

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

MARINA FAGUNDES WEISHEIMER

**“ESSA É A MINHA CHANCE”:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DE UMA TURMA DE
PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE DOIS IRMÃOS/RS**

São Leopoldo

2020

MARINA FAGUNDES WEISHEIMER

**“ESSA É A MINHA CHANCE”:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DE UMA TURMA DE
PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE DOIS IRMÃOS/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2020

W427e Weisheimer, Marina Fagundes.
“Essa é a minha chance” : experiências escolares de
estudantes de uma turma de progressão continuada na cidade
de Dois Irmãos/RS / Marina Fagundes Weisheimer. – 2020.
100 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.”

1. Progressão continuada. 2. Experiências. 3. Exclusão.
4. Desigualdade. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

MARINA FAGUNDES WEISHEIMER

**“ESSA É A MINHA CHANCE”:
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DE UMA TURMA DE
PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE DOIS IRMÃOS/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Unisinos

Prof. Dr. André Luiz da Silva – Unisinos

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva (orientador) – Unisinos

Dedico este trabalho para o meu marido, que esteve sempre ao meu lado e é parte de todo este processo.

AGRADECIMENTOS

Sinceramente, nem sei como começar os agradecimentos. Esperei muito para chegar aqui e poder falar um pouco sobre as pessoas que participaram deste processo de escrita tão importante para mim e para a minha formação acadêmica.

Acredito que, em primeiro lugar, preciso agradecer ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, afinal foi graças a bolsa de estudos que recebi que consegui desenvolver meus estudos e concluir essa etapa.

Também preciso agradecer a minha mãe. Foi graças a ela que me tornei a mulher que sou hoje. Aprendi desde cedo que as mulheres podem ser fortes, devem correr atrás do que querem e não devem depender de ninguém. Contudo, ela também me ensinou que quando se fizer necessário podemos sentar e chorar, só que depois devemos erguer a cabeça e seguir em frente, seja qual for o nosso obstáculo. Então, obrigada por ser meu exemplo e por me dar o ombro quando as coisas ficam difíceis.

Agradeço, também, ao meu marido. Sem dúvida nenhuma ele é a minha fortaleza. Quando tudo parece impossível, quando nada dá certo, ele surge com toda a sua calma e tranquilidade para dar paz e me ajudar a seguir. Ele viveu muito de perto cada um dos momentos desta pesquisa. Sofreu comigo quando a pandemia modificou totalmente meu enfoque, mas celebrou comigo cada passo que dei. Não tenho palavras para agradecer tudo que ele fez. A vida não só acadêmica, é muito melhor ao teu lado.

Ter pessoas especiais por perto é fundamental, por isso, quero agradecer a minha amiga Vanessa. É muito difícil encontrar pessoas como ela, que se preocupam, que querem ajudar e que realmente se envolvem em processos como este. Não foi fácil e a Vanessa é uma das pessoas que mais sabe disso. Poder dividir contigo as minhas angústias e celebrar as minhas conquistas foi fundamental para que eu conseguisse chegar aqui. Obrigada por tudo! Tu és luz na minha vida!

Agradeço ao meu orientador, Rodrigo, que confiou em mim e no meu trabalho. Mesmo nos momentos mais difíceis ele acreditou e deu muita força para que este processo tivesse um bom encaminhamento. Te admiro muito como orientador e ainda mais como ser humano.

Não posso terminar os agradecimentos sem citar a minha amiga, parceira de jornada, Caroline. A vida nos prepara muitas surpresas e ter te conhecido neste

processo foi uma delas. A gente dividiu muitos momentos de felicidade e, também, de desespero. Foi ótimo te ter ao meu lado. Te agradeço por cada risada, cada conselho e por estar sempre presente.

São as perguntas que não sabemos responder que mais nos ensinam. Elas nos ensinam a pensar. Se você dá uma resposta a um homem, tudo o que ele ganha é um fato qualquer. Mas, se você lhe der uma pergunta, ele procurará suas próprias respostas. (ROTHFUSS, 2007)

RESUMO

A Dissertação objetiva compreender as experiências escolares dos estudantes matriculados em uma turma de progressão continuada (8º/9º ano) na cidade de Dois Irmãos (RS). A progressão continuada é uma temática bastante estudada. Contudo, a partir de uma revisão da literatura percebeu-se uma lacuna. As principais metodologias utilizadas nas pesquisas desse âmbito ouviam apenas professores e gestores. Com isso, buscou-se escutar estudantes e compreender as suas experiências escolares. Para atingir o objetivo, foram mobilizadas duas ferramentas metodológicas. Em um primeiro momento, foi realizada uma análise documental, baseada em Cellard (2008). Para a análise foram selecionados quatro documentos norteadores da educação do município de Dois Irmãos, com o intuito de entender como esses documentos orientavam as práticas desenvolvidas dentro das turmas de progressão. Em um segundo momento, realizou-se entrevistas compreensivas fundamentadas a partir de Kaufmann (2013). Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes, uma Pedagoga e uma professora da escola escolhida para compor o corpus analítico. Para o desenvolvimento das análises surgiram quatro categorias: a) “Essa é a minha chance”; b) “As pessoas sabem que somos diferentes”; c) “Eu sou um aluno mediano”; d) Aulas remotas: “A pandemia também contribuiu muito para que eles não conseguissem”. A partir disso, concluiu-se que as experiências dos estudantes matriculados na turma de progressão se mostraram ora baseadas em práticas excludentes, ora baseadas no individualismo e na culpabilização dos estudantes pelo seu próprio percurso escolar.

Palavras-chave: Progressão Continuada. Experiências. Exclusão. Desigualdade.

ABSTRACT

The Thesis aims to understand the school experiences of students enrolled in a class of continued progression (8th / 9th grade) in the city of Dois Irmãos (RS). Continued progression is a well-studied topic. However, from a literature review, a gap was perceived. The main methodologies used in this research area only heard teachers and managers. Thereby, it was tried to listen to students and comprehend their school experiences. To achieve the objective, two methodological tools were mobilized. At first, a document analysis was carried out, based on Cellard (2008). For the analysis, four guiding documents for the education in the city of Dois Irmãos were selected to understand how these documents guided the practices developed within the progression classes. In a second step, comprehensive interviews based on Kaufmann (2013) were carried out. The research participants were four students, an Educator and a teacher from the school chosen to compose the analytical corpus. For the analyzes development, four categories emerged: a) “This is my chance”; b) “People know we are different”; c) “I am an average student”; d) Remote classes: “The pandemic also contributed a lot to them not being able to do it”. Thereafter, it was concluded that the experiences of students enrolled in the progression class were shown to be sometimes based on excluding practices, sometimes based on individualism and in the blaming of the students for their own school path.

Key-words: Continued Progression. Experiences. Exclusion. Inequality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Equidade.....	39
Figura 2 – Taxas de insucesso.....	43
Figura 3 -Distorção idade-série	47
Figura 4 – Ponto turístico do município	51
Figura 5 – Contaminação do Covid- 19.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tese e Dissertações.....	18
Quadro 2 - Artigos Científicos	25
Quadro 3 – Síntese da pesquisa	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 TESES E DISSERTAÇÕES	17
2.3 ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	24
2.3 BALANÇO DA REVISÃO DE LITERATURA	29
3 AO ESCREVER SOBRE PROGRESSÃO CONTINUADA E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	32
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA.....	33
3.2 A PROGRESSÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	35
3.2.1 Experiências de desigualdade e exclusão	38
3.2.2 Reprovação/Evasão	41
3.2.3 Defasagem idade-série e fracasso escolar	45
4 INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	49
4.1 CONTEXTO DE PESQUISA	50
4.2 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS.....	53
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	57
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: A ESCOLA DAS PROMESSAS	62
5.2.1 <i>“Essa é a minha chance”</i>	64
5.2.2 <i>“As pessoas sabem que somos diferentes”</i>	70
5.2.3 <i>“Eu sou um aluno mediano”</i>	76
5.2.4 Aulas remotas: <i>“A pandemia também contribuiu muito para que eles não conseguissem”</i>	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A – GUIA DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES.....	98
APÊNDICE B – GUIA DE PERGUNTAS PARA A PROFESSORA.....	99
APÊNDICE C – GUIA DE PERGUNTAS PARA A PEDAGOGA	100

1 INTRODUÇÃO

Na presente dissertação foi realizado um estudo sobre as experiências escolares de estudantes matriculados em uma turma de progressão continuada. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Dois Irmãos (RS), em uma escola municipal. Já destaco inicialmente que o nome da escola não foi divulgado ao longo da pesquisa para que fosse preservada a identidade da escola. A escolha pelo município se deu a partir da criação de uma turma de progressão, no ano de 2020, na escola citada acima. Sendo assim, a escola se destaca por não ter uma grande história com a progressão continuada, visto que a turma anterior a essa havia sido criada há mais de dez anos atrás. Importa problematizar que sua implementação seja sucedida pela pandemia do Covid-19, o que gerou experiências singulares a partir de um contexto bastante incomum para as instituições escolares.

Assim, vale ressaltar que atualmente essa é a única turma de progressão nessa escola, o que vai ao encontro da afirmação de Barreto e Mitrulis (2001), quando elas citam que a mesma escola pode adotar mais de um tipo de organização, ou seja, apresentar turmas de progressão e manter a seriação nas demais turmas.

Além disso, os alunos que compõem essa turma, foram selecionados a partir da sua idade, com o intuito de corrigir o fluxo idade-série. Como apresentado pela pedagoga da escola, muitos alunos dos anos finais estão em situação de repetência e perdendo o interesse pelos estudos. Dessa forma, a turma é desenvolvida como 8º/9º ano. Nesse sentido, é importante contextualizar que a reprovação é um fenômeno recorrente na educação brasileira, essa temática será apresentada mais adiante. No entanto, vale ressaltar que segundo o Censo Escolar de 2020, no que se refere às escolas municipais de Dois Irmãos, a taxa de distorção idade-série é de 25,2% no 8º ano e de 22% no 9º ano.

Posto isso, a escolha por esta temática se justifica a partir de inquietações vivenciadas ao longo da minha experiência escolar e da minha vida acadêmica. Desde muito cedo tive certeza de que gostaria de trabalhar na área da educação. Iniciei os estudos nessa área quando ingressei no Magistério/Curso Normal e, com o passar do tempo e por meio dos estudos desenvolvidos, tive certeza de que estava indo no caminho certo. Foram muitos obstáculos enfrentados até ingressar no Mestrado e, com isso, desenvolvi muitas problematizações dentro da área na qual

eu estava estudando. Uma dessas questões que me marcou ao longo de toda minha trajetória de estudante foi a reprovação escolar. Esse conceito sempre me inquietou e sua ligação direta com a educação era motivo de insatisfação. Não acredito que a aprendizagem deva ser mensurada a partir de conceitos de aprovação e de reprovação, pois essa mensuração não deveria levar à exclusão escolar. Concordo com Jacomini (2009) quando a autora defende que a reprovação é uma forma da escola se eximir da culpa pela não aprendizagem do aluno, deixando-o, assim, responsável pelo seu próprio fracasso.

As marcas da reprovação são muito fortes. Apesar de nunca ter reprovado ao longo da vida acadêmica, convivi com a reprovação de perto, quando eu avançava para a turma seguinte e alguns colegas não podiam me acompanhar. A reprovação marca os indivíduos e, “[...] na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar” (JACOMINI, 2009, p. 565). Realmente acompanhei colegas evadindo da escola, pelo fato de não aprovarem diversas vezes na mesma série. Além disso, outra justificativa para a escolha da temática é que a progressão continuada é muito discutida ao longo dos anos pela comunidade acadêmica e, mesmo assim, as opiniões são muito divergentes. Isso significa que essa temática ainda está em debate, sem ter uma resolução, tanto por parte da Pedagogia, quanto nos estudos sobre Política e organização da educação nacional.

Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que os sistemas de progressão continuada têm encontrado nas universidades brasileiras mais apreciadores do que opositores. No entanto, Demo (1998) discute os riscos dessa proposta e afirma que ela pode ser uma nova forma de exclusão velada. Ao analisar a história da educação brasileira, conseguimos perceber questões muito marcantes e que necessitam ser (re)pensadas e problematizadas.

Assim, na presente dissertação escolho tratar da temática da progressão continuada na perspectiva dos estudantes matriculados nas referidas turmas, o que deve elucidar dimensões ainda pouco estudadas sobre a temática, como demonstrado posteriormente. Por isso, a pesquisa é orientada, principalmente, por duas questões: a) Como as trajetórias estudantis explicitam dimensões das experiências escolares contemporâneas? b) Como os estudantes constroem e dão sentido as suas experiências escolares estando na condição de matriculados em turma de progressão continuada?

Dessa forma, para que seja possível responder às questões norteadoras, tem-se por objetivo geral **compreender as experiências escolares dos estudantes matriculados em uma turma de progressão continuada (8º/9º ano) na cidade de Dois Irmãos (RS)**. Os objetivos específicos são: a) Analisar a política de progressão continuada do município de Dois Irmãos; b) Identificar e descrever quais leituras de si mesmo a progressão continuada reforça ou refuta a partir da narrativa de trajetórias escolares; c) Entender a visão de outros atores escolares sobre as experiências dos estudantes que compõem a turma de progressão.

Assim, torna-se importante destacar que o conceito de experiência aqui utilizado se baseia na compreensão de que a experiência é “[...] uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo um subjectividade pessoal.” (DUBET, 1994, p. 94). Em vista disso, o conceito de experiência aplicado na pesquisa é entendido como socialmente construído, através do qual compreende-se, a partir da experiência, como o aluno vê o “ser aluno” e, respectivamente, como ele constrói o “ser aluno”.

Como o objetivo da pesquisa é investigar as experiências desses alunos a partir de suas trajetórias e vivências escolares, optou-se por realizar entrevistas compreensivas, fundamentadas em Kaufmann (2013). Essa metodologia permite um novo olhar acerca do objeto de estudo, possibilitando a compreensão dos fenômenos. Assim, parte-se do discurso oral para a construção do objeto de estudo (KAUFMANN, 2013). Dessa forma, a entrevista compreensiva demanda tempo de análise, pois,

O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase. (KAUFMANN, 2013, p. 119).

A presente dissertação foi dividida em seis capítulos, incluindo-se esta introdução. No segundo capítulo é realizada uma revisão da literatura educacional para compreender como essa temática vem sendo abordada ao longo dos anos e quais os principais resultados que já foram encontrados. No terceiro capítulo é desenvolvida uma apresentação dos aspectos históricos da educação e da implementação da progressão continuada. Além disso, são abordadas discussões

importantes sobre alguns aspectos educacionais no contexto brasileiro. No quarto capítulo são apresentadas as ferramentas metodológicas utilizadas para a realização das análises de dados, bem como o contexto no qual ela foi desenvolvida. No quinto capítulo é apresentada a análise documental e a análise das entrevistas. Assim, nesse capítulo são expostos os resultados obtidos por meio da pesquisa. No último capítulo são desenvolvidas as considerações finais, na qual retomo os objetivos e os resultados encontrados. A partir do que foi apresentado até aqui, inicia-se o próximo capítulo realizando uma revisão da literatura.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo irá apresentar uma revisão da literatura realizada com o propósito de diagnosticar como as temáticas da progressão continuada e das experiências dos adolescentes vêm sendo pesquisadas ao longo dos últimos dez anos.

Em um primeiro momento, tornou-se necessário definir os descritores que seriam utilizados para a revisão da literatura. Partindo da temática pesquisada, optei por utilizar dois pares de descritores, sendo eles Experiências AND adolescentes e Progressão AND escolar. Busquei por esses descritores para que fosse possível entender como as experiências dos adolescentes vinham sendo abordadas nas pesquisas atuais, assim como compreender o que vem sendo estudado a partir da temática da progressão escolar. Os descritores foram pensados com muito cuidado para obter resultados que pudessem contribuir para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

O presente capítulo foi organizado em subcapítulos para o melhor entendimento das discussões realizadas. No primeiro subcapítulo serão apresentadas as Teses e Dissertações encontradas na revisão, a partir dos descritores utilizados, em um período de dez anos. Essa pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Encontrei um número expressivo de trabalhos com as temáticas citadas acima e, por isso, foi necessária uma seleção dos trabalhos que dialogavam com a presente dissertação. Assim, realizei uma leitura minuciosa para que fosse possível selecionar cinco trabalhos para compor esta revisão. A partir da revisão ficou evidente que o conceito de experiência de adolescentes vem sendo muito ligado a trajetórias truncadas (CARDOSO, 2012), ou seja, trajetórias de vidas sofridas, ligadas a uso de drogas e a vulnerabilidade social. A progressão continuada foi associada a novas formas de avaliação, assim como surgiram críticas e elogios sobre essa proposta.

No segundo subcapítulo serão apresentados os artigos que discorrem sobre a temática, utilizando os mesmos descritores e o mesmo critério de seleção. Os artigos foram pesquisados na base de dados do SciELO. Assim, foram escolhidos quatro artigos para compor a revisão. Assim, foi possível perceber que os artigos

dialogam com as teses e dissertações encontradas, pois foram utilizadas as mesmas perspectivas de trajetórias truncadas abordadas nas teses e nas dissertações. Além disso, a concepção de progressão continuada discutida nos artigos também debate a questão da avaliação.

Dessa forma, o terceiro subcapítulo discorre sobre as considerações obtidas a partir da revisão da literatura, diagnosticando como as temáticas vêm sendo discutidas ao longo dos últimos dez anos.

2.1 TESES E DISSERTAÇÕES

O presente subcapítulo irá apresentar uma revisão de literatura realizada nas bases de dados, especificamente o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas quais percebo que há um corpo crescente de literatura que reconhece a relação entre experiências de adolescentes e a progressão continuada como temáticas produtivas para os pesquisadores, não só da Educação, mas também das Ciências Humanas. Assim sendo, os pesquisadores se veem levados a pesquisar e a analisar esse campo teórico diante das transformações que esses conceitos sofreram ao longo do tempo.

Uma quantidade considerável de literatura foi publicada nos últimos dez anos sobre o tema e esses estudos permitem perceber em que sentido se encaminham e o que têm encontrado essas pesquisas acadêmicas. Dessa forma, utilizei como descritores quatro conceitos centrais para a revisão da literatura, divididos em duas duplas, sendo eles *Experiência AND adolescentes e Progressão AND escolar*.

Os resultados obtidos foram 288 trabalhos defendidos no período de 2009 a 2019, entretanto, devido ao expressivo número, realizei uma leitura minuciosa dos resumos para que fosse possível selecionar quais dialogavam com a temática pesquisada. Com a intenção de compreender melhor os achados da pesquisa e entender como o campo temático vem se desenvolvendo nesse período, foram selecionados cinco desses trabalhos que dialogavam com a temática da presente dissertação. No quadro a seguir apresento as teses e dissertações que irão compor essa revisão da literatura, que foram selecionadas a partir das bases de dados citadas anteriormente. Vale ressaltar que os trabalhos selecionados são predominantemente produzidos em PPgs de Educação.

