e seis responderam que não. Os professores que responderam afirmativamente apontaram as mais diversas características nos alunos: apresentam dificuldades de aprendizagem, possuem atraso no desenvolvimento da fala, têm família desestruturada, são pobres, têm hiperatividade, usam medicação, têm dislexia, apresentam problemas neurológicos, têm Síndrome de Down. Outros professores narraram os alunos de inclusão e/ou repetentes como aqueles que não deveriam ocupar o mesmo espaço da sala de aula que os demais ditos normais, conforme relata uma professora:

*Alunos repetentes e de inclusão atrapalham os alunos esforçados e estudiosos. Fato que está diretamente ligado ao baixo rendimento em algumas turmas. Vários são considerados de inclusão, pois chegaram até a quinta série, apenas, por promoção (Escola1-Q24).*

No entanto, em outros momentos, esses alunos servem como mobilização para que novas formas de organização sejam criadas:

*[...] temos a turma reduzida e uma professora auxiliar. Sempre tentando fazer com que o mesmo [aluno de inclusão] integrasse o grupo. Muitas vezes, tentamos fazer com que a turma o aceite (Escola 3-Q65).*

Os professores, ao nomearem seus alunos, criam identidades e posições escolares que necessitam de indicadores que mostrem o rendimento, a socialização e o aproveitamento que “podem” ser vistos nos alunos. Conforme Hacking (2006, p.305), “os nomes têm efeitos. Pode-se estudá-los do ponto de vista filosófico, histórico, sociológico e científico”. Ao nomearmos, criamos saberes e buscamos outros que nos possibilitam transformar um indivíduo em um caso de interesse para

especialistas. Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) afirmam que essa criança Outra, a qual está para ser resgatada por meio de distinções cada vez mais refinadas, é ordenada e classificada como problemática. Portanto, ela não tem habilidades de agente de resolução de problemas e não é um aprendiz flexível; falta-lhe autoestima, ela tem um conceito de si mesma negativo, habilidades escassas – é um autônomo cosmopolita inacabado. Embora incluído via programas ou projetos para resgatar esse tipo humano particular, segundo Popkewitz, Olsson e Peterson (2009, p.91), para “um melhor gerenciamento e um autogerenciamento, tal tipo humano é alguém que, mesmo estando em perpétua construção, nunca alcançará as normas da *média*”.

Conforme Arnold (2006), há duas ordens de sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagens: a ordem dos que estão na média escolar, vistos como normais, e a dos sujeitos posicionados abaixo da média ou na média considerados a corrigir. Segundo a autora, o sujeito constituído como a corrigir é julgado como desviante da média, posicionado como não aprendiz, como um sujeito em estado permanente de corrigibilidade. Esse sujeito, portanto, requer cuidados específicos e também pedagogias específicas para alterar sua condição. Tal condição, vista como um desvio em relação à normalidade e como desviante, exige da maquinaria escolar as ações que descrevi: encaminhamento ao reforço escolar, ao apoio psicopedagógico, aos projetos extraclasse, etc. Trata-se de uma posição que mantém esse sujeito na escola como dependente permanente de apoio pedagógico. Tal sujeito permanece incluído na escola, mas ao mesmo tempo representa uma ameaça ao funcionamento desta, na medida em que obterá aprovação sem alcançar as normas da média. Será, então, nomeado como aluno incluído que foi “promovido” pelo sistema de ensino, o que é diferente de aprovado, pois o que conta será o seu processo de acompanhamento das práticas pedagógicas diferenciadas oferecidas que atestarão tal promoção e não aquilo que esse aluno conseguiu aprender em termos de conhecimento. Previne-se, assim, a reprovação, a evasão, a delinquência, não ampliando os índices de alunos repetentes ou evadidos, mantendo-os incluídos na

escola. Da mesma maneira, conforme Lopes (2009b) apontou, esse aluno mantém-se incluído no Projeto Social Moderno, mas em diferentes níveis de participação.

Portanto, finalizo esta parte ao argumentar que a reprovação escolar constitui-se numa ameaça tanto para a escola quanto para a sociedade por apresentar um risco<sup>43</sup> ao espaço que deve ser ordenado para que todos possam dele participar ativamente. Risco, de acordo com Ewald (2000), nas sociedades de seguridade, diz respeito a um modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder. Nesse sentido, risco seria diferente de perigo, pois este, sendo individual, se anuncia com a intenção de convencer outros sujeitos de que o risco existe, por isso é preciso criar um sistema de gerenciamento e minimização de tal risco. Seria, portanto, “um esquema de racionalização, uma maneira de decompor, recompor, ordenar, certos elementos da realidade” (EWALD, 2000, p.89).

Assim, a reprovação escolar como algo individual – quem reprova é o aluno – passa a constituir-se num risco social, na medida em que demanda programas e projetos específicos para não ocorrer. A reprovação, além de trazer mais custo a um Estado que necessita restringir gastos públicos, produz a necessidade da intervenção contínua de assistência e de reconstrução ética de cidadãos ativos. Assim, a reprovação escolar torna-se um risco social calculável e coletivo por diferentes formas de avaliação escolar – tanto pelas avaliações da aprendizagem do aluno individualmente, que podem promovê-lo a partir de suas próprias capacidades, quanto pelas avaliações de larga escala, que podem demonstrar se tais capacidades estão sendo aprendidas.