Quadro 1 - Tese e Dissertações

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	PPG	ANO DA DEFESA	
Exclusão velada e interiorizada na escola: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis	Cristiane Moraes Da Silva	Prof.a Eneida Shiroma, Dra. Oto Coorientadora: Prof.a Maria Michels Dra. Helena	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação	2014	Dissertação
Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?	Yonara de Albuquerque Camurça	Prof. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida.	Universidade Nove De Julho – Uninove	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016	Dissertação
A progressão continuada no ensino público do Estado De São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar: uma análise crítica da produção teórica e científica do tema	Fernando de Moraes Toller	Profª Dra. Vânia de Fátima Martino	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”	Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas	2018	Dissertação
O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Juliana dos Santos Rocha	Profª Dra. Marlene Rozek	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016	Dissertação
As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas.	Nilton Francisco Cardoso	Prof. Dr. Vitor Henrique Paro	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2012	Tese

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente o trabalho que ganha destaque é o intitulado “Exclusão velada e interiorizada na escola: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis” escrito por Silva (2014). A discussão desenvolvida nessa dissertação teve como objetivo analisar as implicações da política de progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Sendo assim, a autora organizou a sua metodologia a partir da análise de documentos e de pesquisas bibliográficas, além de desenvolver entrevistas com especialistas que atuam nas escolas municipais da rede de ensino pesquisada. Inicialmente, ela faz um levantamento da produção acadêmica que desenvolve uma discussão sobre a progressão continuada, percebendo que a grande maioria das

[...] publicações evidenciam uma preocupação em verificar se a progressão continuada seria eficiente ou não a partir, principalmente, de estudos de documentos que regulamentam essa política em diferentes redes de ensino, associados a pesquisas dos discursos de professores, alunos e comunidade em geral a respeito do assunto. (SILVA, 2014, p. 55).

Assim sendo, fica evidente que as pesquisas nessa área apresentam uma preocupação em avaliar a política da progressão continuada. Entretanto, Silva (2014) destaca que ao longo da sua pesquisa encontrou dois trabalhos que se destacaram por se diferenciarem dos demais. Assim, a autora aborda o conceito de Freitas (2002), denominado “internalização da exclusão”, que afirma ser uma forma sutil de exclusão. Uma parcela antes excluída entra na instituição escolar, no entanto, ainda continua sendo excluída de forma subjetiva. O outro trabalho destacado, traz o conceito defendido por Vasconcelos (2007) denominado “analfabetismo escolarizado”. Ou seja, segundo ele, esse conceito define bem as crianças que acessam à escola, mas não se apropriam do conhecimento. Dessa forma,

Antes da progressão continuada, quando o estudante era reprovado, geralmente evadia da escola, por isso a exclusão ocorria objetivamente fora da escola. Com a progressão continuada, eles progrediram ao longo dos anos escolares e não se apropriaram satisfatoriamente bem dos conhecimentos. Eles não evadem, permanecem na escola, mas, se não aprendem, continuam excluídos, só que de forma subjetiva, incluídos na escola. (SILVA, 2014, p. 56).

Fica clara a discussão realizada a partir dos conceitos denominados *internalização da exclusão* (FREITAS, 2002) e *analfabetismo escolarizado* (Vasconcelos, 2007). Afinal, o estudante está incluído dentro da instituição escolar, mas não está desenvolvendo aprendizagens significativas. Assim, com a progressão continuada, os alunos não são mais excluídos para fora da escola, porém continuam excluídos dentro da instituição de uma forma velada (SILVA, 2014).

Depois de analisar a bibliografia encontrada, a autora inicia a análise das entrevistas com os especialistas que atuam na rede municipal de Florianópolis,

percebendo, assim, que a progressão continuada não está preparando os alunos para a vida, pois, segundo ela, os conteúdos desenvolvidos se distanciam de conhecimentos que são importantes ao processo pedagógico. Além disso, Silva (2014) traz que seus entrevistados percebem uma facilitação no processo avaliativo, no qual muitas vezes os professores são persuadidos a forjarem notas.

Assim, a autora afirma que a partir das análises foi possível perceber que a progressão continuada atinge todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, ela destaca que muitas vezes os estudantes são promovidos para o ano/série seguinte sem ter desenvolvido as aprendizagens e isso causa um processo de exclusão velada dentro da instituição escolar.

Outro trabalho selecionado a partir das leituras foi a dissertação denominada “Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?”, escrita por Camurça (2016). O trabalho trata sobre a avaliação no regime de progressão continuada implantada no estado de São Paulo. Dessa forma, seus objetivos eram compreender a visão dos professores sobre as práticas avaliativas propostas pela progressão continuada, relacionar as práticas com o que estava previsto em legislação e perceber quais mudanças o regime de progressão continuada trouxe para o trabalho pedagógico no ensino fundamental.

Assim, Camurça (2016) utilizou como metodologia pesquisas bibliográficas e entrevistas com professores da rede estadual que atuavam com o regime de progressão continuada. A principal fonte teórica utilizada por ela é o autor Edgar Morin. Sendo assim, a autora defende que “[...] a avaliação necessita de um olhar diferenciado por ser, muitas vezes, vista como produto e não como processo.” (CAMURÇA, 2016, p. 42).

Assim sendo, ao analisar as entrevistas a autora percebe que os professores ainda desenvolvem uma prática retrógrada, enraizada na antiga prática de avaliação, e não desempenham a função que o regime de progressão continuada propõe. Dessa forma, a autora destaca a importância do processo de avaliação dentro das turmas de progressão. Não é possível desenvolver uma avaliação semelhante ao que era feito antigamente, pois essas turmas são pensadas a partir de metodologias diferentes.

A dissertação intitulada “A progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar: uma análise crítica da produção teórica e científica do tema” foi

escrita por Toller (2018). O seu trabalho teve como objetivo estudar o regime da progressão continuada na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Assim, o autor realizou pesquisas sobre os aspectos históricos e legais desse regime e a relação do mesmo com a educação e a democratização do ensino público. Além disso, estudou o conceito de neoliberalismo e o seu processo histórico, assim como sua relação com o regime de progressão continuada.

Dessa forma, o objetivo da progressão continuada era “[...] a regularização do fluxo de alunos nas passagens de ciclo para ciclo, mediante promoção, em combate à retenção e evasão escolar.” (TOLLER, 2018, p. 17). Assim, o regime de progressão continuada exigia uma nova forma de avaliar e uma nova organização escolar.

Entretanto, alguns entraves foram apresentados pelo autor, que destaca que a progressão continuada acabou virando um “[...] mero sistema de promoção automática associado ao conceito de exclusão branda da escola pública das camadas mais populares.” (TOLLER, 2018, p. 18). Posto isso, ele salienta que esse regime de progressão continuada é baseado em uma lógica neoliberal, pois as escolas estão se moldando ao novo cenário.

No neoliberalismo, o critério a que se submete esse ‘novo’ modelo de escola se pauta em outra concepção de homem e de educação existente. A escola deveria se dirigir para a formação de um ser humano capaz de proporcionar a ele autonomia no pensar, no agir e no realizar livremente seu papel como agente ativo de sua história. Uma escola capaz também de lhe dar autonomia para o exercício de sua cidadania (plena) e da construção de seus valores. (TOLLER, 2018, p. 54).

Assim, as escolas devem se reinventar e reinventar suas práticas para que consigam acompanhar a nova lógica vigente. No que se refere ao resultado da pesquisa, o autor afirma que o regime de progressão continuada

[...] funciona como instrumento permissivo de aprovação do aluno para a série subsequente, sem que esses obtenham o conhecimento necessário a tanto (uma forma de ‘passar de ano’ sem aprender os conteúdos aplicados). (TOLLER, 2018, p. 78).

Dessa forma, o regime não está desenvolvendo o que era proposto anteriormente, pois os alunos estão sendo aprovados sem desenvolverem os conhecimentos necessários.

Em outra perspectiva, a dissertação de Rocha (2016), intitulada “O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social”, discute quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A autora buscou responder a seguinte questão: “Qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem?” (ROCHA, 2016, p. 24). Para tanto, utilizou como metodologia grupo focal, realizado com adolescentes. Participaram da pesquisa dez adolescentes residentes de um bairro específico de Porto Alegre que tinham idade entre 14 e 18 anos. Assim, ela parte do pressuposto que o aprender

[...] não se trata de uma simples incorporação da cultura ou aquisição de informações, pois, se assim fosse, todos os sujeitos submetidos às mesmas práticas culturais saberiam o mesmo e agiriam da mesma forma. Entretanto, é a partir de processos subjetivos que os sujeitos vão aprendendo. Somente as informações relevantes para o sujeito serão incorporadas de forma mais exitosa aos seus conhecimentos. (ROCHA, 2016, p. 38).

A autora destaca em seu trabalho que o professor precisa conhecer e reconhecer o seu aluno, compreender o contexto no qual o mesmo está inserido e, só depois disso, conseguirá disponibilizar estratégias que estejam de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Outro conceito que ganha destaque dentro da pesquisa é o de vulnerabilidade social. Dessa forma, Rocha (2016) afirma que uma pessoa não é vulnerável, ela pode estar em situação de vulnerabilidade social. Assim,

A vulnerabilidade social está relacionada a sujeitos que encontram riscos diante de situações de desemprego, precariedade do trabalho, pobreza e falta de proteção social. Está relacionada, também, à falta de acesso a bens culturais e artísticos, à dificuldade em estabelecer laços sociais, comunitários e familiares, bem como à precariedade e dificuldade de acesso a serviços básicos como saúde e educação. É a combinação de fatores como agravos à saúde, violência e pobreza que pode produzir a detereorização do nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades. (ROCHA, 2016, p. 71).

Posto isso, a autora destaca que a sua pesquisa não é uma simples classificação de vulneráveis e não vulneráveis, visto que compreender as situações de vulnerabilidade social deveria servir para que as ações voltadas para esses

sujeitos sejam aperfeiçoadas, considerando suas “vivências, peculiaridades, e principalmente, o meio em que estão inseridos” (ROCHA, 2016, p. 72).

Quanto aos resultados da pesquisa, ela concluiu que os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem têm uma grande relação com as experiências que os sujeitos obtiveram ao longo das suas vidas. Assim,

[...] compreender as histórias de vida, o contexto e como o sujeito funciona em relação ao aprender não formal dá indícios de como ele se relaciona com o aprender como um todo. Somente analisando a complexidade das questões que estão presentes nos processos de aprendizagem é possível compreender os sentidos subjetivos produzidos pelos adolescentes. (ROCHA, 2016, p. 148).

Portanto, a autora destaca que quando o sujeito está inserido em um contexto no qual o aprender não é um aspecto central a sua visão sobre o aprender se desenvolve de forma negativa. No entanto, quando esses sujeitos se percebem em espaços com mais liberdade de expressão, constata-se potencial para aprendizagem. Ou seja, “o sujeito se constrói na experiência pessoal e social, num processo e nem vem predeterminado.” (ROCHA, 2016, p. 21). Assim, para finalizar a pesquisa, ela salienta que as experiências de vida dos participantes são muito importantes para a compreensão dos seus sentidos subjetivos acerca da educação.

Outro trabalho que desenvolve uma discussão sobre as experiências de estudantes é a tese, intitulada “As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas”, escrita por Cardoso (2012). A tese apresenta dados e análises sobre os efeitos das políticas públicas em educação, no município de Belo Horizonte, com alunos com trajetórias marcadas pela desigualdade social. As metodologias utilizadas foram observação participativa e entrevista. Com isso, foi selecionada uma escola do município para realização da pesquisa.

O autor trabalha em sua tese com o conceito de *trajetórias truncadas*. Esse conceito tem o objetivo de evidenciar as péssimas condições de vida de muitas crianças e adolescentes.

Assim como existem na sociedade representações predominantes e naturalizadas do conceito de infância, de educação, de escola, de família, há também uma representação predominante e naturalizada de trajetória de vida. Por mais que o percurso de vida truncado se caracterize pela precariedade e pela mutilação, continua a ser uma trajetória de vida e precisa ser analisada como tal. (CARDOSO, 2012, p. 29-30).

Dessa forma, para Cardoso (2012), as trajetórias de vida que produzem um sujeito histórico e, por isso, não importa a situação pela qual o sujeito tenha passado, foi isso que o constituiu. Assim, ele afirma que as experiências que cercam esses jovens direcionam suas caminhadas e suas trajetórias truncadas. Além disso, destaca que os sujeitos que possuem uma trajetória de vida truncada acabam por desencadear nas outras pessoas um olhar negativo para si, pois isso é produzido a partir de uma representação social.

Os dados obtidos pelo autor demonstram que os espaços escolares tinham excesso de alunos, o que acabava impedindo que os objetivos educativos fossem atingidos. Além disso, os professores não constituíam estratégias para desenvolver uma aprendizagem de qualidade com os educandos. Assim, “[...] as mutilações na vida dos adolescentes continuam se reproduzindo em trajetórias escolares truncadas.” (CARDOSO, 2012, p. 204). Por isso é tão importante compreendermos que as experiências dos estudantes devem ser respeitadas e que a autonomia deve ser trabalhada com eles, para que eles possam refletir e reconstruir novas experiências.

Percebo que o conceito de experiências de adolescentes vem sendo muito ligado a trajetórias truncadas, ou seja, trajetórias de vidas sofridas, ligadas a uso de drogas e vulnerabilidade social. A progressão continuada foi associada a novas formas de avaliação, assim como surgiram críticas e elogios sobre essa proposta.

O próximo subcapítulo irá apresentar a revisão da literatura com o enfoque em artigos científicos.

2.3 ARTIGOS CIENTÍFICOS

Além da revisão da literatura realizada sobre as teses e dissertações, busquei por artigos que dialogavam com a temática aqui pesquisada. Para a pesquisa dos artigos foram utilizados os mesmos descritores, *Experiências AND adolescentes e Progressão AND escolar*. A pesquisa foi realizada no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e foram encontrados 87 artigos de diferentes revistas. O processo de seleção foi o mesmo realizado para as teses e dissertações e, depois de uma leitura minuciosa dos resumos, selecionei quatro artigos que dialogavam com o presente projeto. No quadro abaixo, segue os artigos selecionados.

Quadro 2 - Artigos Científicos

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	ANO
Sentidos da trajetória de vida para adolescentes em medida de liberdade assistida	Clara Costa Gomes e Maria Inês Gandolfo Conceição	Psicologia em Estudo	2014
Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola	Priscila Cardoso e Carla Débora Cristina Fonseca	Psicologia e Sociedade	2019
Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos	Márcia Aparecida Jacomini	Educação e Pesquisa	2009
Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino	Vitor Henrique Paro	Revista Brasileira de Educação	2011

Fonte: Elaborado pela autora

O artigo intitulado “Sentidos da trajetória de vida para adolescentes em medida de liberdade assistida” foi escrito por Gomes e Conceição (2014). O objetivo das autoras era compreender os sentidos atribuídos por adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de liberdade assistida às trajetórias de vida e ao envolvimento com infrações à lei. Para isso, a metodologia utilizada foi a realização de sete sociodramas semanais com 21 adolescentes, desses, 18 eram homens.

Após a análise do material empírico encontrado, elas chegaram em três categorias: a) Parecia uma vida fácil; b) Minhas tábuas de salvação; c) O crime não compensa. Na primeira categoria, as autoras conseguem identificar alguns elementos que contribuíram para que os adolescentes seguissem para uma trajetória infracional, por exemplo, desejo de se inserir socialmente e economicamente, ou por influência de amigos. Sendo assim, “os adolescentes têm o desejo de destacar-se socialmente e são seduzidos pela vida do crime pelas diversas vantagens que ela oferece.” (GOMES; CONCEIÇÃO, 2014, p. 52).

Na segunda categoria, foram apresentados os indicadores que contribuíram para que os adolescentes deixassem os comportamentos infracionais. Segundo Gomes e Conceição (2014), quando os adolescentes começam a cometer atos infracionais acabam se afastando da família, da escola, da religião, entre outras coisas. Elas afirmam que o apoio dessas pessoas contribui muito para a

ressignificação e o desejo de mudar. Nessa categoria, as autoras iniciam uma discussão sobre o papel da escola na vida desses adolescentes e afirmam que “a escola não se mostra capaz de se adaptar ou acolher os adolescentes ‘problemáticos’, pelo contrário, contribui para a exclusão e a estigmatização deles.” (GOMES; CONCEIÇÃO, 2014, p. 54). Assim, elas reconhecem que falta uma relação da escola com a comunidade, pois os conteúdos trabalhados na mesma não estão de acordo com a realidade na qual os adolescentes se encontram.

Na terceira categoria, os adolescentes conseguem perceber o quão negativa é a trajetória infracional. Dessa forma, as autoras salientam que os vínculos afetivos acabam se sobressaindo ao status social. Assim, o que antes era motivo de orgulho ou considerado como uma vantagem, deixa de ser atrativo para os adolescentes quando eles refletem sobre as desvantagens do mundo do crime.

Essa pesquisa contribuiu para que os adolescentes realizassem uma reflexão sobre o passado, o presente e o futuro e “[...] lhes serviram de incentivo para reconstruírem projetos de vida desvinculados da transgressão.” (GOMES; CONCEIÇÃO, 2014, p. 57). Com isso, perceberam que as experiências dos adolescentes são um processo psicossocial e que ocorrem diretamente ligadas com o contexto no qual esses adolescentes estão incluídos. Ou seja, as autoras concluem que as experiências são resultado das relações que cercam esses adolescentes ao longo da vida.

Em uma perspectiva semelhante, o artigo “Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola”, escrito por Cardoso e Fonseca (2019), tem por objetivo compreender a construção da identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias na escola.

Esse artigo discute parte de uma pesquisa e trata das dificuldades que os alunos enfrentam para permanecer na instituição escolar, assim como a constituição de sua identidade. Para compor a metodologia foram utilizados registros dos Livros de Ocorrências Escolares, processos judiciais e entrevistas com adolescentes. Segundo as autoras, todos os entrevistados eram do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 17 anos.

Ao realizar a análise, constataram que a maioria dos adolescentes entrevistados tiveram suas identidades marcadas pelo fracasso escolar e afirmam que “[...] a apropriação da identidade de ‘aluno problema’ é algo predominante entre os adolescentes entrevistados” (CARDOSO; FONSECA, 2019, p. 6). Sendo assim,

identificaram que dentro das instituições escolares existem uma constante culpabilização dos indivíduos pelo seu fracasso escolar.

A fim de problematizar toda essa situação encontrada, se torna necessário “[...] à compreensão do fracasso escolar a partir de um olhar dos processos educacionais, uma vez que a questão é de ordem estrutural e não individual.” (CARDOSO; FONSECA, 2019, p. 7). Portanto, elas concluem que é necessária uma discussão sobre as políticas públicas voltadas à educação que visem o acesso e a permanência dos adolescentes na escola, visto que esses adolescentes estão vivenciando experiências de exclusão dentro da própria instituição escolar, algumas vezes por preconceito, outras por falta de compreensão da realidade na qual estão inseridos.

Na perspectiva da progressão continuada, destaco o artigo intitulado “Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos”, escrito por Jacomini (2009). No artigo, a autora discute sobre a progressão continuada e a organização por ciclos de ensino. Sendo assim, parte de pressuposto de que a progressão continuada pode contribuir para uma ruptura da prática educacional seriada, contribuindo para a superação da reprovação escolar. De acordo com ela, o artigo não tem por objetivo discutir ou analisar os resultados obtidos pela progressão continuada, mas, sim, discutir a progressão continuada como um modelo de educação que favoreça a democratização da escola e da educação. Ou seja, tratar esses modelos, progressão continuada e ensino por ciclos, como “[...] capazes de dar centralidade aos processos de ensino e de aprendizagem em contraposição aos processos de seleção e exclusão.” (JACOMINI, 2009, p. 559).

A autora percebe que é necessário lutar por uma educação democrática, que vise ensinar a todos com qualidade. Assim, torna-se “[...] necessário pontuar que uma educação escolar capaz de prescindir de instrumentos que levam à seleção e à exclusão é propósito de todos aqueles que lutam pela democratização da educação” (JACOMINI, 2009, p. 569).

A progressão continuada é o caminho para eliminar a exclusão escolar, assim como também contribuir para a qualidade educacional. Por isso, a partir da implementação da progressão escolar, iniciou-se uma discussão sobre a qualidade educacional que antes era mascarada pela reprovação.

Para concluir, Jacomini (2009) afirma que é necessário perceber que a reprovação é uma construção histórica e não algo que tem uma ligação direta desde

sempre com a educação. Sendo assim, ao perceber isso, deve-se “[...] investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos[...]” (JACOMINI, 2009, p. 570) e repensar uma forma de educar que seja oposta aos exames e a reprovação.

O artigo denominado “Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino”, escrito por Paro (2011), realiza uma discussão acerca da estrutura da escola pública, utilizando-se do conceito de educação como prática democrática. Ele realizou seu trabalho de campo em uma escola de ensino fundamental que oferece da primeira à quarta série.

Segundo o autor, a estrutura seriada precisa ser repensada, afinal “[...] o sistema seriado não se sustenta à luz da teoria pedagógica e tem servido apenas para jogar sobre o aluno a culpa pela incompetência do próprio sistema de ensino em levá-lo a aprender.” (PARO, 2011, p. 697). Entretanto, ele realiza uma crítica àqueles que se utilizam de progressão continuada para seguirem não realizando nenhuma melhoria na qualidade educacional. Sendo assim, é necessário distinguir quem enxerga a progressão como uma possibilidade de educação de qualidade e aqueles que “[...] implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais.” (PARO, 2011, p. 698).

Nessa perspectiva, a progressão continuada pode melhorar o processo educacional, por eliminar a reprovação. Porém, o autor destaca que é necessário desenvolver uma prática responsável. De acordo com ele, a maior resistência para implementar a progressão continuada é o apego à reprovação escolar, visto que, com a reprovação, a escola consegue se eximir da culpa e o sujeito responde pelo seu fracasso escolar. Quando não existe a reprovação, a incompetência da escola fica mais evidente.

Outro ponto de discussão apresentado no artigo é a temática da avaliação externa. Segundo Paro (2011, p. 715), “os tradicionais exames e provas só conseguem medir um dos elementos (o conhecimento) que compõem a cultura incorporada na personalidade viva do educando, e mesmo assim de forma muito limitada.” Sendo assim, ele defende que os recursos utilizados para a realização das provas, deveriam ser investidos em melhorias para a educação.

Dito isso, o próximo subcapítulo irá apresentar o balanço da revisão de literatura, demonstrando o que foi possível compreender a partir dos trabalhos analisados.

2.3 BALANÇO DA REVISÃO DE LITERATURA

Ao finalizar a revisão realizada a partir das Teses e Dissertações e dos Artigos Científicos, foi possível perceber alguns indícios de como as temáticas da experiência e da progressão continuada vêm sendo trabalhadas na literatura nos últimos dez anos.

Assim, nas buscas em que utilizei a dupla de descritores Experiência AND Adolescentes, percebi que existe um predomínio nas metodologias que se baseiam na conversa com os participantes da pesquisa. Ou seja, ferramentas metodológicas como grupo focal, entrevistas e até observação participativa. A escolha por essas ferramentas se baseia na premissa de que é necessário conhecer os indivíduos para compreender suas experiências, suas trajetórias, seus contextos e seu histórico.

Ao realizar a leitura dos trabalhos, fica evidente que eles apresentam alguns conceitos centrais para a discussão que vem sendo desenvolvida por meio da temática da experiência dos adolescentes. Assim, em um primeiro momento, é perceptível que o conceito de experiência tem uma fortíssima ligação com o conceito de trajetória, visto que as trajetórias são perpassadas pelas experiências. Dito isso, Cardoso (2012) destaca que as trajetórias e as experiências que os sujeitos vivenciam produzem um sujeito histórico e social. No entanto, quando se discute sobre trajetória de adolescentes, a grande maioria dos trabalhos destaca percursos difíceis, ou, como afirma Rocha (2016), trajetórias truncadas. O conceito desenvolvido pelo autor tem como objetivo evidenciar as péssimas condições de vida de muitos adolescentes, entretanto, ele destaca que, apesar de ser uma trajetória truncada, ainda é uma trajetória de vida que precisa ser analisada.

Outro conceito que se destaca é o de exclusão. A partir de uma trajetória de vida truncada, os alunos são denominados como adolescentes problemáticos e, segundo Gomes e Conceição (2014), a escola produz uma exclusão quando não se mostra capaz de se adaptar ou de acolher esses alunos. Assim, destacam que a escola muitas vezes produz a exclusão quando não reconhece que precisa se adaptar à realidade dos alunos, desenvolvendo uma prática que reforça experiências de exclusão e de sofrimento para esses adolescentes, sem ao menos levar em consideração o contexto em que eles estão inseridos.

Essa exclusão produzida pela escola acaba gerando a discussão de um outro conceito, o de culpabilização. Dentro da instituição escolar, segundo Cardoso e

Fonseca (2019), o aluno é culpado pelo seu próprio fracasso. Assim, a escola não assume uma responsabilidade pelo ensino desenvolvido, apenas julga o aluno como responsável pela sua não aprendizagem. Dessa forma, os autores destacam que é imprescindível compreender o fracasso como uma questão de ordem estrutural e não como uma questão individual. Logo, essas pesquisas apontam que as trajetórias truncadas continuam sendo reproduzidas dentro da instituição escolar quando ela não se mostra capaz de acolher esses alunos.

Na perspectiva da Progressão Continuada, foram utilizados o par de descritores Progressão AND Escolar e o que mais se destacou na realização dessa pesquisa é que as metodologias utilizadas foram, principalmente, análise documental ou entrevista com os profissionais da educação. Ou seja, não há um foco em estudar essa temática a partir da perspectiva dos estudantes.

Como apresentado anteriormente, não existe um consenso sobre a eficácia da progressão continuada, enquanto alguns autores defendem, outros desaprovam. No entanto, com a revisão foi possível perceber alguns conceitos que vêm se destacando nessa discussão. Assim, Freitas (2002) aborda o conceito da internalização da exclusão, que seria uma forma sutil de excluir dentro da instituição escolar. Os adolescentes estão dentro da escola, porém continuam sendo excluídos de forma subjetiva e responsabilizados pelo seu fracasso no interior da escola.

Outro conceito que desenvolve uma discussão semelhante é apresentado por Vasconcelos (2007), o analfabetismo escolarizado. Esse conceito se caracteriza a partir da premissa que as crianças acessam a escola, mas não estão se apropriando do conhecimento. Os alunos estão dentro da escola, avançando os anos, porém não desenvolvem os conhecimentos necessários. Diante disso tudo, Silva (2014) afirma que existe uma exclusão velada dentro da escola. Pois, ao analisar os autores citados anteriormente, percebe-se que, antes da progressão continuada, o aluno que reprovava acabava evadindo, então existia uma exclusão do aluno da instituição escolar. No entanto, com a implementação da progressão continuada, os alunos acabam progredindo ao longo dos anos escolares, mas não se apropriam do conhecimento, o que gera uma exclusão dentro da instituição escolar.

Entretanto, Jacomini (2009) apresenta uma outra concepção a partir da progressão continuada. A autora afirma que existem instituições escolares que não desenvolvem a política de forma satisfatória, mas destaca que a progressão trouxe para dentro da escola uma nova discussão sobre a qualidade educacional. Como

dito anteriormente, antes da progressão os alunos eram responsabilizados pelo seu fracasso escolar, reprovavam e eram culpabilizados. A partir do momento que esses alunos não reprovam mais, continuam dentro da escola e não aprendem, surge uma discussão que antes era mascarada pela reprovação. Ou seja, surge o questionamento de porque eles não aprendem.

Assim, Jacomini (2009) ressalta que é necessário distinguir quem enxerga a progressão como uma educação democrática de qualidade, daqueles que implementam somente suspendendo a reprovação, sem desenvolver um trabalho pedagógico sério.

Com isso, fica evidente que a progressão continuada é uma temática bastante pesquisada atualmente, divide opiniões e rende boas discussões a fim de qualificar o trabalho desenvolvido dentro das escolas. Por isso, o próximo capítulo irá abordar a progressão continuada de forma mais aprofundada, apresentando dados históricos importantes.

3 AO ESCREVER SOBRE PROGRESSÃO CONTINUADA E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Para que seja possível desenvolver uma pesquisa acerca da temática da progressão continuada, torna-se necessário compreender como ela surgiu no contexto brasileiro e por que ela se tornou necessária dentro da instituição escolar. Assim, o presente capítulo irá abordar alguns aspectos históricos dessa temática e desenvolverá uma apresentação breve de seus principais aspectos. As discussões sobre a progressão não são atuais e vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos. Como apresentado anteriormente, a progressão surge com um objetivo bem definido:

[...] regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudos previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. (BARRETO; SOUSA, 2009, p. 33).

Dessa forma, fica clara a função atribuída a essa modalidade de ensino, no entanto ainda é necessário aprofundar os estudos para que se torne possível entender por que essa modalidade foi necessária. Com isso, o estudo histórico dessa abordagem se torna imprescindível, pois ela não estava sempre presente dentro das políticas educacionais e surgiu a partir da necessidade de regularizar o fluxo de alunos segundo sua idade e série.

Além de compreendermos a progressão continuada, a história da educação brasileira precisa ser analisada, visto que esta dissertação tem como foco o contexto brasileiro. Com isso, alguns conceitos centrais aparecerem relacionados à educação no Brasil e eles serão apresentados e discutidos no presente capítulo, a fim de complementar a discussão realizada. Assim, este capítulo é organizado em subcapítulos e seções para o melhor desenvolvimento da apresentação e das discussões aqui abordadas.

Dito isso, o primeiro subcapítulo irá discorrer sobre os aspectos históricos da progressão continuada no contexto brasileiro.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA

No século XX o objetivo da educação brasileira era conseguir expandir o acesso à escola para toda a população, no entanto, segundo Barretto e Mitrulis (2001), a qualidade do ensino não era uma das maiores preocupações dessa época. Por isso, o ensino era muitas vezes considerado insatisfatório e o caráter excludente permaneceu presente nas instituições escolares. (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

A progressão continuada emerge como uma tentativa de superar a reprovação, a defasagem série/idade e a evasão escolar (VIÉGAS, 2009). Essa não é uma discussão nova, visto que existem propostas com a mesma intenção sendo discutidas desde a década de 50. Cada proposta, de acordo Barretto e Mitrulis (2001), foi sendo organizada conforme as necessidades apresentadas em cada época, porém, desde essa época, o desafio continua sendo o mesmo: garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, por meio de uma educação de qualidade que lhe ofereça aprendizagem efetiva.

Nos anos 50, o Brasil apresentava o maior índice de retenção, se comparado aos demais países da América Latina, o que vinha acarretando prejuízos financeiros, além de retirar a oportunidade de outras crianças de ingressarem na instituição escolar. Isso ficou evidente quando “Estudos realizados pela Unesco mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 104).

Em 1956, em Lima, a Unesco, junto com a Organização dos Estados Americanos (OEA), promoveu a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória. Nessa conferência foram abordadas discussões sobre o fenômeno das reprovações nas escolas primárias, o que resultou em uma medida que apontava para a promoção automática dos alunos. Além disso, conforme Barreto e Mitrulis (2001), foi destacado que a escola deveria considerar como elemento importante o reconhecimento dos problemas sociais e o contexto de vida dos alunos.

É importante destacar que nessa época, segundo Barretto e Sousa (2004), a concepção de escola vigente era de uma instituição extremamente seletiva. Por isso, eles não levavam em consideração as necessidades sociais e eram desatentos aos interesses das crianças.

O Rio Grande do Sul, de acordo com Moraes (1962), foi o primeiro a implementar uma modalidade de progressão continuada no ano de 1958. Assim, o estado criou turmas de recuperação para que os alunos com dificuldade pudessem recuperar os conteúdos não aprendidos. Após isso, eles retornavam para a sua turma de origem. Em meados do mesmo ano, iniciaram-se discussões em São Paulo que defendiam essa modalidade de ensino. Assim, os artigos destacam

A modificação dos critérios de contagem de pontos para a promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos; a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos; a introdução de novas metodologias de ensino. (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 106).

Dessa forma, as modalidades de progressão começaram a crescer e, conseqüentemente, as discussões sobre ela também. Surgiram, também, críticas sobre essa modalidade. A principal preocupação era que “[...] embora [a progressão] pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema.” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 107). Ou seja, ela estaria proporcionando que os alunos não repetissem o ano, mas não havia um enfoque pedagógico que pensasse nas condições de ensino dos alunos e dos professores. (PEREIRA, 1958).

Nas décadas de 60 e 70 os índices de reprovação assustavam ainda mais e, como afirmam Barrettos e Mitrulis (2001), podia-se perceber o *estrangulamento do ensino*. Assim, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais resolveram flexibilizar seus currículos da escola primária e desenvolver práticas a partir de sistemas de promoção automática. Vale ressaltar que, de acordo com os autores, essas práticas tiveram como referência os sistemas de avanço progressivo dos Estados Unidos e da Inglaterra. As concepções dos países que inspiraram o Brasil, destacavam que a função social da escola era primordial.

Fica evidente que a progressão surge como uma necessidade de superar a reprovação e de “[...] dar centralidade aos processos de ensino e de aprendizagem em contraposição aos processos de seleção e exclusão.” (JACOMINI, 2009, p. 559). Diante disso, torna-se importante destacar que a reprovação é considerada, segundo a autora, um mecanismo criado pela escola para que não assuma a responsabilidade pela não aprendizagem dos alunos. Assim, a reprovação tende a

“[...] responsabilizar de forma unilateral os alunos e os pais, [...] pelo desempenho escolar” (JACOMINI, 2009, p. 565).

Com a política da progressão continuada, pretendia-se romper com esse paradigma de reprovação e assegurar, além do acesso à escola, a permanência desse aluno. Com o passar dos anos, as políticas de progressão foram se aprimorando e, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 23º, as flexibilizações da organização do trabalho escolar, visaram garantir o acesso e a permanência na escola, bem como estabelecer garantias institucionais para seu direito público subjetivo (BRASIL, 1996).

As opiniões sobre a implementação da progressão continuada ainda são diversas, alguns autores defendem que ela está sendo positiva para a educação, outros afirmam que não. Entretanto, há um consenso de que somente implementar essa política, sem fazer reformulações na instituição escolar, não atingirá o objetivo no qual a proposta foi pensada. Afinal, “[...] a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, não resolve o problema da aprendizagem” (JACOMINI, 2009, p. 568). Para tanto, sugere-se que a progressão continuada requer mudanças no currículo, na reorganização das turmas, na reorganização do tempo e na preparação de um espaço escolar satisfatório, abrangendo uma discussão e reorganização do trabalho pedagógico (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 114). Com isso, o próximo subcapítulo apresentará o contexto da progressão continuada no Brasil.

3.2 A PROGRESSÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Como apresentado anteriormente, a progressão surgiu com um objetivo central e “[...] permanecem constantes as justificativas adotadas para a adoção da progressão e seu substrato comum” (BARRETO; SOUSA, 2009, p. 34). Ou seja, as discussões sobre a aprovação automática surgiram em meados dos anos 50 e, atualmente, ela ainda está presente dentro das instituições escolares pelo mesmo motivo, o grande número de reprovação e a distorção idade/série.

A partir desses dados, é importante destacar que a escola, bem diferente daquela que conhecemos atualmente, surge em meados do século XVI. Com isso, quero enfatizar que a concepção de escola se modificou muito ao longo dos anos. Então, até chegarmos na concepção de escola da atualidade, ela passou por muitas

discussões, (des)construções e (re)construções. Além disso, a escola não é uma cópia de nenhuma instituição anterior, porém muitas instituições influenciaram nos delineamentos da instituição escolar. Ou seja, a escola

[...] tende a absorver, combinar de variadas formas e modificar uma multiplicidade de experiências, saberes e práticas constituídos em âmbitos formativos muito diversos, muitos dos quais não poderiam ser identificados como, propriamente, instituições educacionais. (ALGEBAILLE; RISSATO, 2015, p. 318).

A escola sofreu influência de instituições como orfanatos, hospitais, hospícios, entre outras. Com isso, ela não desenvolvia necessariamente o mesmo papel educativo que desenvolve nos dias atuais, visto que, o objetivo da escola naquela época, segundo Algebaile e Rissato (2015, p. 320) “[...] era o adestramento da conduta e da vontade nos limites mínimos necessários ao controle de certas condições de realização da vida coletiva.” Fica evidente que a escola surgia como uma instituição reguladora e autoritária. Nessa direção, os autores Silva e Silva (2019) destacam que tanto a escola sofre influência da sociedade, quanto a sociedade é por ela influenciada.

Dentre os motivos pelos quais a escolarização se tornou imprescindível, estava a necessidade de dominar conhecimentos como ler, escrever e realizar operações matemáticas para a vida em sociedade e para o melhor desenvolvimento dentro do mercado de trabalho. No entanto, existia um grande medo de que a escola pudesse criar ambições nas pessoas pobres, por isso foram criados dois tipos de instituição escolar. A escola para os pobres e a escola para a elite.

Assim, “[...] a instituição formativa que surge e se difunde incorporando os pobres é, fundamentalmente, distinta da escola ilustrada destinada às crianças e jovens das classes dominantes.” (ALGEBAILLE; RISSATO, 2015, p. 320). Cada instituição, então, tinha funções formativas diferentes, já que os resultados que se esperavam alcançar com cada classe social eram distintos. Afinal, era necessário manter as posições da hierarquia que dominava.

Outro ponto importante de destacar é o conceito de *universalização*. Quando falamos que a educação pretende alcançar a universalização, pensamos na ideia de conseguir inserir todos dentro da instituição escolar. Podemos perceber na literatura educacional que, muitas vezes, afirma-se que o Brasil está conseguindo universalizar a educação. Entretanto, as autoras Algebaile e Rissoto (2015) abordam

uma discussão extremamente importante e interessante sobre esse conceito. Elas afirmam que

[...] a ideia de universalização tende a indicar que uma mesma coisa chegou a absolutamente todos, produzindo, portanto, um estado de igualdade (que seria superior aos estados parciais anteriores) e a consequente afirmação de uma verdade, ou seja, algo que tem valor e validade universais, sobrepondo-se a motivações, orientações e concepções parciais. (ALGEBAIL; RISSATO, 2015, p. 327).