Os movimentos de modernização pedagógica atuais produzem uma trama que enreda a reprovação escolar a partir de uma concepção de avaliação contínua e permanente do aluno, de modo a intervir cotidianamente para evitar que esse aluno reprove. Assim, os ciclos, a progressão continuada, os encaminhamentos aos serviços

---

<sup>43</sup> Já anunciamos como hipótese em outro texto (FABRIS & KLEIN, 2009), que a reprovação escolar na sociedade de aprendizagem poderia se constituir num risco a prevenir diante do alargamento da avaliação escolar, a qual estará constantemente revendo seus critérios e parâmetros de medida.

de apoio psicopedagógico, aos projetos extraclasse, ao reforço escolar, etc., constituem-se em estratégias pedagógicas que se atualizam no contexto escolar e que estão envolvidas no gerenciamento do risco social, pretendendo dar conta das aprendizagens de todos os sujeitos. No entanto, trata-se de aprendizagens não de conhecimentos, mas de habilidades e competências adequadas à lógica neoliberal que se impõe na contemporaneidade. A reprovação escolar representa, tanto em termos econômicos e políticos quanto em termos pedagógicos, psicológicos e sociais, uma ameaça. Representa uma ameaça porque o Projeto Social Moderno está de forma imanente ligado à escola para que seus objetivos se efetivem. Se a escola não der conta da formação do sujeito que deve estar na condição de aprendiz por toda a vida – sendo flexível, autônomo, autorresponsável e criativo –, como o projeto social atual está exigindo, então novas práticas modernizadoras precisarão ser constantemente acionadas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A TRAMA

Nesta Tese, a pergunta central que procurei responder foi: *quais as condições de possibilidade para que a reprovação escolar seja considerada uma ameaça à escola e à sociedade no presente?* Essa pergunta só pôde ser formulada a partir de duas questões anteriores, feitas durante o processo de investigação. A primeira foi: *por que os professores pensam de diferentes maneiras sobre a reprovação escolar?* E a segunda: *como a reprovação escolar (entendida como conjuntos de práticas constitutivas do currículo escolar) é significada pelos professores e como se articula à governamentalidade?*

Primeiramente, visualizei a reprovação escolar no presente por meio de uma série de enunciados que a colocam num lugar ambíguo: de certo ou errado; de bom ou de mau; de direitos à aprendizagem ou de sua negação; de culpabilização ora do aluno, ora do professor, ou ainda da escola e de sua estrutura; de moderno ou de ultrapassado; como possibilidade de correção ou como exclusão, entre outros binarismos. Tal enunciado de ambiguidade leva a pensar no porquê de a reprovação ser significada dessas formas.

Num segundo momento, foi possível a articulação com a governamentalidade para mostrar que as práticas que constituem o currículo de modo a reprovar o aluno estão envolvidas com a vontade de governar as condutas individuais e coletivas. Esse governo não está concentrado apenas nas ações do Estado, a partir de uma preocupação da Nação em difundir a escola para todos, em dispor de políticas assistencialistas que tentem garantir a presença de um número maior de alunos na escola, nem em inúmeros investimentos do País e do Município para incluir alunos deficientes e manter o sucesso escolar. Tal governo também diz respeito às relações de poder que são exercidas sobre os outros e sobre nós, o que constitui uma

das condições para governar. Nesse sentido, governar consiste em uma atividade que conduz a todos e a cada um, por meio de um processo que ao mesmo tempo, individualiza, totaliza e normaliza (FOUCAULT, 2007).

A reprovação escolar articula-se à governamentalidade porque é constituída por saberes e poderes dispostos no currículo e nas práticas de avaliação escolar. Esses saberes e poderes visam a controlar e regular a reprovação para que esta não atrapalhe o funcionamento da escola para todos e o Projeto Social Moderno neoliberal. Assim, num terceiro momento é que se tornou possível pensar nas condições de possibilidade para que a reprovação escolar fosse considerada uma ameaça à escola e à sociedade no presente. Por isso, busquei por esses saberes e poderes que incidem sobre o currículo e a avaliação nos discursos sobre a modernização pedagógica, que passou a circular em âmbito mundial no princípio do século XX.

Analisei, na segunda parte da Tese, a trama discursiva sobre a modernização pedagógica como uma estratégia de governo capaz de criar práticas escolares, de modo a constituir os sujeitos de determinadas formas. Para tanto, utilizei como *corpus* de análise o Grupo III dos materiais, composto de alguns textos de autores clássicos estrangeiros, como Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos, Ad. Lima, Decroly, Montessori, Vasconcelos, Luzuriaga e Dewey, e brasileiros, como Fernando de Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, A. Ferreira de Almeida Junior e Paschoal Lemme. As ideias de tais autores foram tomadas não no todo de suas obras, no sentido de esgotar a totalidade das contribuições defendidas por cada um deles; elas foram exploradas num sentido amplo e, ao mesmo tempo específico, para pensar em como a reprovação escolar estaria sendo significada a partir desse conjunto discursivo. Ainda que existam diferenças entre essas ideias, elas aparecem conectadas entre si por defenderem a necessidade de as escolas funcionarem como laboratórios de observação, espaços de tratamento e locais de formação de professores, onde se possam aplicar e aperfeiçoar as teorias e métodos médicos e psicológicos. Conforme Coutinho (2008, p.192) também constatou, esses

fundamentos propuseram “a substituição de uma doutrina exterior (disciplina) por uma doutrina interior (governo do ser por si)”.

Retomo aqui alguns pontos defendidos por tais autores, no sentido de apontar algumas considerações finais:

- as funções da escola deveriam ser ampliadas, não se restringindo mais apenas a ministrar conhecimentos, mas formar o aluno com capacidades para inserir-se na vida social e profissional. Assim, condena-se a escola tradicional como sinônimo de imobilidade e silêncio, defendendo-se outro modelo de escola, que considera a criança como o centro do processo educacional. Para tanto, a aplicação de novos conhecimentos da biologia e da psicologia foi crucial para determinar a evolução e crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais. A educação passa a ter uma função social, pressupondo uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos.
- a partir de orientações biológicas, psicológicas e sociológicas, os programas de ensino, que eram fixos, passaram a ser defendidos como um plano de estudos que serviria mais de orientação ao professor, e não como uma regra. O programa deveria ser a imagem da vida, contemplando a “aplicação prática” dos conhecimentos que se ensinavam na escola, podendo transcender o espaço da sala de aula. Os métodos e processos de ensino deveriam obedecer às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas. Tais conquistas apresentam o ensino a partir de uma crítica à abstração dos conteúdos e à sua suposta inutilidade para a vida moderna e para as atividades futuras de trabalho dos jovens. Ao professor, torna-se indispensável o critério interpretativo da realidade viva ou das coisas, adequando o ensino às necessidades e dificuldades de cada um, bem como às demandas sociais.