Ou seja, ao compreendermos mais a fundo o conceito de universalização educacional, é possível perceber que nós estamos muito distantes de atingir essa realização. Afinal, desde seu início a escola foi pensada e desenvolvida de forma diferente para as diversas classes sociais, então, não estamos entregando uma educação igualitária. Desde o século XIX, estamos produzindo desigualdades e diferenças que vêm persistindo dentro das instituições e, até mesmo, se tornando mais profundas. Por isso é tão importante entender que não estamos universalizando o ensino, porque não estamos realizando a “Universalização do acesso a um mesmo tipo de instituição escolar e a um mesmo padrão de formação escolar” (ALGEBAIL; RISSATO, 2015, p. 327).

Do ponto de vista dos autores Silva e Silva (2019), não basta somente ampliar o acesso à escola, torna-se necessário realizar uma reflexão sobre o caráter social que permeia toda essa instituição. Afinal, a escola não estava se ajustando às necessidades e aos interesses sociais dos indivíduos que faziam parte dela.

Nesse sentido, historicamente falando, já se pode perceber como surge o ensino desigual com o qual nos deparamos atualmente e por que são necessárias políticas educacionais voltadas a essa temática. Além disso, essa discussão “Também dá visibilidade a uma crescente produção de instituições diferenciadas que, adiante, deixariam marcas reconhecíveis na própria escola pública.” (ALGEBAIL; RISSATO, 2015, p. 324).

Essas marcas já chegaram e, por isso, são necessárias políticas educacionais como a progressão escolar. A progressão surge porque a escola falhou, porque a escola (re)afirmou desigualdades. Portanto, ao analisar tudo que foi abordado acima, fica claro que a progressão continuada faz sentido dentro das escolas brasileiras. Assim, no século XX já existia uma grande discussão sobre políticas educacionais que favorecessem a “[...] ruptura dos modelos políticos que reproduziam a educação como privilégio.” (SILVA; SILVA, 2019, p. 23). Com o

passar do tempo e com a transição para o século XXI, ganham ainda mais destaque as discussões sobre uma escola democrática. Assim, Silva e Silva (2019, p. 23) destacam que “as demandas por inclusão escolar, por democratização do acesso ou mesmo de abertura política nas formas de gestão escolar são exemplares de um contexto que privilegia a construção de uma nova escolarização pública”.

No que se refere a legislação, a progressão continuada aparece fortemente no texto da Lei nº 9.394/96, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nessa lei, um aspecto que chamou muito a atenção das administrações escolares foram os termos Ensino Fundamental em Ciclos e Progressão Continuada. Como abordado anteriormente, essa perspectiva educacional se destaca por ser um contraponto a organização seriada com foco em reprovação e culpabilização. Assim, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a organização da escola ganha uma certa flexibilização, na qual as escolas podem se organizar por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, progressão ou ensino baseado em competências.

Diante disso, este subcapítulo foi organizado em três seções, nas quais serão abordadas marcas e conceitos que estão fortemente presentes na educação e que contribuem para percebermos o quanto essa política de progressão faz sentido dentro das nossas instituições.

3.2.1 Experiências de desigualdade e exclusão

A educação no Brasil é garantida por lei, sendo ela um direito das crianças e dos jovens. Na Constituição Federal, em seu art. 208, inciso I, fica claro que além de ela ser um direito, é um dever, pois é necessário matricular as crianças em instituições educacionais dos 04 aos 17 anos de idade. Com base em tudo que foi apresentado anteriormente, é possível compreender que a educação brasileira é marcada pela exclusão e pela desigualdade social. Além disso, a exclusão educacional ocorre predominantemente com as classes menos favorecidas e isso só tende a reforçar e reafirmar ainda mais as desigualdades. Assim,

Uma das pautas frequentes de discussão são as políticas de acesso e permanência dos estudantes no sistema de ensino, a partir das quais constata-se que nem todos ainda têm acesso à educação formal, assim como há uma razoável proporção da população escolar que não consegue permanecer nos bancos escolares. A universalização do ensino ainda é um desafio, pois mesmo no ensino fundamental não está concretizada tendo em vista que cerca de 430 mil crianças de 6 a 14 anos permanecem fora da escola. No ensino médio, cerca de 17,4% dos jovens de 15 a 17 anos não estão estudando. (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019, p. 32).

Ou seja, a universalização que tanto se fala dentro da educação brasileira ainda está longe de ser alcançada se repararmos nos dados destacados pelos autores acima. Além disso, o acesso à escola, não garante a permanência e muito menos a aprendizagem. Como podemos ver na Figura 1, o sistema escolar brasileiro ainda reproduz desigualdade.

Figura 1 - Equidade



Fonte: Todos pela Educação (2020)

Dessa forma, é importante destacar os dados apresentados na figura acima, visto que existe uma grande diferença na conclusão do Ensino Fundamental das famílias de renda baixa, para as famílias de renda alta. Assim como também existe uma grande diferença nos dados de conclusão do Ensino Fundamental dos alunos que vivem em áreas rurais, para os que vivem em áreas urbanas. Com isso, percebemos que a desigualdade não se concentra apenas em uma área específica.

Ou seja, a desigualdade é um “[...] conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais.” (DUBET, 2001, p. 5).

Além disso, Dubet (2001) destaca que as desigualdades seguem sendo multiplicadas. Atualmente, muitas pesquisas focam na desigualdade de renda e no quanto ela pode influenciar os estudantes dentro das salas de aula. Assim, percebo “a desigualdade de renda traz consigo a desigualdade de acesso à educação, saúde, habitação, segurança, justiça e todos os serviços básicos necessários para o bem-estar dos indivíduos.” (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019, p. 35). Essas discussões e pesquisas são fundamentais para compreendermos o contexto no qual a educação brasileira se desenvolve. É preciso levar em consideração que as desigualdades sociais produzem desigualdades escolares.

Além disso, Vitelli, Fritsch e Silva (2019) salientam que a avaliação da qualidade da educação é homogênea, mesmo que os sujeitos se constituam de forma desigual. Assim, quando a escola avalia os alunos de forma padronizada, sem respeitar suas diferenças, ela “[...] só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. (JACOMINI, 2009, p. 561).

A autora ressalta que no século XXI a escola já não é mais uma organização seletiva, mas que mesmo assim algumas características da escola tradicional seletiva ainda estão presentes nas propostas educacionais. Um dos exemplos apresentados por Jacomini (2009) vai ao encontro das discussões apresentadas por Vitelli, Fritsch e Silva (2019), sendo ele a questão da utilização de metodologias e de avaliações uniformes para todos os estudantes. Isso ocorre mesmo com a existência de estudos comprovando que os alunos não aprendem da mesma forma e no mesmo tempo. Essas avaliações resultam em grandes índices de reprovações, que muitas vezes estão diretamente ligadas com a evasão escolar. Dessa forma,

[...] a evasão escolar acaba desconstruindo a possibilidade de redução dos dados de desigualdade social, pois ainda que se amplie o acesso, as taxas de conclusão mostram a saída dos estudantes, principalmente aqueles que têm características de fragilidade social. (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019, p. 46).

Ou seja, a educação acaba se encaminhando para uma conservação das desigualdades brasileiras, reproduzindo processos excludentes e sustentando desigualdades cada vez mais profundas. Esses fatos não podem ser analisados de

forma isolada, pois eles fazem parte de uma totalidade e se constituem como parte histórica da educação. Para que seja possível romper com esse ciclo de desigualdades, foram/são implementadas diferentes políticas educacionais, pensadas a partir das experiências de desigualdade e de exclusão presentes na escola. Além disso, Dubet (2001) enfatiza que atualmente se fala muito em igualdade, porém o crescimento das desigualdades é assustador e progressivo.

No cenário brasileiro, conforme Vitelli, Fritsch e Silva (2019), os governantes não costumam dar continuidade a políticas desenvolvidas e implementadas pelos governos anteriores, o que acaba por interferir no resultado positivo que essas políticas poderiam desenvolver dentro das instituições escolares.

As experiências de desigualdade geram marcas profundas a quem é por ela atingido, pois, de acordo com Dubet (2001), a sociedade exige uma posição autônoma dos indivíduos, o que desenvolve uma culpabilização deles por não superarem as desigualdades e uma necessidade de ser reconhecido o tempo todo. Com isso, muitos movimentos surgem, em vários países, lutando pelo direito à igualdade social.

Nesse contexto, a reivindicação de igualdade nunca está separada de uma reivindicação de reconhecimento e de especificidade. Se o princípio de igualdade consiste em ser dono de sua própria vida, o princípio de reconhecimento faz com que esse domínio se subtraia parcialmente às provas do mercado e do mérito. (DUBET, 2001, p. 18).

Assim, o reconhecimento começa a aparecer muito ligado com a condição de igualdade. A partir das discussões apresentadas até aqui e por meio das experiências de desigualdade, surgem outras marcas dentro da educação brasileira. Por isso, a próxima seção irá abordar a temática da reprovação e da evasão escolar.

3.2.2 Reprovação/Evasão

Como destacado na seção anterior, a desigualdade social produz uma desigualdade escolar e, até mesmo, uma exclusão. Assim, a educação brasileira é marcada pelo conceito de reprovação e de evasão escolar. Com isso, percebo que a educação não pode se limitar ao acesso à escola, pois

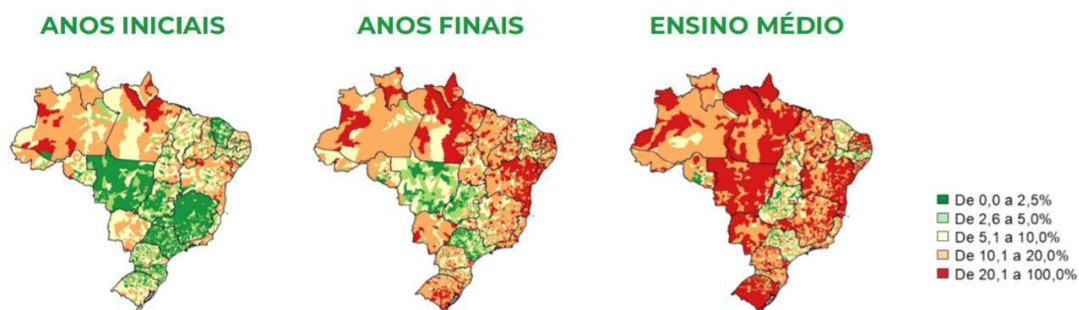
Infelizmente, nossa história social é marcada por funcionamentos ineficientes dos sistemas de ensino, que convertem muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluídos e, ainda assim, com baixa proporção de habilidades desenvolvidas. Uma das razões do baixo rendimento é a desistência de crianças e/ou suas famílias de dar prosseguimentos aos estudos, o que gera a evasão ou abandono. (JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 75).

Alguns autores defendem que a evasão e o abandono escolar não podem ser facilmente analisados e conceituados, visto que isso iria depender da compreensão das relações entre os motivos de ingresso e as trajetórias dos desistentes. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). Na perspectiva dos autores Júnior, Santos e Maciel (2017) a evasão e o abandono escolar vêm sendo discutidos por muitos anos no contexto brasileiro e, com isso, existem diversas concepções acerca dessa temática. No entanto, os autores destacam duas considerações importantes sobre o tema. A primeira delas é a desistência do aluno durante o ano letivo, “ou seja, a criança é matriculada na escola e ao longo do ano se afasta e deixa de frequentar, concluindo o ano sem aproveitamento mínimo satisfatório.” (JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 75). Assim, os autores afirmam que esse fenômeno é considerado o abandono escolar.

A segunda concepção se refere àqueles alunos que concluem o ano letivo, mas na mudança para o ano posterior não realizam a sua matrícula. Esse fenômeno é apresentado pelos autores como a *evasão do sistema*. Vale ressaltar que tanto a evasão, quanto o abandono muitas vezes estão ligados com a reprovação escolar. O Inep (2020) apresenta dados importantes sobre o que eles denominam como Taxas de insucesso.

Figura 2 – Taxas de insucesso

**Taxas de insucesso (reprovação + abandono)
por município e etapa de ensino – Brasil 2018**



Fonte: INEP (2019)

Assim, fica visível o grande índice de insucesso apresentados no Brasil e os índices do Rio Grande do Sul são bastante alarmantes. Como pode-se perceber, nos Anos Finais, há uma grande taxa de insucesso. Ao comparar essa taxa com os Anos Iniciais percebemos um grande aumento. No entanto, em relação ao Ensino Médio, as taxas são bem menores.

Além disso, como abordado anteriormente, as desigualdades financeiras geram desigualdades dentro das instituições escolares. Além disso, alguns fatores ganham destaque quando a temática é evasão ou abandono escolar. Com isso,

A literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 221).

Como apontam os autores, a repetência gera consequências negativas para os alunos e para o sistema educacional, no entanto, Jacomini (2009) afirma que a reprovação visa

[...] responsabilizar de forma unilateral os alunos e os pais, especialmente os das classes populares, pelo desempenho escolar, transformando um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um. (JACOMINI, 2009, p. 565).

A autora destaca que a reprovação acaba gerando uma responsabilização do aluno e das famílias pelo seu fracasso escolar, tornando-se uma reprovação recorrente e levando até mesmo à evasão escolar. Além da questão da reprovação,

Silva Filho e Araújo (2017) apontam outros fatores que podem gerar a evasão ou o abandono escolar. São eles:

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 36).

Com isso, fica evidente que não é somente um fator que influencia a evasão escolar, visto que a evasão e o abandono escolar são processos muito complexos e dinâmicos. No entanto, não é papel somente da escola diminuir essas taxas que vêm crescendo com o passar dos anos. É necessária “[...] uma ação firme dos poderes públicos, principalmente em relação aos gestores escolares, que precisam assegurar um bom ensino e aprendizagem.” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 44).

Como apresentado anteriormente, as questões de desigualdade educacional e as experiências desiguais geraram muitas marcas na educação brasileira. Algumas políticas públicas, como a progressão continuada que é o foco desse projeto, surgem para amenizar essas marcas e para corrigir e desenvolver uma educação mais democrática. No entanto, percebe-se na seção anterior que essas políticas não são mantidas nas trocas de governo, o que prejudica muito o desenvolvimento e o sucesso delas. Com isso, é importante destacar que o Brasil

Tem sido alvo de políticas educacionais confusas que não se sustentam por muito tempo, e isso se faz sentir na falta de identidade do ensino, que necessita ser posto em discussão para que se busquem meios reais de enfrentamento. Faz-se necessária uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, permitindo a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo, com olhar em todas as direções e dimensões – histórica, cognitiva, social, afetiva e cultura. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 45).

Portanto, é necessário avançar muito ainda na perspectiva das políticas educacionais e, por isso, os estudos sobre essa temática têm tanta importância para a educação brasileira. Dessa forma, a próxima seção irá discorrer sobre a questão da distorção idade-série

3.2.3 Defasagem idade-série e fracasso escolar

Outro fator muito importante para a discussão das políticas educacionais brasileiras é a defasagem escolar ou a distorção idade-série. Como vimos anteriormente, a educação brasileira em sua grande maioria é desenvolvida como um sistema seriado. Nesse caso, existe uma idade ideal pré-estabelecida para cada série/ano. Assim, a defasagem pode ser caracterizada, segundo o Ministério da Educação (MEC), quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade considerada adequada para aquela série. Com isso, “a taxa de distorção idade-série é o cálculo de quantas crianças estão acima da idade ideal.” (SOARES; SÁTYRO, 2008, p. 10). Dessa forma, muitos estudos vêm apontando alguns aspectos que podem ocasionar essa defasagem como, por exemplo,

[...] quando o estudante tem seguidas reprovações; quando ingressa tardiamente na escola ou quando necessita parar de estudar por um período de tempo. O ingresso tardio, atualmente, tem menos peso pela obrigatoriedade de matrícula na escola. Com isso, a defasagem alimenta as taxas de insucesso escolar. (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019, p. 39).

Percebo que a defasagem é um problema da instituição escolar, pois mesmo que as taxas de defasagem tenham diminuído com a obrigatoriedade da educação básica, ainda existem outros fatores que contribuem para que ela ocorra. Uma das grandes problemáticas da educação brasileira, como destacado anteriormente, é a reprovação e ela gera muitas consequências para os indivíduos, sendo uma delas a defasagem. Essa defasagem, de acordo com Silva (2014), pode gerar nos alunos baixa autoestima, agressividade e indisciplina. Ao investigar a literatura educacional que aborda essa temática, percebo uma discussão muito importante, visto que os autores abordam os grupos de estudantes mais atingidos por esse fenômeno. Assim,

Os grupos mais expostos à defasagem idade-série são meninos, não brancos, residentes em localidades com menor oferta educacional, com grupo familiar maior, pais menos escolarizados e com menor renda familiar per capita. Isso reitera algo recorrentemente encontrado na literatura, ou seja, a baixa capacidade de o sistema de ensino no Brasil equalizar oportunidades, uma vez que tendem, de fato, mais à reprodução social do que um efetivo efeito mitigador via escola. (JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 80).

Então, fica evidente algo que já é bastante discutido neste capítulo, as desigualdades também influenciam a defasagem idade-série. Além disso, a defasagem escolar não gera consequências negativas apenas para os estudantes, ela causa um impacto direto na economia e no sistema educacional como um todo. Segundo Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), as políticas educacionais tentam diminuir essas desigualdades e contribuir para o fluxo escolar, pois a reprovação, o abandono escolar e a evasão preocupam o sistema educativo e prejudicam a qualidade escolar. Desse modo, também é importante compreender que quanto maior a defasagem, pior é o desempenho escolar daquele estudante.

Com isso, os autores destacam que “as políticas educacionais que buscam solucionar o problema de fracasso escolar também têm que ser avaliadas no sentido de estarem contribuindo ou não para a melhoria dos indicadores educacionais.” (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 232). Assim, é importante problematizar essas políticas e compreender que as políticas que têm um enfoque para a defasagem idade-série, não podem olhar para esse fenômeno como um fato isolado. Ou seja, para amenizar as consequências da defasagem é necessário pensar sobre a reprovação e sobre o ingresso tardio nas instituições escolares. No sentido do ingresso tardio, por exemplo, os autores Soares e Sátyro (2008), afirmam que em áreas rurais muitas vezes as crianças ingressam na escola após a idade ideal. Conseqüentemente, nessas situações fica difícil dizer que a defasagem pode ser utilizada para medir os indicadores de qualidade daquela escola, visto que o ingresso tardio está fora do alcance da administração. Por isso, ao olharmos para os dados de defasagem, é importante compreendermos o contexto no qual ele foi produzido. Como apresentado na figura 3, alguns dados destacados pelo Inep (2020).