- o exame, como único meio de avaliar os alunos, deveria ser feito a partir de vários instrumentos, critérios e parâmetros, sendo que o psicológico, que considera a vida psíquica do aluno e permite recolher vários tipos de informações acerca de sua aprendizagem, seria o mais adequado. O aluno deveria ser a medida de si mesmo, a partir de sua biografia, e não apenas de suas capacidades cognitivas. A reprovação escolar passa a ser vigiada, não se restringindo apenas ao indivíduo e ganhando visibilidade através dos índices, que servem como indicadores tanto para a criação de políticas educacionais quanto para a avaliação do trabalho dos professores, da escola e de sua gestão, bem como das gestões dos Municípios, dos Estados e dos países. O *ranking* mostra que os índices de reprovação estabelecem hierarquias, divisões, exclusões. No entanto, não são apenas descritivos, pois permitem que se estabeleça o caráter científico da educação, instituindo diferentes práticas escolares. A preocupação com o analfabetismo no Brasil, e posteriormente com a repetência e a evasão, coloca o sistema de exames como contrário aos esforços de progresso na educação. Ao professor, caberá recolher o máximo de informações sobre o aluno a fim de construir sua biografia, reconhecendo assim o espírito da pedagogia nova, que prepara o aluno para a vida, e não para que ele se saia bem nos exames.
- a inclusão de todos os alunos na escola objetivou não só a sua permanência e sucesso, mas o funcionamento do Projeto Social Moderno; por isso, a escola deveria ocupar, proteger e conduzir a conduta da criança, para que esta não constituísse um problema para a sociedade. Tal inclusão dar-se-ia através de práticas que colocam a criança no centro do processo, mobilizando os sistemas de ensino e professores a planejar o ensino partindo do interesse, das aptidões e da natureza do aluno, permitindo que este possa manifestar sua personalidade para fazer uso de sua liberdade, conforme seus desejos, de uma maneira consciente –uma consciência social. Cada aluno deveria dar o



máximo a partir do conhecimento que cada um tem de si próprio, considerando-se a diferenciação e individualização realizadas pelas práticas escolares. Esse seria o processo de uma autoeducação que a escola ativa buscou defender, pautando-se em concepções da educação natural e integral do indivíduo, vistas quase como sinônimo das concepções de educação ativa e prática defendidas por Dewey. O interesse seria a grande alavanca para desenvolver as capacidades do indivíduo, tais como, o espírito de iniciativa e a consciência da necessidade do esforço. A função da liberdade caracterizaria o estilo de vida democrática, em que deveria prevalecer o respeito à personalidade de cada um e de suas fases de desenvolvimento, colocando-se o interesse como principal motor da aprendizagem.

Esses quatro pontos podem ser analisados como um conjunto de ideias que atravessam o pensamento desses autores e passaram a circular posteriormente como estratégias que objetivaram o governo da população. Na passagem de uma educação rígida, de um programa de ensino fixo, de um único exame que exclui determinados indivíduos, para uma educação que coloca a criança no centro, preconizando um currículo flexível, proliferam formas de avaliação das aprendizagens e necessita-se da inclusão de todos – é possível observar aí um deslocamento dos dispositivos disciplinares para os dispositivos de seguridade, conforme estudados por Foucault (2008). Esses dispositivos de seguridade vão apoiar-se em certo número de dados materiais, maximizando os elementos positivos e minimizando o que é risco, o que é inconveniente, sabendo-se que isso nunca será suprimido (Foucault, 2008).

Como vimos através das ênfases dadas por esses autores, a criança será o objeto de governo, sendo observada e descrita como sujeito ativo, integrante de uma sociedade democrática, com direitos de estar e progredir na escola a partir de seus interesses, com consideração às suas etapas de aprendizagem, com consciência individual e social e, fundamentalmente, com liberdade. Os dados materiais sobre o aluno permitem observar que o governo dos sujeitos de modo externo (sociedade

disciplinar) desbloqueia as formas de governar, uma vez que os sujeitos se tornam capazes de se autogovernarem (sociedade de seguridade).

A reprovação escolar vai se constituindo como um problema no presente como uma ameaça à escola e à sociedade, na medida em que os dispositivos de segurança “trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo que a noção tenha sido criada” (FOUCAULT, 2008, p.28). Como exemplos de dispositivos de segurança, podem-se citar: a organização e sistematização das estatísticas educacionais no Brasil em princípios do século XX; a entrada da Organização das Nações Unidas (ONU), denunciando os números da exclusão e sugerindo medidas; as discussões e conferências dos *experts* sobre a necessidade de uma educação nova; a circulação de ideias modernizadoras em educação preconizando o aluno como o centro do processo educativo; as tentativas de organização escolar não-seriada; as avaliações de larga escala, que exercem a função de controle sobre as práticas escolares. O objetivo de tais dispositivos é atingir a população, que nesse período inicialmente precisava ter acesso à escola para ser alfabetizada. Posteriormente, necessitava permanecer na escola e ter sucesso para manter-se incluída no Projeto Social Moderno. Assim, a reprovação escolar, enredada nas tramas da modernização pedagógica, passa a constituir-se como algo a ser evitado devido ao risco que representa de atrapalhar esse projeto.

Após analisar essas condições mais amplas que possibilitaram problematizar a reprovação escolar considerando uma rede discursiva sobre a modernização pedagógica (segunda parte da Tese), passei a discutir (na terceira parte) a reprovação escolar no presente, a partir de uma continuidade das ideias modernizadoras, mas entendendo-as através de um contexto atual que a produz como uma ameaça. Tal ameaça passa a constituir o currículo para melhor controlar a reprovação, de forma mais eficaz e produtiva, regulando os saberes e os sujeitos, os quais devem estar preparados para viver numa sociedade em constante mudança, onde novas formas de governo são exigidas. Como material analítico nessa parte, utilizei o conjunto de

materiais dos Grupos I e II, referentes aos questionários aplicados com os professores e aos documentos das escolas e da gestão da rede de ensino.