Figura 3 -Distorção idade-série

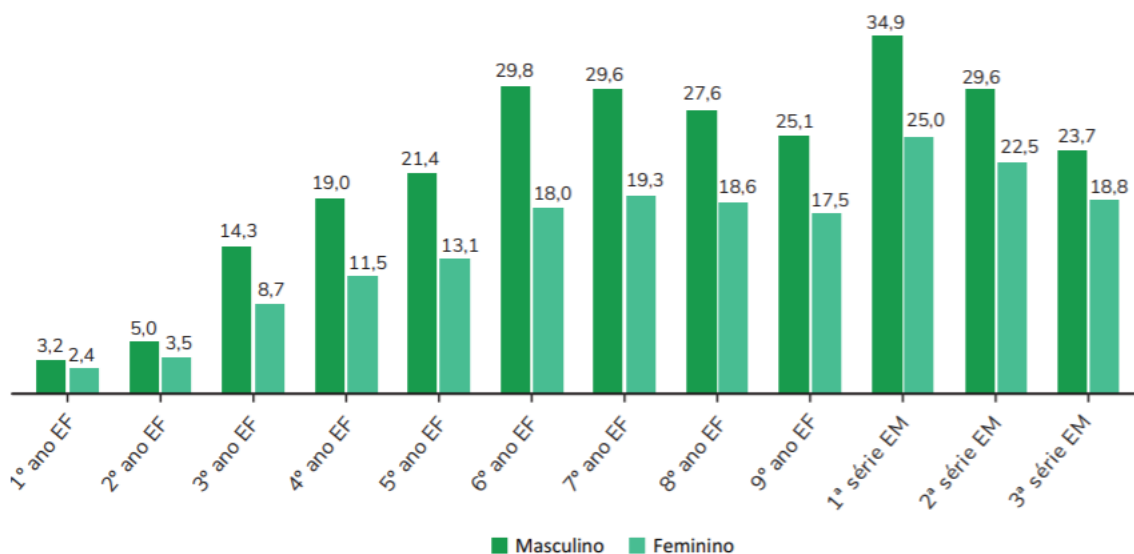


GRÁFICO 3

TAXA DE DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO MÉDIO SEGUNDO O SEXO – BRASIL – 2019

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: INEP (2020)

Assim, fica evidente que esse fenômeno se intensifica no Ensino Médio, mas a porcentagem de distorção idade-série é preocupante também no Ensino Fundamental. Apesar dessa problemática não poder ser analisada sem que o contexto seja pensado, a literatura brasileira apresenta uma grande convicção de que a defasagem está fortemente ligada à reprovação. A partir de um estudo realizado por Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), entendo que um estudante em condição de defasagem idade-série tem 140% a mais de chance de reprovar ou de evadir da escola, comparado aos demais alunos.

Outro conceito abordado pela literatura educacional brasileira é o de *fracasso escolar*. Esse conceito tem ligação direta com tudo que foi discutido até aqui no presente capítulo, visto que ele “[...] se refere aos estudantes que não conseguem ir adiante nas séries seguintes, seja por reprovação ou por abandono do espaço escolar.” (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 231).

Os autores afirmam que com o passar do tempo foi criada uma *cultura do fracasso escolar* e a defasagem idade-série incrementa ainda mais essa taxa de fracasso. Vale ressaltar que é um grande equívoco culpar os estudantes pelo seu

fracasso, pois ele pode ser “[...] resultado da organização do sistema escolar que busca homogeneizar e classificar os estudantes na formação de turmas e tratar de todos da mesma maneira” (SILVA, 2014, p. 45). Assim, é imprescindível destacar que as vivências dos estudantes e o seu percurso devem ser levados em consideração dentro do ambiente escolar.

Depois de explicitar alguns dos principais conceitos que estão presentes nesse contexto de fracasso escolar e nas experiências de exclusão, o próximo capítulo irá desenvolver uma apresentação sobre as ferramentas metodológicas que foram utilizadas na presente dissertação.

4 INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as ferramentas metodológicas que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa desenvolvida nessa dissertação. Em um primeiro momento, destaco que a metodologia e as suas respectivas ferramentas foram pensadas com muito cuidado a partir das questões que norteiam a pesquisa e os seus objetivos. Assim, para que seja possível responder as questões - Como as trajetórias estudantis explicitam dimensões das experiências escolares contemporâneas? Como os estudantes constroem e dão sentido as suas experiências escolares enquanto na condição de matriculados em turma de progressão continuada? - e atingir o objetivo de compreender as experiências escolares dos estudantes matriculados em uma turma de progressão continuada (8º/9º ano) na cidade de Dois Irmãos (RS), busquei por uma metodologia ativa e que possibilitasse a coleta de dados produtivos. Com isso, optei por realizar entrevistas compreensivas a partir da perspectiva de Kaufmann (2013). Além disso, acredito que a pesquisa acadêmica é um *artesanato intelectual*, visto que

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador. (MILLS, 2009, p. 22).

Assim, afirmo que ao mesmo tempo em que desenvolvo esta dissertação, essa experiência vem me modificando como indivíduo e como pesquisadora. Acredito que sempre estamos pessoalmente envolvidos com nossos objetos, mesmo que seja necessária uma postura ética para avaliar e não se deixar levar pelo senso comum. Ou seja, de acordo com Mills (2009, p. 23), “isso significa que você deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente.”.

Com isso, este capítulo foi organizado em dois subcapítulos. No primeiro será apresentado o contexto da pesquisa e no segundo serão discutidas as ferramentas metodológicas utilizadas.

4.1 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Dois Irmãos, em uma escola municipal. Como citado anteriormente, optei por não divulgar o nome da escola para que sua identidade fosse preservada. A cidade fica situada no Estado do Rio Grande do Sul e sua história se inicia com a colonização alemã. Por isso, até hoje muitos moradores ainda falam a língua alemã. Esse município é pequeno, comparado aos outros que se localizam próximos a ele. Assim, a população total da cidade é de 30.472 habitantes que se dividem em 12 bairros. (DOIS IRMÃOS, 2020).

A rede educacional do município conta com três escolas municipais de Educação Infantil, nove escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e o projeto Global. Esse projeto é uma escola de turno inverso instituída pelo município e pelo Centro Integrado de Educação Complementar das Escolas Municipais de Dois Irmãos. Além disso, o município possui duas escolas privadas, uma somente de Educação Infantil e outra que contempla toda a Educação Básica, e três escolas estaduais.

Segundo dados do governo brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Dois Irmãos no ano de 2017 foi de 6.4 para o 5º ano, 5.2 para o 9º ano e para o 3º ano do Ensino Médio não consta nenhum resultado. Com isso, percebo que, segundo esses dados, o município atingiu a meta estabelecida para o 5º ano, mas não atingiu a meta para o 9º ano.

Dessa forma, a escola escolhida para compor a pesquisa é a Escola Municipal, que atende cerca de 423 alunos e conta com um quadro de 43 professores, uma diretora, uma vice-diretora, duas pedagogas, seis serventes e sete monitores educacionais. A escola foi inaugurada no dia 19 de outubro de 1986 e seu nome foi dado em homenagem a um integrante da comunidade educacional que foi muito importante para o desenvolvimento da cidade.

A escola se localiza em um bairro de periferia na cidade e nunca mudou o endereço, apenas houve um ampliação no prédio da escola conforme foi crescendo a demanda de alunos. Ela tem uma estrutura formada por biblioteca, cozinha, refeitório, sala de informática, elevador, três salas para a Educação Infantil, nove salas para o Ensino Fundamental, uma sala de recursos e um ginásio desportivo. O ginásio se localiza em um endereço diferente da escola, por questões

de espaço. A figura 4 ilustra uma parte da cidade que é conhecida como ponto turístico para os visitantes tirarem fotos.

Figura 4 – Ponto turístico do município



Fonte: Facebook do município

Como apresentado anteriormente, a pesquisa ocorreu com uma turma específica de uma escola municipal da cidade apresentada acima, sendo ela a única turma de progressão ativa no momento. Essa turma é composta por 19 alunos e desses nove são meninos e dez são meninas. A faixa etária da turma está entre 14 e 18 anos e ela é considerada uma turma de 8º/9º ano. A turma é atendida no período da manhã e conta com o auxílio de um monitor educacional.

Para que se torne possível atingir os objetivos propostos e responder à questão que norteia esta pesquisa, foram realizadas entrevistas compreensivas com quatro estudantes que estão matriculados nessa turma, uma professora titular e a pedagoga da escola. Os participantes da pesquisa foram escolhidos seguindo alguns critérios importantes. Devido ao contexto atual de pandemia, que será explicado um pouco mais adiante, não foi possível contato com muitos estudantes, visto que a escola é uma escola de periferia que atende alunos em situação de

vulnerabilidade social. Assim, poucos têm acesso à internet, ferramenta que foi necessária para a realização das entrevistas. Os alunos precisam ser ouvidos, visto que eles são os principais atores de suas experiências e que, conforme aparece na revisão de literatura, as pesquisas na área da progressão continuada não costumam ouvi-los. Apesar de todas as dificuldades, consegui contato com quatro estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Os professores vivenciam essa experiência escolar muito de perto, participam do dia a dia dos estudantes e constroem junto com eles experiências que são levadas para a vida. Assim, buscou-se por uma professora com maior carga horária com a turma em questão para que fosse possível compreender o cenário educacional que os estudantes se encontram, além de entender como ocorreram as aulas no período do isolamento social.

Além disso, a Pedagoga foi a responsável pela organização da turma e pela seleção dos alunos que iriam compor a mesma. Assim, tornou-se essencial compreender por que foi necessário a abertura dessa turma depois de mais de dez anos sem nenhuma outra turma de progressão continuada na escola. Com isso, esses serão os integrantes que irão compor os participantes da pesquisa.

Assim, é importante destacar a situação que vivenciamos no mundo no ano de 2020. Durante a escrita desta Dissertação, enfrentamos uma pandemia mundial acarretada pela doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), mais conhecido como Covid-19. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), esse surto causado pela doença é uma emergência de saúde pública internacional. No dia 22 de fevereiro de 2021 somavam-se cerca de 111.114.777 casos confirmados no mundo e 2.461.436 mortes. Com isso, atualmente estamos vivendo épocas muito difíceis de distanciamento social e como consequência a presente pesquisa precisou ser repensada e reestruturada para que fosse possível seu desenvolvimento. Não é fácil vivenciar uma situação como a atual e, por isso, torna-se necessário reafirmar a importância da pesquisa acadêmica séria. Nesse sentido, é importante destacar que a pesquisa científica “[...] tem impacto significativo no futuro das sociedades, e que a produção do conhecimento científico exige investimento de médio e longo prazos do poder público e da sociedade.” (CARVALHO; LIMA; COELI, 2020, p. 1).

Após apresentar o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, o próximo subcapítulo irá discorrer sobre as ferramentas metodológicas que foram utilizadas para o desenvolvimento da Dissertação.

4.2 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Nesse sentido, a ferramenta metodológica utilizada foi a de entrevistas compreensivas. Vale ressaltar que “[...] não existe um método único de entrevista, mas muitos, tão diversos entre si.” (KAUFMANN, 2013, p. 26). Por isso, como afirma o autor, a entrevista compreensiva é um método muito específico e coerente. Assim, é importante especificar o que é a entrevista compreensiva e como ela é desenvolvida dentro da pesquisa acadêmica.

Conforme destaca Kaufmann (2013), a pesquisa é uma constante desconstrução e reconstrução, um olhar que (trans)forma e interroga aquilo que nos cerca. Dessa forma, o autor considera que “A entrevista compreensiva é um método criativo, fundado na flexibilidade dos instrumentos. Mas não é um método fácil e sem princípios, ao contrário. (KAUFMANN, 2013, p. 184). Ou seja, a entrevista compreensiva, apesar de flexível, exige rigor e trabalho sério, pois nenhuma boa pesquisa é desenvolvida sem esses princípios.

A metodologia de entrevistas compreensivas foi escolhida para a realização da presente pesquisa porque ela possibilita recolher e analisar narrativas que permitem a compreensão de fenômenos. Vale ressaltar então que, de acordo com Kaufmann (2013, p. 109),

O resultado não depende do conteúdo, simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador. O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase.

Com isso, é possível notar que não é somente o conteúdo que faz a pesquisa, mas sim o tratamento desse conteúdo. É necessário, a partir dele, construir conhecimentos e conceitos que tenham uma ligação com o objeto estudado, pois a harmonia entre os dados e o objeto é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, um processo muito importante dentro da metodologia da entrevista compreensiva é a elaboração de um guia de perguntas. No entanto, ao contrário de alguns outros métodos, a entrevista compreensiva não segue um guia fixo e com perguntas objetivas e fechadas. Dessa forma,

É um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade. (KAUFMANN, 2013, p. 75).

Então, o guia de perguntas, ou o roteiro, é pensado em tópicos de conversação baseados no problema de pesquisa e pensados para aguçar a fala dos entrevistados e possibilitar um material mais rico. Assim, o guia está presente nos apêndices apresentados no final do presente trabalho.

Dito isso, é relevante salientar que “o material recolhido pelas entrevistas não se constitui uma massa homogênea.” (KAUFMANN, 2013, p. 114). Como a presente pesquisa se baseia na análise de experiências escolares, é muito importante enfatizar que as experiências não são homogêneas e, por isso, os resultados também não serão. As experiências são singulares e esse é um dos motivos interessantes de pesquisar essa temática.

Assim, na presente pesquisa a experiência não será entendida apenas como prática, pois a análise será direcionada a partir da sociologia da experiência, para que seja possível compreender as experiências sociais e analisar as condutas e as vivências dos estudantes. Com isso, Dubet (1994, p. 15) destaca a experiência social como “[...] as condutas individuais e coletivas denominadas pela heterogeneidade dos seus princípios construídos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade.” Ou seja, a sociologia da experiência está muito ligada aos estudos sobre representações, emoções, condutas e as maneiras como os indivíduos enxergam e explicam esses fenômenos. Assim, percebo que as experiências sociais são individuais de cada um, mas ao mesmo tempo elas são perpassadas por diversas racionalidades e diversas condutas que nos cercam.

Além disso, como destacado anteriormente, o contexto atual da pandemia provocou mudanças na metodologia da pesquisa. As ferramentas utilizadas para o desenvolvimento das entrevistas foram repensadas e, por isso, elas foram realizadas a partir de ferramentas metodológicas como Skype e outras plataformas de chamada de vídeo. Sabemos que a internet aproxima as pessoas e até possibilita novas formas de pesquisar.

Assim, segundo Hanna e Mwale (2019) ela é vista como um método de coletar dados e de superar limitações ou desafios que a coleta de dados presencial traria. Os autores também destacam que essa ferramenta viabiliza que entrevistador

e entrevistado se vejam e interajam face a face e, portanto, a interação visual não é comprometida. Um ponto de grande importância que os autores Hanna e Mwale (2019) salientam é o de familiarizar-se anteriormente com a ferramenta que será utilizada, para explorar suas funções e compreender como ela funciona.

Além das entrevistas, foi realizada uma análise documental a partir das concepções de Cellard (2008), afinal, segundo o autor, os documentos são uma fonte extremamente preciosa de pesquisa. Nesse sentido, ele destaca que o documento precisa ser analisado com base nos objetivos com que ele foi construído. Ou seja, é necessário considerar qual a finalidade daquele documento. Assim, “[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” (CELLARD, 2008, p. 299).

A análise documental se torna necessária para que se possa compreender como são constituídas e quais as orientações que constam nos documentos para as turmas de progressão no município. Na LDB 9394/96 não fica claro como serão implementadas essas turmas, visto que a lei deixa que cada município e instituição implemente da melhor forma para se adequar às necessidades e ao currículo das instituições. Ou seja, tem escolas que só operam a partir de turmas de progressão, enquanto outras utilizam-na somente quando se torna necessário corrigir o fluxo idade-série. Assim, ao analisar os documentos norteadores das práticas do município, ficará mais claro como a progressão continuada é desenvolvida no município de Dois Irmãos.

Vale ressaltar que a análise documental será desenvolvida a partir de um olhar crítico para os documentos, visando atingir os objetivos da presente pesquisa. Com isso, concordo com Cellard (2008) quando o autor destaca que é indispensável a leitura repetida dos documentos, para que se possa tomar consciência das relações estabelecidas com o objeto de estudo.

Sendo assim, no próximo capítulo serão apresentados os dados obtidos e as análises desenvolvidas, além de destacar como ocorreu a coleta dos dados.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa. Com isso, em um primeiro momento foram analisados os documentos que regem a educação municipal da cidade de Dois Irmãos, visto que a escola participante da pesquisa é Municipal e deve seguir o que constam nesses documentos norteadores. Nessa análise foram considerados quatro documentos importantes para a educação do município.

Dessa forma, utilizei como principal autor Cellard (2008), para que fosse possível compreender o conceito de análise documental e basear a minha prática analítica ao longo da pesquisa. Nesse sentido, o autor destaca a importância dos documentos para as pesquisas atuais, visto que eles possibilitam uma maior compreensão da realidade e dos fatos por trás de muitos fenômenos. No entanto, ele ressalta que um documento precisa ser analisado com base no seu contexto. Por isso, é muito importante compreender quem escreveu o documento e qual é a sua real finalidade.

Além disso, durante a análise documental, foi possível entender como a progressão se fazia presente e de que forma o município pesquisado orienta as práticas que devem ser desenvolvidas dentro dessas turmas na escola participante da pesquisa.

Em um segundo momento, foi desenvolvida a análise das entrevistas realizadas. Essas entrevistas foram divididas em categorias para um melhor desenvolvimento das análises. Cada categoria foi pensada a fim de atingir os objetivos propostos no início desta pesquisa. A nomenclatura de cada uma delas foi desenvolvida a partir de frases marcantes que os entrevistados disseram em seus depoimentos. Com isso, acredito que o nome das categorias carrega uma importante mensagem e nos faz refletir sobre os dados que serão apresentados ao longo das análises.

Assim, o próximo subcapítulo irá discorrer sobre a análise dos documentos que regem a educação no município de Dois Irmãos.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste primeiro movimento analítico, desenvolvo a leitura dos documentos responsáveis por orientar as práticas educacionais no município de Dois Irmãos. A partir de uma leitura repetida dos materiais (CELLARD, 2008), surgem excertos que se destacam e que contribuem para a compreensão de como a progressão escolar se encontra dentro deles. Considerando esses excertos, percebo que não há uma definição específica do que se trata a progressão escolar e, até mesmo, encontrei uma dualidade de significados para a palavra progressão empregada dentro deles.

Para compor o *corpus* analítico, foram selecionados quatro documentos. O primeiro é o *Regimento Padrão das Escolas Municipais de Dois Irmãos: Educação Infantil e Ensino Fundamental*, que foi produzido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMEC) do município no ano de 2019. Esse documento “[...] estrutura, define, regula e normatiza as ações do coletivo das escolas municipais, uma vez que a escola se constitui num ambiente em que as relações sociais, com suas particularidades, se efetivam.” (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 8). Além disso, a comissão que desenvolveu o documento destaca que ele foi constituído levando em consideração as leis vigentes que regem a educação.

O segundo documento analisado foi o *Plano Municipal De Educação*, desenvolvido pela SEMEC no ano de 2015. Esse documento tem um objetivo bem distinto do documento anterior, visto que ele visa estabelecer metas e estratégias previstas para um planejamento decenal. Assim, além de estabelecer metas, no documento constam estratégias que podem ser utilizadas para que seja possível atingir as metas que foram estabelecidas.

O terceiro documento analisado foi o *Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos*, elaborado no ano de 2019 pelos profissionais da educação do município de Dois Irmãos, juntamente com a SEMEC. Nesse sentido,

ele é uma proposta curricular que orienta as práticas pedagógicas e suscita novas metodologias a serem desenvolvidas nas instituições de ensino. O documento é coletivo e visa a qualificar a educação no território de Dois Irmãos. (DOIS IRMÃOS, 2019a, p. 2)

O quarto documento analisado foi o *Projeto Político Pedagógico* da Escola Municipal, constituído no ano de 2017. No entanto, a escola alega que o documento está sendo atualizado e poderá sofrer mudanças ao longo do ano de 2020. Até o

presente momento da análise documental nenhuma atualização foi feita no documento. Assim, o documento foi elaborado por toda a comunidade escolar, incluindo todos os funcionários, pais e os alunos. O PPP tem por objetivo orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição escolar e assegurar que a filosofia da escola seja repassada aos alunos.

A apresentação dos documentos, seus objetivos e por quem eles foram desenvolvidos se torna essencial para a compreensão e a análise deles. Afinal, Cellard (2008) ressalta em sua teoria que não se pode analisar um documento sem compreender o contexto de sua produção.

Assim, inicio a análise pelo documento nomeado *Regimento Padrão das Escolas Municipais de Dois Irmãos: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Nele, apresentam-se dois sentidos diferentes para a palavra progressão. Em um primeiro momento, encontrei a progressão com sentido de avançar de um nível da educação básica para outro, ou seja, progredir de um ano para o próximo. Assim como consta no documento “[...] a progressão entre o ensino fundamental anos iniciais e anos finais.” (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 20). Em um segundo momento, identifiquei um subcapítulo destinado apenas para tratar da progressão como uma ferramenta de ensino para atender os alunos que haviam reprovado ou que estavam fora da idade/série. Assim, nesse subcapítulo consta como pode surgir uma turma de progressão e qual seria a sua finalidade.

A escola poderá propor à SEMEC a criação de turma de progressão para atender aos alunos que foram reprovados mais de uma vez, os recebidos sem escolaridade ou com ingresso tardio na escola e, ainda, os que abandonaram os estudos, retornaram à escola e que não apresentam conhecimentos compatíveis com a etapa escolar de sua idade. A SEMEC analisará a proposta da escola e a organização da oferta dependerá da sua necessidade e viabilidade. (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 36).

Com isso, fica evidente que as escolas do município não desenvolvem seu ensino baseado na proposta da progressão escolar, apenas a solicitam a SEMEC quando necessário. Nesse sentido, assim como Toller (2018) afirma, a progressão é utilizada para a regularização do fluxo de alunos e o combate à evasão escolar. Reitero que na LDB 9394/96 não consta uma forma única de implementar a progressão continuada nas instituições. No entanto, é destacado na lei, no Art. 32, inciso IV, que

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Assim, o Ensino Fundamental pode optar por um regime de progressão continuada desde que não haja prejuízo na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a lei deixa que os municípios e as instituições organizem de forma autônoma o desenvolvimento dessas turmas.

Além disso, no documento analisado foi destacado que a responsabilidade por esta turma de progressão deverá ser assumida pelo técnico de apoio pedagógico, visto que

Caberá ao técnico de apoio pedagógico da escola analisar e orientar o processo, organizar a turma de progressão e orientar os professores no planejamento e na elaboração de uma proposta curricular diferenciada, metodologia e atividades que atendam às necessidades dos educandos. Assim como oportunizar complementações indispensáveis em um tempo e espaço que permitam ao educando acelerar os estudos e recuperar os anos de escolaridade sem a necessidade de frequentar ano a ano. (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 36).

Dessa forma, fica evidente a importância do acompanhamento dos pedagogos para o desenvolvimento dessas turmas. Como será apresentado na análise das entrevistas, a Pedagoga afirmou que ela percebeu a necessidade de desenvolvimento da turma quando o índice de reprovação e a distorção idade/série apresentaram um grande aumento no 8º e no 9º ano. Além do acompanhamento da Pedagoga, é destacada no documento a importância da elaboração de uma proposta curricular diferenciada e de metodologias pensadas para atender às necessidades dos alunos.

Assim, as orientações contidas no documento vão ao encontro das concepções apresentadas por Toller (2018) e Jacomini (2019), visto que os autores destacam a necessidade de se pensar uma nova forma de avaliar e de organizar o currículo quando se fala de turma de progressão. De acordo com os autores, se isso não ocorre, a progressão será apenas uma promoção automática dos alunos, sem que eles apreendam os conhecimentos necessários.

Outro aspecto muito importante destacado no documento é a questão da avaliação e da continuidade dos estudos após a turma de progressão. Dessa forma,

Durante o processo o aluno será avaliado em sua individualidade, observando-se os progressos quanto aos conhecimentos, habilidades e competências para garantir a continuidade dos estudos em anos/níveis do ensino regular. O aluno será reclassificado para anos/níveis posteriores mediante parecer favorável emitido pelo conjunto de professores da turma em qualquer período do ano letivo, respeitando-se o processo de ensino e de aprendizagem que permita sua adaptação e prosseguimento nos estudos sem prejuízo à trajetória escolar. Todo processo será devidamente documentado para garantir a validade dos estudos conforme a legislação vigente. (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 36).

Quanto à questão da avaliação, alguns autores demonstram preocupação, visto que, assim como salienta Silva (2014), há, em grande parte das avaliações, uma facilitação no processo avaliativo para que esses alunos avancem para o ano seguinte, mesmo sem ter desenvolvido os conhecimentos necessários. No entanto, o documento analisado demonstra preocupação em reclassificar os alunos para os anos posteriores de forma a respeitar a aprendizagem e a não prejudicar sua trajetória escolar. Assim, vale ressaltar uma questão apresentada por Camurça (2016), quando a autora defende que a avaliação desenvolvida nas turmas de progressão necessita de um olhar diferenciado, que considere os resultados obtidos como um processo e não como um produto.

Assim, no final do documento é novamente destacado como é possível criar e desenvolver uma turma de progressão no município e o que é necessário para colocá-la em prática.

Para corrigir o desvio de idade/ano podem-se constituir turmas de progressão mediante um projeto encaminhado e aprovado pela SEMEC, sendo que sua regulação e funcionamento constarão no PPP de cada escola. (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 55).

Como já destacado anteriormente, o município utiliza a turma de progressão como uma ferramenta de correção. Entretanto, vale ressaltar que, para realmente desenvolver uma turma de progressão que proporcione aprendizagem efetiva para os alunos, é necessário um enfoque pedagógico e a preparação dos profissionais que irão atuar com a turma.

O documento aponta que a regulação e o funcionamento das turmas de progressão deverão constar no Projeto Político Pedagógico de cada instituição. No entanto, é importante destacar que no PPP da escola participante da pesquisa não consta nenhuma informação sobre as turmas de progressão. Em momento nenhum, ao longo do documento, é citado de forma explícita ou implícita essa abordagem.

Assim, fica essa lacuna e a impossibilidade de analisar a abordagem dentro desse documento. Como citado anteriormente, a comissão diretiva da escola alegou que o documento está em atualização. Contudo, até o presente momento da análise não foram incluídas informações sobre o regime da progressão continuada.

O segundo documento analisado foi o Plano Municipal De Educação. Dentro do documento a progressão é citada somente em um único parágrafo, de forma bem breve e sucinta.

Desde 2012 até a atualidade, são realizadas alternativas pedagógicas como turmas de Progressão – Projeto PIA – através do desenvolvimento de projeto elaborado especificamente para este fim, cuja sigla significa Programa de Incentivo à Aprendizagem, que tem como objetivo atender aos alunos que estão com significativas distorções de idade/ano. (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 28).

Porém, nesse parágrafo ficam evidentes duas informações importantes. Primeiro que desde 2012 o município vem utilizando a progressão como uma alternativa pedagógica. Além disso, demonstra que a progressão é utilizada como um incentivo à aprendizagem que visa atender os alunos com distorções idade/ano. Esse documento apresenta uma perspectiva semelhante ao documento analisado anteriormente, visto que os dois destacam a finalidade da progressão como uma possibilidade de corrigir o fluxo dos alunos em distorção idade-série.

Nesse sentido, fica evidente que a progressão se faz necessária a partir do alto índice de reprovação escolar. Jacomini (2009) problematiza a questão da reprovação e apresenta uma preocupação com os processos de aprendizagem. Segundo a autora, a reprovação contribui para processos de seleção e de exclusão dos estudantes. Assim, ela destaca que a reprovação acaba responsabilizando os estudantes pelo seu próprio fracasso e que a progressão seria uma possibilidade de romper com esse ciclo de reprovações. No entanto, a autora também problematiza as instituições escolares que implementam essa prática sem repensar o currículo e sem reorganizar o trabalho pedagógico. Ao finalizar a análise desse documento, percebo que ele não apresenta uma maior definição sobre a progressão continuada e, também, não desenvolve uma apresentação mais detalhada dos objetivos.

O terceiro documento analisado foi o Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos e nele consta a palavra progressão apenas no sentido de progredir de turma ou de progressão de conhecimentos. Um exemplo:

Alguns objetos de conhecimentos se repetem nos diferentes anos, no entanto há uma progressão na abordagem e na complexidade destes, o que possibilitará a ampliação de repertório e de conhecimento de novos gêneros. (DOIS IRMÃOS, 2019, p. 213).

Assim, nesse documento não são apresentadas orientações curriculares para as turmas de progressão. Acredito que esse documento seja de grande importância para o desenvolvimento das práticas curriculares dentro das instituições do município. De acordo com Moreira e Candau (2007), o currículo é o centro do processo de ensino, visto que ele é o responsável por guiar o processo de escolaridade.

Nesse sentido, destaco uma falta de orientações curriculares para turmas de progressão continuada. Como apresentado anteriormente, muitos autores afirmam que o currículo precisa ser repensado para as turmas de progressão, pois essas turmas precisam desenvolver conhecimentos de até dois anos letivos. Ou seja, em apenas um ano, os estudantes precisam apreender conhecimentos que seriam ensinados em mais de um ano escolar. Esse fator não pode ser ignorado e precisa ser repensado anteriormente a abertura das turmas de progressão. Assim, a falta de orientações curriculares para essas turmas pode se apresentar como um grande problema na implementação de um currículo voltado para essa abordagem.

Outro fator que causa preocupação no desenvolvimento da análise é a questão de o PPP da escola participante da pesquisa não apresentar nenhuma informação sobre turmas de progressão escolar.

Assim, fica evidente que somente dois dos documentos analisados apresentavam informações sobre as turmas de progressão. No entanto, mesmo esses documentos não apresentaram grandes informações e nem orientações pertinentes para a implementação dessa abordagem. O que foi possível compreender a partir da análise documental é que a progressão continuada é vista pelo município como uma ferramenta que visa superar a defasagem idade/série e garantir que os alunos não acabem evadindo do espaço escolar.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: A ESCOLA DAS PROMESSAS¹

Em um segundo momento foram analisadas as entrevistas realizadas com quatro estudantes da turma de progressão, com a Pedagoga da escola participante

¹ Canário, Rui (2008).

da pesquisa e com uma professora titular da turma. Os critérios para a composição dos participantes da pesquisa já foram apresentados anteriormente e visam atingir os objetivos da presente pesquisa. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, ao longo das análises serão utilizados nomes fictícios.

Entrevistar jovens e conversar com eles sobre suas experiências escolares sempre é muito desafiador, dessa vez não foi diferente. No entanto, como apresentado na revisão de literatura que compõe a presente pesquisa, fica evidente que quando se trata da temática da progressão continuada são poucos os estudantes que são ouvidos. Era necessário ouvi-los para compreendermos mais de perto como são as experiências escolares desses estudantes e o que essa turma pode contribuir ou não para o desenvolvimento deles. Além de ouvir os estudantes, ao longo da pesquisa percebi que seria necessário conversar e compreender o que os outros atores escolares entendem sobre as experiências desses alunos que estão vivenciando sua escolaridade em uma turma de progressão. Afinal, em muitos momentos os próprios estudantes afirmaram questões que foram impostas pela escola. Com isso, ao ouvir outros atores foi possível compreender como ocorreu a abertura dessa turma, porque ela foi necessária e como foram selecionados os alunos que a compuseram. É importante ressaltar que a entrevista foi realizada somente com estudantes e profissionais que atuam na escola participante da pesquisa, que já foi apresentada anteriormente.

A partir dos dados obtidos, alguns aspectos se demonstraram interessantes e algumas falas das entrevistas se destacaram quando levados em consideração os objetivos da presente pesquisa. Sendo assim, a análise das entrevistas foi realizada a partir de categorias estabelecidas com intuito de conseguir desenvolver uma melhor abordagem da temática pesquisada. Dessa forma, a análise será apresentada em seções denominadas com base em frases de efeito que foram ditas durante a entrevista realizada com os participantes da pesquisa. Durante a análise, serão cruzados os dados obtidos durante a pesquisa e a teoria discutida nos capítulos anteriores.

Vale ressaltar que o objetivo geral da pesquisa é: compreender as experiências escolares dos estudantes matriculados em uma turma de progressão continuada (8º/9º ano) na cidade de Dois Irmãos (RS). Para tanto, a análise foi conduzida de forma a responder as questões levantadas desde o início da pesquisa e a atingir o objetivo de compreender as experiências escolares dos estudantes

matriculados em uma turma de progressão continuada (8º/9º ano) na cidade de Dois Irmãos (RS).

A análise das entrevistas foi realizada por meio de blocos de depoimentos, pois quando os depoimentos são apresentados em conjunto pode-se perceber quais as falas são mais recorrentes e, também, no que se distanciam os pensamentos. Acredito que ao realizar a análise dessa forma, potencializa-se os resultados e aumenta a compreensão dos fenômenos.

Dessa forma, a primeira categoria irá discorrer sobre a imagem que os alunos desenvolveram sobre a turma de progressão, a partir do que foi apresentado para eles pela escola.

5.2.1 “Essa é a minha chance”

“Essa é a minha chance”, foi assim que a maioria dos entrevistados descreveu sua experiência com a turma de progressão que estão cursando. Ao ouvir essa frase inúmeras vezes ao longo de todas as entrevistas com os estudantes fiquei me questionando que chance seria essa e por que eles afirmavam com tanta certeza que aquela turma poderia ser a chance deles. Essa, sem dúvidas, foi a frase mais marcante das entrevistas, visto que ela foi dita de formas bem parecidas por todos os estudantes. Por isso, compreender a trajetória deles até chegarem na turma de progressão e como essa turma se constituiu se tornou imprescindível para analisar esse depoimento recorrente em todas as entrevistas.

Em um primeiro momento, é importante ressaltar que todos os estudantes que foram entrevistados reprovaram pelo menos duas vezes em algum momento da sua trajetória escolar. Eles, por sua vez, destacaram nos seus depoimentos trajetórias difíceis que vivenciaram dentro da instituição escolar.

A escola nunca foi fácil pra mim, mas no sétimo eu tava com muita dificuldade de aprender, me distraía com qualquer coisa e acabei na progressão assim. Eu não entendia as coisas e também não perguntava para o professor e o ano passou e eu não aprendi nada quase. (Roberto).

Até o sétimo ano a minha trajetória foi boa até, não muito, parece que eu tava indo meio arrastado, mas tava passando. Só que daí no sétimo ano eu reprovei duas vezes e vim parar na turma de progressão. (Sérgio).

Eu nunca fui bem na escola, em casa ninguém consegue me ajudar. Todo mundo diz que preciso terminar os estudos, não sei se vou conseguir assim. (Maria).

Daí lá pelo sexto ano eu comecei a achar as coisas difícil e não prestava tanto atenção na aula. Daí ano passado eu passei, mas ano retrasado eu rodei no sétimo ano. Acho que foi por isso que eu peguei a progressão. (Felipe)

Nessa perspectiva, é perceptível que esses alunos trazem em suas falas experiências de percursos difíceis vivenciados até então. Com isso, acredito que seja possível relacionar essas trajetórias com o conceito apresentado por Rocha (2016), quando o autor destaca que os jovens que fazem parte das turmas de progressão, em sua maioria, vivenciam trajetórias truncadas. Ou seja, trajetórias marcadas por condições de vida e condições escolares difíceis.

Além disso, Dubet (2001) destaca que a experiência perpassa a vida dos jovens e os constitui como seres sociais. Assim, essas experiências escolares marcam os indivíduos e fazem com que construam sentidos diferentes para a vida escolar deles a partir daquilo que vivenciaram. Nesse sentido, as marcas de uma trajetória difícil devem ser consideradas quando a escola abre essa turma de progressão e pretende que esses alunos obtenham sucesso nos estudos.

Como foi possível averiguar, a escola participante da pesquisa registrou muitas reprovações entre o sétimo e o oitavo ano. Segundo a Pedagoga da escola, denominada aqui como Sara,

Por causa dessa demanda de alunos fora de ano/idade em 2019 a escola precisou abrir dois sétimos anos para que fosse possível atender todos os alunos, havia muitos repetentes nesse ano. A partir disso, pensamos que em 2020 seria necessário abrir uma turma de progressão, porque havia alunos com idade acima de 15 anos no sétimo ano e muitas outras reprovações. (Pedagoga Sara).

Diante disso, a Pedagoga afirma que esses alunos que apresentavam distorção idade/série foram selecionados para compor a turma de progressão que está sendo analisada na presente pesquisa. Além disso, ela destaca que

A turma só foi ofertada para alunos da nossa escola, não abrimos a turma para abranger outras escolas. Essa turma foi somente para que a gente conseguisse dar conta da nossa demanda e dos nossos alunos em defasagem. (Pedagoga Sara).

Sendo assim, percebo que a escola apresenta um grande índice de defasagem idade/série. Como apresentado anteriormente, a questão da defasagem é discutida desde a década de 50. Os autores Barretto e Mitrulis (2001) destacam a importância dessa discussão para a educação brasileira, mas afirmam que existiram diversas propostas para que fosse possível resolver essa defasagem. No entanto, o Brasil ainda sofre com grandes índices de defasagem idade/série dentro das escolas.

Dessa forma, a escola optou por abrir uma turma de progressão para corrigir essa defasagem que vinha acontecendo. Com isso, devo concordar com Jacomini (2009), quando a autora afirma que a progressão surge com o intuito de superar a reprovação escolar. Contudo, somente a progressão [...] desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, não resolve o problema da aprendizagem.” (JACOMINI, 2009, p. 568). Assim, é necessário chamar atenção para a fala da professora da turma, denominada aqui como Vanessa.

Nós não tivemos capacitação específica para a turma de progressão. No meio do ano tivemos uma capacitação para metodologias digitais. Só que no início do ano, algo que ajudasse a como trabalhar com esses alunos a gente não teve não. Acredito que teria contribuído, mas a escola não ofereceu nada. (Professora Vanessa).