Iniciei essa parte contextualizando o presente a partir de uma continuidade nos princípios modernizadores pedagógicos, porém marcando algumas descontinuidades em relação ao Projeto Social Moderno, que passa a ser pautado com maior ênfase nos princípios do neoliberalismo. Conforme referi, como forma de vida do presente, o neoliberalismo institui certas normas para posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas também cria e conserva o interesse em cada um em particular, para que se mantenha em redes sociais e de mercado. A administração social da criança e da família ocorrerá por meio de regras e padrões de conduta não de modo externo, mas pela produção dos próprios sujeitos, que devem ser autogovernados, responsáveis pelo progresso social e pela realização pessoal de suas próprias vidas. Nesse sentido, não há como a reprovação continuar existindo, pois ela atrapalharia essas novas relações, na medida em que a escola e outras formas de o sujeito aprender deverão preparar e qualificar o cidadão individual a partir de um processo de autoconhecimento de suas próprias possibilidades e limitações.

Retomando alguns pontos analisados na terceira parte, destaco essas descontinuidades através de determinados enunciados que atravessam os saberes dos professores, as orientações legais da escola e da gestão, constituindo as práticas escolares contemporâneas e provocando deslocamentos no currículo para assim controlar a reprovação escolar:

- do liberalismo ao neoliberalismo, pode-se perceber que as novas relações sociais não só exigem uma ampliação das funções da escola, como também enfatizam a aprendizagem do sujeito por toda a vida, de modo permanente e contínuo. Tal ênfase é proliferada principalmente pela ideias da modernização pedagógica. Como vimos, a proposta de ampliação do tempo de escolarização da criança, descrita na PPEF\_9anos, aponta para a necessidade de manter o aluno por mais tempo na escola como uma estratégia preventiva para o controle do risco social. O contexto escolar, descrito como democrático,

abrange uma educação necessariamente inclusiva, contemplando a pesquisa, a formação da gestão escolar, a flexibilidade no currículo, entre outras coisas, compondo estratégias de reestruturação que têm no campo da educação seu principal motor de operação. Sob as novas políticas de desregulamentação e privatização enfatizados pelo neoliberalismo, passam a considerar a ciência, a tecnologia e a educação como setores chave que aumentarão a vantagem competitiva nacional na economia global. Assim, as relações entre as práticas escolares e sociais apontam para novas formas de subjetivação, em que os sujeitos, para atender às demandas neoliberais, precisam adequar-se a um processo de educação continuado que ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino.

- a flexibilização do currículo foi condição de possibilidade para que os processos de ensino fossem deslocados para os processos de aprendizagem, inscrevendo as práticas escolares atuais numa relação íntima entre mercado e escola na lógica neoliberal. Os professores produzem esses deslocamentos ao assumirem em suas práticas esses princípios modernizadores pedagógicos. A reprovação aparece a partir de dois enunciados: de “bom professor”, porque não reprova o aluno, portanto, considera as diferenças e o ritmo de aprendizagens do aluno, desenvolve práticas distintas que o mobilizam para outras formas de aprender. Nessa concepção, quem reprova seria um mau professor, por delegar a culpa ao aluno. No entanto, assumir uma posição favorável à reprovação seria igualmente justificável por aqueles professores que dizem preocupar-se também com o aluno, com o seu acompanhamento na série posterior e com os objetivos de ensino que não foram alcançados. Nos dois movimentos pode-se perceber a centralidade da aprendizagem em detrimento do ensino.
- o amadurecimento do aluno, as etapas ou níveis de aprendizagem, a disciplinarização dos saberes e do corpo, a preocupação com contextualização

e adaptação dos conteúdos à sua realidade, são enunciados que remetem às estratégias pedagógicas mais adequadas à lógica Moderna de ensino. Tal lógica centra-se na superação das dificuldades dos alunos nas disciplinas que envolvem escrita, leitura e raciocínio lógico matemático, priorizando as relações entre eles, assim como sua responsabilidade, participação e a frequência nas aulas.

- a vigilância da reprovação escolar permitiu o controle e sua regulação não mais para classificar os alunos, mas para contribuir com o processo de autoavaliação e autoconhecimento, que transcende o espaço da sala de aula. O controle e a regulação da reprovação deram-se por meio de estratégias avaliativas que não só quantificam, como também produzem realidades, as quais precisam de intervenções constantes do Estado. As medidas como os ciclos e a progressão escolar, como alternativas à organização seriada, pautam-se nesses números, instituindo novas práticas em determinados contextos escolares. As diferentes práticas de avaliação atuais visam a aumentar a produção de informações sobre o escolar e a promover a reflexão contínua tanto do professor quanto do aluno sobre o processo de aprendizagem. Esse modelo de avaliação pauta-se numa dimensão afetiva, social, considerando valores, motivações e a história de vida do aluno, sendo adequada à transformação desse aluno, tanto no plano pessoal quanto no social.
- a avaliação, além de produzir novas ordens que engendram a formação desse sujeito cibernético, volátil, autônomo, flexível, competente e inacabado, permite criar ações e cálculos das autoridades, que são dirigidos para novas tarefas de prevenção, como a maximização das forças da população e de cada indivíduo no seu interior, a minimização de seus problemas e a sua organização de forma mais eficaz. Os números não apenas descrevem a situação de aproveitamento da aprendizagem de um aluno, de uma turma, de uma escola, de um município, de um Estado ou de um país, mas também,

colocados em relação de comparação, num *ranking*, exercem a função prescritiva de modificar práticas preventivas, evitando certos acontecimentos que venham a transformar-se em risco social.