Ou seja, abrir uma turma de progressão continuada sem a devida preparação não é suficiente para desenvolver a aprendizagem necessária. A progressão foi utilizada como uma ferramenta para resolver de imediato as taxas de repetência escolar, mas ela não foi utilizada para afetar e melhorar os fatores que determinaram essa defasagem ao longo dos anos. Da mesma forma, a escola não assume uma responsabilidade sobre a exclusão que está produzindo. Afinal, como afirmam Gomes e Conceição (2014), a escola produz a exclusão quando ela não se adapta a realidade dos alunos, pois acaba reproduzindo o mesmo que já vinha sendo feito anteriormente nas turmas regulares e somente nomeia a turma como uma turma de progressão. Assim, na prática reforça as experiências de exclusão e de sofrimento para esses estudantes, sem levar em consideração o contexto no qual eles estão inseridos.

Além disso, a escola apresentou essa turma de progressão como uma oportunidade. Desde o início o discurso desenvolvido pelos profissionais perante os

alunos e seus pais é de que ela seria uma grande chance. O que fica evidente na fala dos estudantes entrevistados a seguir:

*Mas eu repeti duas vezes e me disseram que era bom pra mim entrar nessa turma e conseguir passar adiante né, porque eu tô atrasado agora. Acho que **essa é a minha chance de conseguir passar**. (Roberto).*

*[...] ela [a turma] pode ajudar a gente. Tipo, a gente ia perder na verdade dois anos, agora não vou perder nenhum. Vou direto para o Ensino Médio se eu passar. Eles me falaram isso na escola e eu achei **que seria uma oportunidade**.” (Maria).*

*Eu repeti já duas vezes de ano daí na escola eles falaram que era para dar **uma chance para os repetentes**. Como eu repeti no sexto e no sétimo ano achei que seria uma chance de recuperar e chegar no Médio.” (Sérgio).*

*Acho que preciso **aproveitar essa chance**. Meus pais me disseram que a escola disse que assim vou poder ir para o Ensino Médio logo né. (Roberto).*

*Eu repeti por causa de má influência, de muita conversa e por deixar de entregar trabalhos. Estar nessa turma **é uma grande chance**, eu ia recuperar dois anos que eu perdi por besteira. (Sérgio).*

Essa perspectiva é ainda mais reforçada na fala da Pedagoga, quando ela explica como foi desenvolvida a apresentação da turma, tanto para os pais, quanto para os alunos. Assim, é importante destacar o seguinte trecho:

*Acredito que os alunos se sentiam bem estando nessa turma, nós demonstramos que eles deviam ter orgulho de estar lá e de poder **ter essa chance de recuperar**. Abrimos a turma e passamos para os alunos que ela seria um incentivo aos estudos, uma possibilidade de concluírem o ensino fundamental. A gente trabalhou com os alunos sempre a partir de uma perspectiva otimista, nunca desmerecendo eles. Mostramos para eles que esse **ano de progressão seria uma oportunidade de resgate e que eles teriam uma nova chance** de concluir os estudos e avançarem. (Pedagoga Sara).*

Ou seja, a turma de progressão foi apresentada para os estudantes a partir de uma promessa de recuperarem e avançarem os estudos. Assim, segundo Canário (2008), podemos considerar a escola como um local de promessas. O autor afirma que, desde o seu princípio, a escola de massas surgiu com três grandes promessas.

Sendo elas: “[...] uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade.” (CANÁRIO, 2008, p. 74). Isso ocorreu, de acordo com o autor, a partir da democratização do ensino, marcada pela passagem da escola elitista para a escola de massas. Dessa forma, o ensino prometia um desenvolvimento pessoal, e até profissional, a partir dos diplomas, além de assegurar que seria garantida a igualdade dentro dessa instituição.

No entanto, com tantas pessoas saindo da escola com diplomas, houve uma desvalorização deles. Assim, a promessa da escola de garantir empregos e uma melhora no desenvolvimento social acaba não se cumprindo e frustrando os estudantes. Ou seja,

A desvalorização dos diplomas, na medida em que diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém com a escola uma relação fundada na utilidade dos estudos, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados. (CANÁRIO, 2008, p. 78).

A frustração tende a aumentar quando a escola insiste em prometer empregos melhores para aqueles que se formam na escola. Os jovens que se formam não encontram essa realidade na nossa sociedade. São muitos jovens com diplomas e poucas vagas de emprego, o que gera neles uma frustração enorme e muitas vezes uma mágoa da escola. Atualmente, é preciso estudar cada vez mais e ter cada vez mais diplomas para que se possa ser valorizado no mercado de trabalho. Diante disso, o autor ressalta que a escola passa de um tempo de promessas, para um tempo de incertezas. Afinal,

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. (CANÁRIO, 2008, p. 75).

Assim, o funcionamento da escola e as promessas que ela produz não se concretizam na prática. Além disso, vale ressaltar que a escola acaba reproduzindo e amplificando as desigualdades escolares, pois “[...] o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada.” (CANÁRIO, 2008, p. 78).

Com base nas evidências apresentadas pelo autor, fica claro que, a partir do momento que a escola passou a “abrir as portas” para a democratização do ensino,

a exclusão passou a ocorrer dentro da instituição. Ou seja, antes a escola era apenas para a elite e, com isso, quem não fazia parte dela já era excluído de poder frequentar essa instituição. Após a democratização do ensino, a exclusão ocorre dentro das instituições quando elas não estão preparadas para lidar com a realidade dos alunos que dela fazem parte. Assim, a escola até aceita todos, mas acaba reproduzindo as desigualdades.

Ainda na mesma perspectiva, pode-se perceber algo semelhante ao que vem sendo discutido até aqui na fala da Pedagoga da escola, quando ela afirma que

A gente sabe que nem todos conseguem adquirir os conhecimentos necessários, mas esses alunos precisavam avançar. (Pedagoga Sara).

É importante frisar que eles demonstravam muita dificuldade, mas precisavam ir avançando para outras turmas. (Pedagoga Sara).

[...] dessa turma de 20 alunos provavelmente ficaremos com 7 que não conseguirão avançar e precisaremos reagrupar eles em uma turma regular no ano de 2021. (Pedagoga Sara).

Nesse sentido, algumas considerações são muito importantes de serem lembradas. Em primeiro lugar, a Pedagoga afirma que sabe que alguns não irão conseguir desenvolver os conhecimentos, mas que eles precisam avançar. De acordo com Vasconcelos (2007), as turmas de progressão podem desenvolver o que ele chama de “analfabetismo escolarizado”. Ou seja, os alunos avançam nas turmas, mas não se apropriam dos conhecimentos necessários. Diante da fala apresentada acima, não restam dúvidas de que realmente há essa exclusão dentro da instituição pesquisada.

Além disso, Freitas (2002) destaca que existe a internalização da exclusão, que seria uma forma sutil e as vezes pouco perceptível de exclusão. Os adolescentes estão dentro da escola, porém continuam sendo excluídos de forma subjetiva e responsabilizados pelo seu fracasso no interior da escola. Assim como apresentado pela Pedagoga, sete alunos provavelmente não irão avançar e, infelizmente, esses alunos serão culpabilizados pelo seu fracasso, visto que eles tiveram a sua “chance”.

Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir sobre essa temática e problematizar o que vem acontecendo dentro dessas turmas de progressão. Os alunos entraram na turma com promessas de avançar e de que teriam a chance de

conseguir concluir o Ensino Médio. No entanto, eles irão viver muitas decepções nesse progresso, pois, como destacado anteriormente, os professores não obtiveram uma formação específica para trabalhar com a turma e a Pedagoga já inicia o ano afirmando que alguns não irão desenvolver os conhecimentos, mas precisam avançar. Ao mesmo tempo que alguns nem avançar conseguirão.

Nesse momento a maior dúvida que fica é: é melhor avançar depois de terem passado por essa experiência? Ou é melhor retornar para turmas regulares e ter que viver uma adaptação novamente? Segundo Bourdieu e Champagne (1998, p. 483)

Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, 'suas chances' [...] Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela.

Para elucidar tais questões apresentadas, a próxima seção aborda como os estudantes se sentem nessa turma e quais as percepções que as pessoas de fora da turma apresentam deles.

5.2.2 “As pessoas sabem que somos diferentes”

Ao identificar nas falas dos entrevistados um discurso que apresentava desconforto e, até mesmo tristeza, quando destacavam como se sentiam na turma de progressão, busquei analisar como os alunos se viam por estar nessa turma e como os outros agentes educacionais os viam. Assim, vale ressaltar o que foi apresentado na seção anterior. Os alunos foram convencidos de que a turma de progressão seria uma chance para eles. Por isso, quando questionados sobre a turma eles reproduziam o discurso que ouviram afirmando que a turma seria uma oportunidade.

No entanto, quando questionados sobre as experiências vividas dentro da turma e sobre como eles se sentiam fazendo parte dela, os discursos mostraram um lado totalmente oposto do apresentado anteriormente. Com isso, buscou-se entender qual visão de si mesmo a turma de progressão estava reforçando ou refutando a partir das experiências que os alunos relataram.

Ao serem questionados sobre como se sentiam na turma e como acreditavam que a escola os via, dois alunos destacaram em suas falas alguns aspectos importantes.

Só que tem uma parte meio negativa, porque todo mundo sabe que a gente tá lá porque não conseguiu na aula normal. (Felipe).

[...] mas também todo mundo sabe que precisei dessa turma para ir para o Ensino Médio, então as vezes parece que não é um mérito só meu, porque eu precisei dessa ajuda. Porque eu não aprovei em uma turma totalmente normal, eu aprovei em uma turma que foi feita para aqueles que não conseguem aprovar. É diferente dos outros, tipo, as pessoas sabem que somos diferentes. Os nossos colegas que a gente estudava, passaram e a gente ficou pra trás e veio para essa turma. (Maria).

A partir desses trechos, entendo que existe uma percepção diferente daquela apresentada na seção anterior. Antes, a turma era vista como uma chance. No entanto, os alunos demonstram se sentir incomodados com a sensação de precisarem dessa turma para conseguir avançar os estudos. Assim, a progressão vinha sendo apresentada como uma redistribuição de oportunidades e os alunos a incorporaram, mesmo vendo que ela não era isso tudo. É nesse sentido que concordo com Bourdieu e Champagne (1998) quando os autores destacam que uma lógica que deveria ser pensada de forma coletiva é reduzida para uma responsabilidade pessoal. Ou seja, assim como Jacomini (2009) destaca, a repetência é tratada como uma questão pessoal e não como uma questão do ambiente escolar. Nesse sentido, os alunos são culpabilizados pelo seu “fracasso” e fatores como a insuficiência dos recursos oferecidos pela escola, a falta de formação dos professores para trabalhar com uma turma de progressão e até mesmo a incapacidade da instituição de se organizar para acolher esses alunos, acaba sendo ignorada.

Com isso, os trechos destacados acima precisam ser problematizados. Afinal, os alunos estão claramente se sentindo os únicos responsáveis por estarem em uma turma de progressão. Além de questionarem o seu mérito, visto que irão aprovar, mas em uma turma “diferente”. Nesse sentido, “[...] a escola e a ideologia meritocrática que a rodeiam são notavelmente eficazes no empreendimento de apresentar o fracasso como o simples resultado final do conjunto dos desempenhos pessoais. (ENQUITA, 1989, p. 214).

Além disso, Lahire (1997, p. 53-54) salienta que “não é papel do sociólogo dizer o que é ‘fracasso’ e o que é ‘sucesso’ escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e, antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar.” Reitero, então, que a questão do fracasso escolar é um produto discursivo da instituição escolar, mas que não deve ser tratado como um problema pessoal, mas, sim, institucional.

No entanto, a visão apresentada pela professora e pela Pedagoga sobre como os alunos se sentiram nessa turma, apresenta uma grande diferença daquela que os alunos demonstraram.

Nas turmas regulares eles se sentiam diferentes por serem mais velhos e terem repetido muitas vezes, mas nessa turma todos tinham uma faixa de idade semelhante e já haviam repetido de ano. (Pedagoga Sara).

Acredito que eles se sentiram muito bem na turma, por eles estarem em uma turma que todos são repetentes, eles não se sentem diferentes. Antes eles conviviam na turma com colegas que nunca reprovaram e eles eram os diferentes. Nessa turma conseguimos igualar todos e eles se sentem à vontade. (Professora Vanessa).

Porque em uma turma normal, eles as vezes ficam muito desmotivados pela distorção idade/série que eles têm. Então quando tu coloca todos numa turma, que está igualada mais ou menos na questão da idade, acho que a aprendizagem se torna mais fácil. (Professora Vanessa).

Inicialmente, ao me deparar com as declarações citadas acima percebi que tanto a professora, quanto a pedagoga ou não pararam para ouvir como os alunos se sentiam e desenvolveram uma visão própria a partir de suposições delas, ou preferiram ignorar as demandas levantadas pelos alunos. Com isso, a escola acaba ignorando as identidades individuais desses alunos. Assim,

Ao ignorar suas características próprias, sua pertinência a grupos sociais específicos ou a subculturas particulares, a escola interpela-os como sujeitos isolados e os força a se comportarem e a agirem de forma individualista. As fraturas, as relações de poder e dominação e os conflitos sociais que tem sua base na estrutura social global e nas identidades coletivas dissolvem-se assim, aparentemente, em um *mare magnum* formado por incontáveis comparações e lutas inter-individuais e frustrações pessoais. (ENQUITA, 1989, p. 193).

A partir dessas visões de que os alunos antes eram diferentes e agora, na turma de progressão, eles se sentirão iguais aos demais, as profissionais não conduzem uma discussão para compreender como esses discursos surgiram e

acabam enquadrando-os em um único grupo de repetentes que agora estão se sentindo bem porque, segundo elas, todos são iguais agora. No entanto, os estudantes vêm de trajetórias e de experiências diferentes com o percurso escolar e, até mesmo, na sua vida pessoal. Eles não são um grupo de repetentes, são estudantes com uma história de vida e com experiências que precisam ser ouvidas. Assim como afirma Bourdieu (1998), a ação pedagógica pode ser uma ação de violência simbólica quando ela impõe significações e legitima distinções entre os estudantes. Nesse sentido, o autor destaca que a escola exclui aqueles que “não são feitos para ela”, mas mantém eles dentro do seu interior. Ou seja, estão ali, mas desenvolvem um ensino desvalorizado. Além disso, ao não considerar os jovens como indivíduos e simplesmente olhar para eles como um grupo, as desigualdades sociais prévias desses alunos não são levadas em consideração e, no fim, acabam se tornando desigualdades naturais. Ou seja, os alunos são excluídos de uma forma discreta. Eles vivenciam um percurso longo e acidentado de escolarização para, no fim, garantirem um diploma desvalorizado.

Durante a entrevista, os estudantes citaram, em alguns momentos, como eles se sentiam perante seus professores. Este aspecto me chamou bastante a atenção, pois a visão dos professores pode influenciar na forma como o aluno se vê.

As vezes a gente não acerta muitas perguntas na aula ou nas provas, daí os professores pensam que somos burros, só que na verdade a gente não é burro e só que a gente tem dificuldade. A gente tá na turma porque tem dificuldade, não porque é burro. Só que eu sei que tem gente que vê a gente como burro e as vezes como a me sentir como um. (Roberto).

As vezes os professores falam com a gente como se a gente tivesse problema na cabeça, como se a gente não conseguisse entender quando eles falam normal. (Maria).

Eles explicam diferente pra nós, do que explicavam quando a gente tava na outra turma. Eles escolhem as coisas pela gente, acham que não conseguimos escolher sozinhos. Mas a matéria ainda é difícil, isso eles não mudam e parece que a gente tá sempre em último. Na escolha do professor conselheiro a gente ficou com o professor que sobrou, nem deu para votar. (Felipe).

Nessa perspectiva, concordo com Bourdieu e Champagne (1998, p. 446)

[...] os professores deveriam compreender que possuem um poder diabólico de nomeação, de constituição, que se exerce sobre a identidade dos adolescentes, sobre a imagem que têm de si próprios e que, desse modo, podem infringir grandes traumas em seus alunos [...] os vereditos dos professores frequentemente são reforçados pelos pais, que se angustiam diante do fracasso dos filhos.

Assim, se destaca o que vinha sendo discutido anteriormente. Os professores criam visões estereotipadas dos alunos por serem repetentes e acabam rotulando-os a partir disso. Por consequência, muitos desses alunos assumem os seus rótulos sem questionar, visto que os professores são referências para eles. O discurso da pedagoga também merece ser destacado.

Esses alunos não eram capazes de acompanhar os colegas nas turmas regulares e nós não podemos perder eles para evasão, então essas ferramentas como a turma de progressão precisam ser utilizadas. (Pedagoga Sara).

Essa postura apresentada por ela, ao destacar que os alunos não eram capazes de acompanhar as turmas regulares e para não os perder para evasão resolveu-se desenvolver uma turma de progressão, revela o quanto a progressão é utilizada como um recurso salvacionista. Como destacado por Barreto e Mitrulis (2001), espera-se que ela seja capaz de resolver todos os problemas. No entanto, compreender a raiz desses problemas deveria ser uma das abordagens realizadas pela escola. Porém, eles simplesmente usam esse recurso como o salvador, sendo que somente ele não é capaz de resolver toda a defasagem de ensino deixada até aqui. A própria professora demonstra uma grande preocupação quando fala sobre a questão da aprendizagem dos conteúdos.

Ela não é uma aprendizagem completa, porque temos pouco tempo para conseguir sanar todas as dúvidas e desenvolver todos os conteúdos. Então focamos em desenvolver o básico e eles conseguem assimilar se eles têm vontade né, porque sem a vontade não conseguimos nem o básico. (Professora Vanessa).

Existe uma diferença entre as turmas regulares e a turma de progressão. O que mais me chamou atenção foi os conteúdos pra serem trabalhos, é muita coisa para pouco tempo. No ensino normal, vamos dizer assim, já temos dificuldade em administrar os conteúdos que temos que desenvolver durante o ano. Então dois anos sendo trabalhados em um único ano fica muito difícil. (Professora Vanessa).

O espaço escolar, portanto, reafirma o que Freitas (2002) apresenta, a internalização da exclusão. Como apresentado anteriormente, a progressão em muitos casos acaba prejudicando a aprendizagem dos estudantes, visto que eles acabam avançando sem desenvolverem os conhecimentos necessários. Com isso, ela serve unicamente para que os alunos avancem e não constem mais nos índices de defasagem idade/série. Quando a progressão é desenvolvida dessa forma, ela dá uma falsa expectativa de inclusão, pois alunos que tinham um grande potencial de evasão permanecem na escola. No entanto, eles continuam excluídos de acessarem o conhecimento que tinham o direito de desenvolverem.

Canário (2008), por sua vez, problematiza que antigamente esses alunos não tinham acesso aos estudos, porém, agora que eles estão dentro das instituições escolares continuam precisando provar que eles merecem estar ali. Ou seja, eles passam diariamente por um processo de seleção e de comprovação. Dessa forma, a escola opera a partir de “[...] um processo seletivo orientado para a ‘exclusão’ dos piores.” (CANÁRIO, 2008, p. 78).