- a inclusão do aluno, conforme argumentei na segunda parte da Tese, não permite apenas classificá-lo, mas objetiva diferenciá-lo dos demais a partir de práticas específicas para conduzir sua conduta. Através da observação, da autoavaliação e dos pareceres descritivos, enuncia-se a verdade sobre a criança escolar – verdade que é agora entendida como genérica, universal e conceitualmente dessingularizada. As justificativas para a utilização desses três instrumentos possuem um sentido progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania, contrapondo-se a outras formas de avaliar consideradas tradicionais, tecnicistas e autoritárias. Esse primeiro sentido aproxima-se do conceito de avaliação somativa e formativa, que também não está fora das formas de governar a população.
- os alunos que apresentam o risco da reprovação são pensados pelos professores nos termos da inclusão, em questões de equidade para que possam aproximar-se daqueles considerados futuros cidadãos autônomos. A noção de projeto constitui-se numa alternativa, assim como os encaminhamentos do aluno aos serviços de apoio psicopedagógicos, reforço escolar e projetos extraclasse. Na sociedade de aprendizagem, o sujeito é entendido como aprendente por toda a vida, flexível, ativo, que trabalha para o futuro. Os que apresentam dificuldade de aprendizagem não podem ser “deixados para trás”. Estes são narrados pela ideia da “falta” daquilo que os ditos “normais” possuem: interesse, capacidade, inteligência, desejo de aprender, etc. Tal nomeação produz efeitos, constitui saberes que possibilitam transformar um indivíduo em um caso de interesse para especialistas. Essa criança Outra é aquela que demanda ser resgatada por meio de distinções cada vez mais refinadas, sendo ordenada e classificada como problemática. É

alguém que, mesmo estando em perpétua construção, nunca alcançará as normas da *média*.

Como se pode perceber pelo conjunto dessas ideias, os movimentos de modernização pedagógica continuaram incidindo sobre o trabalho dos professores, nas propostas de modificações no currículo e na forma de avaliação da aprendizagem, alargando as funções escolares, de modo a prevenir a reprovação escolar. Eis as relações que podem ser estabelecidas entre a segunda e a terceira parte da Tese.

Assim, os ciclos, a progressão continuada, os encaminhamentos aos serviços de apoio psicopedagógicos, aos projetos extraclasse, ao reforço escolar, etc., não são invenções novas; ao contrário, elas só puderam ser constituídas hoje e descritas pelos professores e nos documentos da escola e da gestão da rede de ensino porque foram pautadas em saberes considerados verdadeiros na área educacional. Esses saberes da modernização pedagógica, defendidos pelos autores clássicos desde o século XX, continuam constituindo estratégias pedagógicas que precisam se atualizar para que ocorra o gerenciamento do risco social que a reprovação escolar pode representar, tanto em termos econômicos e políticos quanto em termos pedagógicos, psicológicos e sociais.

A reprovação representa uma ameaça a todos porque o Projeto Social Moderno está intrinsecamente ligado à escola para que seus objetivos se efetivem. Se a escola não der conta da formação do sujeito que deve estar na condição de aprendiz por toda a vida – sendo flexível, autônomo, autorresponsável e criativo –, como o projeto social atual está exigindo, então novas práticas modernizadoras precisam ser acionadas. Assim, a instituição escolar segue as novas “modas” pedagógicas como verdades, como salvação para todos os problemas, mas tais modismos não rompem com a racionalidade que os sustentam.

Tanto os questionários aplicados a professores das três escolas, o conjunto de documentos referentes a essas escolas e à gestão da rede de ensino, quanto os textos

dos autores clássicos, foram tratados como textos, mas sem o objetivo de se fazer um exame minucioso de suas teorizações, ideias e práticas. A intenção foi mostrar que esse conjunto de textos, de diferentes tempos históricos, promoveu o deslocamento nas formas de entender a reprovação escolar.

A reprovação escolar, vista sob uma ótica *disciplinar*, encontrava-se restrita ao âmbito do indivíduo – como castigo, como repetição, como correção, como classificação, como culpabilização pelo fracasso do aluno. No entanto, ela é visualizada com maior amplitude à medida que a analítica passa a considerar os dispositivos de *seguridade*, que operam sobre a população para melhor gerenciá-la. Assim, as estatísticas escolares que mostram os índices de reprovação, o *ranking* estabelecido a partir daí entre escolas, Municípios, Estados e países, os sistemas de avaliação de larga escala para aferir as aprendizagens dos alunos, não só descrevem, como constituem uma realidade a ser gerenciada. Todas essas quantificações produzem a ampliação dos significados da reprovação escolar que ultrapassa o âmbito específico do aluno reprovado, não deixando de incidir sobre ele, mas abrangendo outros aspectos da estrutura escolar e social.

Esse gerenciamento através dos números não se dá de modo externo, como vimos, mas por diferentes estratégias compostas pelas ideias modernizadoras preconizadas pelos especialistas, os quais defendem, entre outras propostas a serem consideradas pelos professores em suas práticas, que a criança deve ser o centro do processo escolar e que se considerem os saberes prévios, a realidade, o ritmo, o interesse e a capacidade de aprendizagem de cada aluno. Essas ênfases permitirão a formação de um sujeito autônomo, flexível e capaz de participar ativamente da sociedade democrática. No entanto, esse sujeito estará, paradoxalmente, adequando-se às novas regras do Projeto Social Moderno neoliberal, ou seja, não está livre do governo.

Nesse sentido, tanto os professores que se posicionam a favor da reprovação escolar quanto os que são contra, estão envolvidos nas estratégias de governo de



cada um e de todos. Ainda que alguns resistam a todo esse movimento que busca suprimir a reprovação escolar, estão posicionados em seus argumentos dentro da mesma lógica, da mesma trama discursiva da modernização pedagógica, que defende que o aluno precisa de mais tempo e maturidade para alcançar os objetivos de ensino. Esses professores estão posicionando-se a partir do lugar em que se tem priorizado a aprendizagem do aluno em detrimento do ensino ao contribuir para que o currículo esteja adequado às capacidades dos alunos, que a avaliação seja permanente e contínua, trazendo informações para intervenções e encaminhamentos sobre o processo individual de cada um em particular e em relação à turma.

Tal pensamento parece atravessar diferentes países, como é o caso que pude observar mais de perto, em Portugal, durante o período de meu estágio. Lá, não muito diferentemente daqui, os professores posicionam-se nessa mesma lógica binária, mas argumentam a partir do sistema de ensino organizado por ciclos. Então, tornam-se ainda mais incisivas as práticas de acompanhamento do aluno que apresenta dificuldades ou alguma necessidade educacional especial. Além disso, as posições contrárias também proliferam porque o aluno, culpado por seu fracasso, não pode ser mais punido com a reprovação escolar, ele apenas pode ficar retido no mesmo ciclo, mas dificilmente mais de uma vez. Trata-se, portanto, de uma tendência de as escolas se organizarem por ciclos de aprendizagem, o que naquele país já se concretiza, assim como em alguns Estados brasileiros.

Além disso, é possível visualizar discursos repetidos por qualquer professor, ainda que aparentemente pareçam diferenciar-se ao se colocarem numa posição binária. Todas as respostas dos professores, assim como as orientações dos documentos legais e os argumentos dos autores clássicos do século XX para modificar a instituição escolar, apontam para o que os estudos foucaultianos me ajudaram a analisar: que as relações de poder são mais eficazes, difundidas e produtivas quando imaginamos que existem situações em que alguém fracassa ou está prestes a fracassar. Essas situações exigirão ainda mais poder e mais saber para

que nelas se possa intervir e para que se possa fazer uma aproximação da curva de normalidade.

A partir da análise dessa trama, é possível dizer que a reprovação escolar traduz a ideia de que alguém precisa sempre de cuidados, de acompanhamentos. Mas isso não se restringe apenas a quem apresenta perigo de ser reprovado. Na tecnologia de governo que produz subjetividades, nós todos estamos numa posição de desgoverno: alguns mais desgovernados que repetem o ano, mas com direito a serem acompanhados; outros estarão sob ameaça do desgoverno, o que demandará uma racionalização intensiva para serem aprovados. Nas palavras do professor Jorge do Ó, esses mecanismos em operação sobre cada um e uma população traduzem “um mapa do funcionamento da ideia de governo<sup>44</sup>”.

Por fim, nessas considerações finais sobre a trama, procurei não encerrar a discussão sobre a reprovação escolar. Quando iniciei meus estudos no Doutorado, não imaginava as possibilidades que esse tema poderia oferecer. Ao finalizar a pesquisa, percebo que muitos outros caminhos e relações poderiam ser realizados. Por isso, estas considerações não apontam conclusões, pois tais possibilidades podem ser ainda desdobradas em futuras investigações tendo esta por base. Diante da vasta quantidade de materiais que examinei, fiz escolhas para compor este *corpus*, e muitos outros materiais que ficaram de fora poderão ser aproveitados em outros momentos.

Desde os movimentos iniciais da pesquisa, ainda que o foco principal tenha sido o mesmo – conhecer, problematizar e relacionar práticas que estão determinando a reprovação escolar no presente –, muitas coisas se modificaram. O texto apresentado na ocasião da proposta permaneceu com seu eixo principal, ainda que muito tenha ficado de fora para que eu pudesse aprofundar outras questões. O que mudou foi o caminho analítico, que apontava para algumas políticas de combate à desigualdade escolar, com o objetivo de analisar como elas produziam efeitos sobre

---

<sup>44</sup> Expressão dita oralmente pelo professor Jorge Ramos do Ó na sessão de apresentação do Projeto de Tese em 27 de novembro de 2008.

os modos de pensar a reprovação escolar no presente. Daí passei para a análise de alguns textos de autores clássicos do século XX, devido à proliferação das ideias de modernização pedagógica, as quais nesse período também constituíram tais políticas, produzindo efeitos sobre a reprovação escolar no presente.

Considerarei este caminho mais produtivo, conforme já argumentei, pois o olhar para as políticas me remeteria, de toda forma, aos saberes que as constituem, que foram analisados a partir das ideias modernizadoras. Tal caminho provocou a alteração no título da Tese. A proposta de Tese foi intitulada de *Reprovação escolar: conjunto de práticas que governam*; no texto final, o título modificou-se para *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. Tal modificação justifica-se por dois motivos: primeiro, pela mudança no caminho analítico, o que me fez ver a produtividade das ideias modernizadoras; segundo, por ter percebido de forma mais clara as tentativas de evitar que a reprovação ocorra – não é ela ou suas práticas que governam; é o conjunto de ideias, de saberes dispostos no currículo, que a regula e controla.

Resumindo, então, minha modesta pretensão nesta Tese foi: lançar um olhar arque-genealógico sobre a reprovação escolar através desse conjunto de textos (de princípios do século XX e atuais) para mostrar quais foram as condições que possibilitaram que ela se constituísse no presente como uma ameaça escolar e social. A partir da trama discursiva sobre a modernização pedagógica, foi possível visualizar esse conjunto de ideias que passaram a constituir o currículo para melhor controlar e regular a reprovação escolar de forma que esta não atrapalhasse o funcionamento da Escola para Todos e o Projeto Social de Modernidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORSI, Roberta. *Acessibilidade como inclusão? Ninguém fora do jogo*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Projeto de Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

ALBUQUERQUE, Ana Cintia Amorim de. *A política Educacional no Estado de São Paulo: a implementação de medidas para a contenção da evasão e repetência no ensino fundamental (1983-1992)*. FEUSP: 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ. *Bolsa família ajuda a reduzir a repetência escolar em Teresina*. 2006. Disponível em: <<http://www.acessepiaui.com.br/brasil2.php?id+56440>> Acesso em: 01 de Abr. 2007.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. *Quem fica de fora? Um estudo da participação e jovens em projetos sociais*. In.: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIENCIAS SOCIAIS: AQUESTÃO SOCIAL DO NOVO MILÊNIO, Coimbra: 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n° 75, Agosto. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.1998.

BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Porto: Biblioteca da Educação, Rés, 1985.

BRITO, Agostinho Nunes de. *O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da secretaria da educação do estado de São Paulo 1996 - 1998*. São Paulo: PUCSP: 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BUENDIA, Miguel. Modelos de escola na história de Moçambique. In.: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa:Educa, 2000. p.151-156.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. *Olhos de poder sobre o currículo*. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/olhos\\_de\\_poder.asp?f\\_id\\_artigo-144](http://www.educacaoonline.pro.br/olhos_de_poder.asp?f_id_artigo-144)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

COUTINHO, Karyne Dias. *A Emergência da Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença"? Relações entre desempenho escolar e gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura Corcini. *Crianças em posições de não aprendizagem*. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>> Acesso em: dez. 2000.

FABRIS, Elí T. Henn. *A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação*. In.: XIV Encontro Nacional Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. SARAIVA, Karla; OLIVEIRA, Sandra de. FABRIS, Elí T. Henn. Painel: A produção de sujeitos pedagógicos contemporâneos: tramas de governo no currículo escolar. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 27 a 30 de abril, 2008.

FABRIS, Eli Henn & KLEIN, Rejane Ramos. *Reprovação escolar na sociedade de aprendizagem: um risco a prevenir*. In.: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação e tecnologias: sujeitos (dês)conectados? 6., São Leopoldo.

Anais. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Casa Leiria, 2009. v.1. p.1192

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert L. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche: genealogia e a história. In.: *Microfísica do poder*. 17. ed. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p.15-37.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007. 288p.

GENTILE, Paola. Correção de fluxo. Combate à reprovação. *Revista Nova Escola*. out. 2003. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/166\\_out03/html1/encarte\\_repetencia.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/166_out03/html1/encarte_repetencia.htm)> Acesso em: 28 de jan. 2008.

HACKING, Ian. O autismo: o nome, o conhecimento, as instituições, os autistas – e suas interações. In: RUSSO, Marisa & CAPONI, Sandra. (org). *Estudos de filosofia e histórias das Ciências biomédicas*. São Paulo: Discurso, 2006a. p.305 – 320.

HACKING, Ian. *Tipos de pessoas: alvos em movimentos*. Palestra proferida no Collège de France, Paris, 11 abr de 2006b.

HATTGE, Morgana Domênica. *Escola campeã: estratégias de governo e auto-regulação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

INSTITUTO AIRTON SENA. *Acelera Brasil: Aceleração de aprendizagem de alunos repetentes*. <[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas\\_interna.asp?cod\\_programa=4&ms=1](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas_interna.asp?cod_programa=4&ms=1)> Acesso em: 15 set. 2008.

JB ONLINE. *PAC da Educação é lançado no Palácio do planauto*. 2007. Disponível em: <<http://www.zure.com.br/home/materia.asp?id=6577>> Acesso em: 28 jan. 2008.

JEFFREY, Débora C. *Representações de docentes sobre o Regime de Progressão Continuada: dilemas e possibilidades*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. (2004). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

KLEIN, Rejane Ramos. *Educação & Voluntariado: uma parceria produtiva*. São Leopoldo: 2005. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar: práticas que governam. In.: *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. In.: LOPES, Maura Corcini & HATTGE, Morgana Domenica (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 149-168.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. 5. ed. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 p.35-86.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In.: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa:Educa, 2000. p.69-84.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. (2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LOPES, Maura Corcini. *O lado perverso da inclusão: a exclusão*. In. FÁVERO, Altair Alberto. DALBOSCO, Cláudio Almir. MARCON, Telmo. (Orgs). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006. p.207-218.

LOPES, Maura Corcini. *Relatório de pesquisa Cultura Diferença e Educação: A Inclusão no Currículo das Escolas Públicas do Município de São Leopoldo*. 2007a.

LOPES, Maura Corcini. DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007b.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domenica (orgs). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. In.: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, n.34, p.153-169, n.2, mai/ago 2009b.

MAGALHÃES, Marcelo Mathiasi de. *Programa Nossa Escola: avaliação de uma política de descentralização*. Juiz de Fora: 2002. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2002.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. *Políticas públicas de educação para o sucesso escolar: correção de fluxo no Paraná (1995-1999)*. São Paulo: PUCSP, 2006. Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In.: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa:Educa, 2000. p.15-32.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. Programa Bolsa Família. *Base de dados*. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o\\_programa\\_bolsa\\_familia/o-que-e/](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e/)> Acesso em: 12 de Dez. 2007.

NARODOWSKI, 2002. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Discutindo a Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desventajas y desafíos de La escuela actual*. Buenos Aires. México: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NÓVOA, Antonio. Governar através dos números. In.: CANDEIAS, António; PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: 2004.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. Nota de apresentação. In.: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa:Educa, 2000. p.9-14.

Ó, Jorge Ramos do. A “criança problema” e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In.: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luis Miguel. *Emergência do conhecimento psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.



PEREIRA, Sandra. *Repetência escolar provoca perdas de R\$120 milhões/ano em Alagoas*. TRIBUNA DE ALAGOAS. 2 de agos. 2005. Disponível em: <[http://www.sintea.org.br/exibir\\_noticia.asp?Cod+1011](http://www.sintea.org.br/exibir_noticia.asp?Cod+1011)> Acesso em: 10 abr. 2007.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.211-224.

PINTO, Joselice da Silva. *O programa de aceleração de aprendizagem: a experiência no município de Camaragibe*. Pernambuco: UFP, 2002, (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. RJ: Vozes, 1994. p.173-210.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. & LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In.: *Educação & Sociedade*. V.22 n.75. Campinas: ago.2001a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-73302001000200008&ln](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302001000200008&ln)> Acesso em: 21 abr. 2006.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, n.34, p.73-98, n.2, mai/ago 2009.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: 1987.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

REVISTA APRENDIZ. *Base de dados*. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_noticias/imrescindivel/id1310003.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/imrescindivel/id1310003.htm)>. Acesso em: 01 de abr. 2007.

REVISTA ÉPOCA. *A economia na infância*. (2007). Disponível em: <[http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1\\_EDG76689-5856,00.html](http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1_EDG76689-5856,00.html)> Acesso em: 29 jan. 2008.

ROPELATO, Carla Clauber da Silva. *A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar*. Itajaí: 2003. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, 2003.

ROSA, Ana Paula da ; FABRIS, Elí Henn . *Jornal VS: O currículo escolar a serviço da corrigibilidade*. In: V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007, São Leopoldo. V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - ANAIS. São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007.

ROSE, Nikolas. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: SILVA. Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.30-45.

ROSE, Nikolas. *El gobierno em las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo*. *Revista trimestral Arquipélago cuadernos de crítica de la cultura*. N. 29. p. 25-40. Verano. 1997.

SANTOS, Iolanda. *Inclusão escolar e a educação para todos*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo-RS (1950 a 2007)*. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Tese (Doutorado) Universidade do vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SCHEID, Matilde. *Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade do vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

SCHRIEWER, Jurgen. *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa: Educa, Cadernos Prestige 5, 2001.

SILVA, Adélia Mara Pasta da. *Vidas autônomas, almas controladas: avaliação como dispositivo de governamentalidade*. São Paulo: USP, 2005. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo... [et. al] (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. RJ: DP&A, 2002. p.119-142.

TERNES, José. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.93-104.

TRAVERSINI, Clarice Salette. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salette; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, n.34, p. 135-152, n.2, mai/ago 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaços - temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Discutindo a Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA Fernando. A maquinaria escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que produz e o que reproduz em educação. Teoria & Educação*. Dossiê: história da educação. Porto Alegre: Artmed, 1992. p.68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade no neoliberalismo: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO; Guilherme Castelo (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.85-90.

VEYNE, Paul Marie. 1930. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e educação matemática. *Revista Est: Leopoldenses, Série Educação*, vol. 3, n. 4, 1999, p.7-19.

## DOCUMENTOS ANALISADOS

ALMEIDA JÚNIOR, A. *E a escola primária?* Companhia Editorial Nacional. Atualidades Pedagógicas, vol.72. São Paulo: Companhia editora nacional, 1959.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil.* São Paulo: Edições Melhoramentos, 1937.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, número 9394/96.

CLAPARÈDE, Eduardo. *A escola por medida.* Coimbra:Tipografia Reis Gomes, 1930.

DECROLY, Ovide. *Iniciación general al método Decroly: ensayo de aplicación a la escuela primaria.* 6ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1961.

DEWEY, John. *Vida e educação.* 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERRIÈRE, Ad. *Escola por Medida: pelo molde do professor.* Porto: Editora: Educação Nacional, 1934.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Realidade Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, 65 (150): 255-72, maio/ago. 1984.

LIMA, Adolfo. *Educação e Ensino: educação integral.* Lisboa: Guimarães & Cia – Editores, 1914.

LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova.* 3ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1933.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia.* 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

MONTESSORI, Maria. *A criança.* Portugalia Editora. (s/d).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SÃO LEOPOLDO. (Escola Municipal de Ensino Fundamental) *Projeto Político Pedagógico*. 2008a.

SÃO LEOPOLDO. (Escola Municipal de Ensino Fundamental) *Projeto Político Pedagógico*. 2008-2010.

SÃO LEOPOLDO. (Escola Municipal de Ensino Fundamental) *Repensando a escola*. 2006.

SÃO LEOPOLDO. (Secretaria) *Memorando circular: considerações sobre avanço do Ensino Fundamental de 9 anos*. N° 122/2008 de 27/05/2008b.

SÃO LEOPOLDO. (Secretaria) *Parecer CME/CENF*. N°001/2008 de 30/04/2008c.

SÃO LEOPOLDO. (Secretaria) *Princípios gerais SMED*, 2005-2008a.

SÃO LEOPOLDO. (Secretaria) *Proposta pedagógica do 1º ano do ensino fundamental de nove anos*. SMED, 2005-2008b.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VASCONCELOS, Faria de. *Problemas escolares*. 2ª ed. I e II série. Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1934.

**ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO****Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS****Programa de Pós-Graduação em Educação****Título da pesquisa:** A repetência escolar como ameaça ao projeto de inclusão

Doutoranda: Rejane Ramos Klein

Orientadora: Dra. Maura Corcini Lopes

**Questões sobre repetência escolar****1) Dados de identificação**

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Série(s) e/ou Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_

Número de alunos por turma em que atua: \_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Turno de atuação: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite  
\_\_\_\_\_**2) Responda as questões abaixo em relação à turma em que você é o professor responsável (conselheiro).**

a) Como você significa a reprovação escolar? Quais são os critérios que são utilizados para que um aluno seja reprovado?

b) Quais os conhecimentos que você considera que os alunos apresentam mais dificuldade?

c) Você tem alunos repetentes na turma? ( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_

d) Os alunos repetentes exigem atenção diferenciada da escola? ( ) sim ( ) não. De que tipo?

e) Aqueles que exigem atenção diferenciada, como você trabalha com eles?

f) Como está a situação de aprendizagem dos alunos em sua(s) turma(s) neste ano de 2008?

g) Entre os alunos repetentes, algum deles é considerado “aluno de inclusão”?

**ANEXO 2 – FICHA ANALÍTICA DOS TEXTOS CLÁSSICOS/DOCUMENTOS**

TIPO DE MATERIAL ANALISADO: _____
TÍTULO DO TEXTO: _____
AUTOR _____ ANO: _____

PALAVRAS-CHAVES	TÍTULO CRIADO A PARTIR DA FRASE DESTACADA



### ANEXO 3 – QUADRO ANALÍTICO DOS TEXTOS CLÁSSICOS

<p><b>Quantificar a reprovação escolar: controle das práticas escolares</b></p>	<p><b>Flexibilizar o currículo: deslocamento do processo de ensino para o processo de aprendizagem</b></p>	<p><b>Proliferar a avaliação: acompanhamento, descrição e intervenção</b></p>	<p><b>Produzir o aluno incluído: da classificação e hierarquização para a diferenciação, prevenção e inclusão</b></p>