Nessa perspectiva, Bourdieu e Champagne (1998) abordam a questão dos excluídos do interior. Esse conceito remete um pouco ao que foi discutido anteriormente, visto que, segundo os autores, esses alunos estão dentro das instituições escolares, mas vivenciam experiências de ensino forçadas e sem um maior significado. Assim, a escola é “[...] habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p. 483). Com isso, fica evidente que a escola vem desenvolvendo formas de exclusão brandas, que muitas vezes são imperceptíveis. Além disso, ela

mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada [...] e a resignação aos seus vereditos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p. 484).

Assim, essa afirmação vai ao encontro do conceito apresentado por Freitas (2002), a internalização da inclusão. Dessa forma, o autor destaca que mesmo dentro da instituição escolar os alunos continuam sendo excluídos. Agora que estão dentro da escola, eles acabam não desenvolvendo os conhecimentos necessários e sofrem uma exclusão subjetiva.

É nesse sentido que a próxima categoria tem o intuito de compreender mais a fundo as visões que os alunos apresentam de si mesmo.

5.2.3 “*Eu sou um aluno mediano*”

É nítido que dentro das instituições escolares os alunos vivenciam experiências de competição e de comparação com os demais colegas. Além disso, as falas dos pais e dos professores refletem diretamente na imagem que esses estudantes desenvolvem de si mesmo, assim como apresentado na seção anterior.

Por isso, o discurso produzido sobre si mesmo é tão importante de ser compreendido. Até que ponto esses alunos estão internalizando rótulos? Que visão eles têm deles mesmos? É pensando nisso que essa seção foi desenvolvida. Inicialmente, busquei compreender se eles se viam como bons alunos. Vale ressaltar que, ao serem questionados sobre isso, nenhum se sentia um bom aluno, como apresentado nos trechos destacados abaixo.

Porque se eu fosse bom eu nem tava aqui né? (Roberto).

Eu acho que eu sou um aluno mediano, mas eu faço as coisas, só que não sei tudo, converso muito com meus amigos na aula e tenho dificuldade. (Felipe).

Mais ou menos, porque os professores dizem eu tenho dificuldade de aprender e entender os conteúdos. (Maria).

Eu não sou um aluno excelente, mas eu sou bom até. Eu entrego todos os trabalhos, as vezes eu fico com um ou outro atrasado, mas depois entrego. Converso bastante, mas consigo fazer. Eu não sou um bom aluno porque não sou aquele aluno quietinho, que faz tudo e tira só dez, mas eu consigo passar de ano na média. (Sérgio).

Assim, nas falas apresentadas pelos alunos, fica evidente que eles produziram um discurso sobre si mesmo marcado por visões de outras pessoas e

não somente o que eles sentem sobre si. Sabe-se que na escola existe uma grande classificação e os alunos internalizam essa classificação quando passam a se ver pertencentes ao grupo de bom ou mau aluno. De acordo com Bourdieu (1998, p. 463)

[...] se é natural que a sociedade e a escola classifiquem as pessoas, também é natural que cada um se ajuste àquilo que lhe aparece (porque é natural) como possibilidade de destino – dessa forma, ocorre um ajuste das percepções sobre as próprias condições de vida que termina por conformar cada um a seu destino.

Com isso, o autor destaca que essas classificações constituem nos estudantes formas de dominação simbólica, assim como destaca Bourdieu (1998), pois produz neles o reconhecimento de que não são bons, sem levar em consideração as suas condições além da escola. Além disso, percebi que eles destacavam alguns aspectos do que seria um bom aluno. Assim, a partir dessa visão, eles conseguiam perceber que não faziam parte dessa categoria, pois se distanciavam do que seria necessário para se enquadrar nela. Dentro dessa perspectiva, resolvi indagar o que seria um bom aluno.

O bom aluno é aquele que foca, sei lá, aquele que é prestativo né. O que faz as coisas sozinho, sem a ajuda do professor e fica em silêncio na aula. (Roberto).

Pra ser bom aluno não pode atrapalhar, tem que tirar dez em tudo e saber tudo. (Felipe).

O bom aluno não tem dúvidas porque entende tudo de primeira. Ele fica quieto, não atrapalha e também não fica brincando na aula né. (Maria).

É, sei lá, eu converso bastante e os professores reclamam que eu não sou bom daí, mas eu faço as minhas atividades. Então ser bom é ficar concentrado na explicação e não fazer bagunça. (Sérgio).

Os alunos definiram de forma semelhante quais são as características de bons alunos e conseguiram perceber que eles se distanciam e em quais aspectos se distanciam dessa categoria. Para eles, um bom aluno é aquele que tem comportamentos morais bons, como, por exemplo, prestar atenção, fazer silêncio e se concentrar em aula. Outro aspecto levantado por eles são as questões de não ter dúvidas, de não precisar de ajuda dos professores e de conseguir tirar dez em tudo.

Ao analisar as falas dos estudantes, percebo que muitas das características apresentadas fazem referência a modos de se comportar perante as aulas e não a questões intelectuais. Ou seja, podemos constatar que “os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais.” (LAHIRE,1997, p. 55). De acordo com o autor, a vivência dentro da instituição escolar é muito baseada em normas e nas relações de poder, por isso que o comportamento e as qualidades morais dos alunos acabam sendo até mais classificadoras do que seu desenvolvimento intelectual.

Ao analisarmos a partir de uma perspectiva histórica, segundo Enguita (1989), essa questão surge a partir da percepção de que a escola educa para o mercado de trabalho. A autora destaca que “um empresário respondeu que o conhecimento era secundário para a moralidade, e que os trabalhadores educados mostravam ‘um comportamento mais ordenado e respeitoso’.” (ENGUITA, 1989, p. 115). Ou seja, desde o princípio a escola importou princípios e normas do mundo do trabalho e, por isso, existe uma grande ênfase na disciplina e no foco, avaliando, assim, o comportamento dos alunos e os seus traços mais pessoais.

Conforme Enguita (1989) destaca, na década de 80 o ensino ficava em segundo plano, pois havia uma obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela postura e pelos comportamentos. Infelizmente, vemos isso se refletir ainda nos dias de hoje. Afinal, Lahire (1997, p. 57) complementa que “os professores privilegiam, portanto, o comportamento como um todo, o *ethos* detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio de qualidades intelectuais puras.”

Além da instituição avaliar os alunos conforme seus comportamentos, eles também são classificados a partir deles e, muitas vezes, rotulados.

O que se produz é uma seleção que supõe que, entre os diversos traços potencialmente desejáveis, uns sejam premiados e outros penalizados ou, na melhor das hipóteses, ignorados, conforme convém aos imperativos do bom funcionamento da instituição ou as idéias dos professores sobre o que constitui um bom caráter. (ENGUITA, 1989, p. 187).

Assim, fica evidente que a escola produz uma classificação dos estudantes, que acaba sendo interiorizada por eles. Infelizmente, muitos alunos aceitam esses rótulos e passam a não enxergar em si mais nada além daquilo que foi atribuído a

eles. Com isso, Bourdieu (1998) também problematiza essas classificações, visto que o autor destaca que a escola tende a avaliar habilidades que não dizem respeito à aprendizagem para que seja possível classificar o desempenho dos alunos. Ou seja,

não se percebe quanto as classificações são arbitrárias e quão pouco se relacionam com as práticas efetivamente realizadas na escola. Como os sistemas de avaliação e classificação dos alunos constituem práticas incorporadas (*habitus*), eles nunca são explicitados totalmente e são considerados como consequências naturais do desempenho escolar dos alunos – e daí retiram grande parte de sua eficácia, sendo aceitos por todos os agentes envolvidos no processo como veredictos isentos a respeito dos méritos diferenciais dos alunos e, portanto, como bases naturais para o sucesso escolar dos mesmos. (BOURDIEU, 1998, p. 462).

Nesse sentido, pode-se reafirmar o que vinha sendo discutido anteriormente. Comportamentos pessoais acabam servindo como princípios para classificar o aluno como bom ou não. No entanto, essa classificação vem acontecendo ao longo de toda a história escolar e já é considerada como algo natural. Por isso, os estudantes acabam aceitando os rótulos e assumindo a responsabilidade sozinhos pela sua não aprendizagem. Assim, Lahire (1997) ressalta que o aluno “domado” é considerado o aluno sensato e racional. A partir dessa concepção, já incorporada também pelos professores,

Podemos até verificar, em expressões do tipo: ‘poderia ter resultados quase perfeitos’ se ela não fosse ‘instável’, ‘dispersa’; ‘menino que tem possibilidades’, mas ‘é infantil’; ‘inteligente’ mas ‘catastrófico do ponto de vista comportamental’; ‘se quiser, ela tem muitas capacidades’, as ‘possibilidades’ são critérios necessários, mas não suficientes. (LAHIRE, 1997, p. 58).

Assim, vale ressaltar que a escola não é somente um local para desenvolvermos a aprendizagem, ela também é um local onde regras e relações fortes de poder existem. Além disso, a instituição escolar também é um mecanismo de legitimação da meritocracia (LAHIRE, 1997). Ou seja, ela seleciona os mais aptos para desempenhar as funções mais relevantes, os mais “capazes” e os que merecem maiores recompensas.

É nesse sentido, que nossa sociedade acredita que a escola é um local neutro de seleção e de classificação das pessoas. No entanto, como pode-se perceber a seleção realizada não é tão neutra quanto parece. Conforme sinaliza Enguita (1989, p. 6),

[...] nossa sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e auto culpabilização.

Além das classificações que são desenvolvidas dentro da instituição escolar, os alunos precisam lidar diariamente com o sentimento de fracasso. Afinal, como eles mesmo destacaram, eles estão em uma turma diferente, pois não conseguiram passar em turmas “normais”. Todas essas questões interpelam as experiências desses alunos e constituem modos de pensar e de viver nesse ambiente. Assim, quando questionados sobre o seu futuro, os alunos apresentam questões muito importantes.

Eu sou bonita e, tipo, não sou muito inteligente e nem um bom exemplo de aluna. Acho que vou me sair bem como modelo. (Maria).

Eu quero ser mecânico, mas não quero fazer nenhum curso, essas coisas não são pra mim. Meu pai é mecânico e eu vou aprendendo olhando ele ali mesmo. (Roberto).

Meu sonho é ser policial rodoviário, mas minha mãe me disse que os policiais precisam ser muito inteligentes e passar em uma prova difícil. Então eu ainda tô pensando o que vou ser, talvez eu seja igual meu pai. Ele trabalha como montador de móveis. (Sérgio)

Eu nem sei o que quero depois da escola. Não consegui pensar ainda por que eu nem sei quando eu vou sair da escola. (Felipe)

As experiências escolares e as trajetórias truncadas desses alunos marcaram e irão marcar a vida deles sempre. Os rótulos atribuídos acabam sendo internalizados e não é fácil desconstruí-los. Nos depoimentos apresentados acima, fica evidente que os estudantes têm dificuldade de enxergar um futuro satisfatório. Além disso, eles abordam questões sobre acreditar em si mesmos e reproduzir discursos prontos que foram atribuídos a eles. Os autores Alves e Silva (2006) destacam que essa visão que os sujeitos internalizam acabam gerando amarras de opressão. Nesse sentido, os estudantes precisam reestruturar suas próprias identidades, se conhecendo para dinamizar as suas vidas.

A visão de futuro deles se dá a partir de experiências de exclusão e de classificação. Os alunos percebem que

[...] o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante. Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 485).

Assim, a escola promete muito, mas consegue cumprir pouco. De acordo com Bourdieu e Champagne (1998), o que a escola faz com esses estudantes é uma violência simbólica. No entanto, “o sistema, por outro lado, justifica todas estas orientações contrárias às promessas iniciais pela insuficiência dos desempenhos escolares, ao mesmo tempo em que não assegura boas ‘condições de trabalho’.” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 513). Nesse sentido, Lahire (1997) destaca que a individualização é um conceito importante dentro das relações estabelecidas nas instituições escolares. Afinal, na maioria das vezes, os alunos são vistos como indivíduos responsáveis por seus resultados. Se fracassam a responsabilidade é atribuída somente a eles.

Ou seja, os alunos sofrem com a exclusão. Não somente uma exclusão de pertencer ao espaço escolar, mas uma exclusão de obter os conhecimentos necessários. Além disso, eles se veem como os únicos culpados pelo próprio destino. Afinal, “[...] se uns não o conseguem, deve ser responsabilidade e sua, já que outros o conseguiram.” (LAHIRE, 1997, p. 215).

Outro ponto de extrema importância nessa discussão é a questão do contexto que estamos vivenciando. Como apresentado anteriormente, estamos vivendo uma pandemia mundial e, com isso, foi necessário suspender o ensino presencial e organizar um ensino remoto. Desse modo, essa questão também entrou na pauta de entrevista e será apresentada na seção seguinte.

5.2.4 Aulas remotas: “A pandemia também contribuiu muito para que eles não conseguissem”

Como apresentado até aqui, a turma de progressão não pode ser considerada a única resolução para o problema da defasagem e da evasão escolar. É necessário o desenvolvimento de formação com professores, de reorganização do currículo escolar e de um trabalho pedagógico específico pensado para a resolução dos problemas que vêm causando essa defasagem. No entanto, percebo, a partir da

análise das seções anteriores, que isso não ocorreu na escola participante da pesquisa. Até o presente momento, não foram apresentadas estratégias pensadas de forma individual para essa turma. Além disso, nesse ano, baseado no contexto que vivemos, todas as escolas e todos os professores precisaram se reinventar. Souza e Bezerra (2020) lembram que nesse novo contexto, foi necessário suspender as aulas presenciais e buscar novos caminhos de aprendizagem por meio das tecnologias.

O ensino passou a ser remoto, de forma emergencial e sem que os profissionais conseguissem ter um tempo necessário para essa organização. De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020), as tecnologias são ferramentas importantes, porém “[...] as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade. (MOREIRA, HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 351).

Levando em consideração todos os dados apresentados até agora, as aulas remotas entraram em pauta para a discussão a fim de compreender quais experiências esse ensino proporcionou e quais as consequências para o desenvolvimento da aprendizagem que ele trouxe. Assim, os alunos foram questionados como estavam se sentindo com o desenvolvimento das aulas de forma online.

Eu gosto, tem menos coisa pra fazer do que na aula e eu durmo até mais tarde quando meu pai não me acorda cedo. Faço as coisas pelo computador e posso pesquisar na internet o que não entendo. Na aula é proibido usar o celular né, mas em casa não. (Roberto)

Eu acho que ficou um pouco melhor as aulas em casa do que na escola. Porque na escola tinha gente que atrapalhava, que não queria que tu passasse de ano e ficava te atrapalhando. Eles ficam conversando e fazendo bagunça e a gente perde a atenção. Daí em casa tu consegue fazer tuas coisas quieto e sem ninguém atrapalhando. (Felipe)

Tenho dificuldade, muita dificuldade. Muito mais difícil. Porque antes eu não perguntava para os professores, só que alguns colegas tinham as mesmas dúvidas que eu e eles perguntavam daí eu conseguia entender. Agora eu não tenho contato com os colegas e eu tenho que perguntar para a minha mãe e ela não sabe muito. Daí quando minha mãe não sabe eu tento procurar na internet. (Maria).

As aulas em casa tá sendo bem complicadinho. Eu comecei esse ano pensando que ia me empenhar, daí eu tava indo bem. Quando veio a pandemia eu já dei uma desanimada. Agora nesse último mês eu comecei a ir na escola para recuperar todos os trabalhos que eu não tava entregando. Tô indo na escola porque lá tem um professor pra ajudar e para explicar, em casa só tem tu ali e já era. Não tem com quem tirar as dúvidas e eu nem tenho um computador também, eu pego emprestado do meu tio às vezes. (Sérgio).

Dessa forma, percebo que o ensino remoto dividiu as opiniões dos alunos. Enquanto dois alunos se adaptaram a ele e até se sentiram melhores, os outros dois destacaram suas principais dificuldades diante desse cenário. Nesse sentido, vale ressaltar que no mundo acadêmico o ensino remoto passou a ser uma grande pauta de discussão e que também vem dividindo diversas opiniões.

Os alunos que não demonstraram insatisfação com o ensino remoto trazem alguns aspectos interessantes. Em primeiro lugar, o fato de que em casa eles têm menos coisas para fazer e, em segundo lugar, o fato de o ambiente de casa ser mais tranquilo que o ambiente escolar.

Sabemos que com a implementação do ensino remoto de forma urgente, as “[...] tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.” (MOREIRA, HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 352). Além disso, com a dificuldade que os professores encontraram em utilizar as ferramentas e se adaptar, muitos conteúdos ficaram de lado e muita aprendizagem deixou de ser desenvolvida. (CARDOSO, TAKAHASHI, 2020). Acredito que esse seja um ponto importante a ser discutido, talvez o fato de ter menos coisas para fazer demonstre o quanto os alunos deixaram de aprender ou, até mesmo, a falta de explicações e trabalhos que deixaram de ser enviados.

Sobre a questão do ambiente escolar, percebo que existe uma questão sobre as desigualdades que deve ser levantada. Afinal, nem todos têm condições de acessar as aulas remotas e, talvez, uma grande maioria nem tenha um espaço adequado para a realização dos estudos em casa. Isso fica evidente na fala dos outros dois alunos que demonstraram dificuldade em desenvolver o ensino remoto. A menina destaca que não gosta de perguntar para o professor na aula remota, mas quando está em sala de aula consegue ouvir algum colega que tenha a mesma dúvida que ela. Já o menino está indo presencialmente na escola porque não

consegue desenvolver as aulas e entregar os trabalhos por não ter um computador. Nesse sentido, fica evidente a importância da função social da escola.

De acordo com Sacristán e Gomes (1998), a função social da escola opera em diversas instâncias, mas umas das mais importantes são as interações e as relações sociais entre os estudantes. Nesse sentido, os autores destacam que o diálogo e a troca de experiências dentro da instituição escolar com todos os agentes responsáveis por ela é imprescindível para a construção da aprendizagem significativa. Assim, manter essa interação dentro do ambiente virtual tem sido um dos maiores desafios. (VALENTE *et al.* 2020). A professora entrevistada também demonstrou se preocupar com o fato de não estar presente com os alunos.

Pra mim o que impactou foi não ter o professor com eles todos os dias. Porque presencialmente o professor pode dar aqueles 'cutucões' neles, por exemplo, 'vamos lá, vamos trabalhar, vamos estudar'. O aluno as vezes chega e traz algum problema, a gente tá próxima e consegue ajudar. Se o aluno tem dúvida tu tá ali com ele, próxima, consegue auxiliar. Com o ensino remoto foi muito complicado. (Professora Vanessa).

Nesse sentido, a questão da interação e da presença do professor se tornou uma pauta de discussão nesse ambiente virtual. Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 354), mesmo no ambiente virtual, o professor deve “[...] acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva”. Por isso, os autores destacam que é necessário que o professor crie uma boa estrutura de comunicação com os alunos, para que seja possível gerar uma “[...] autêntica comunidade virtual de aprendizagem.” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 354).

Além da questão apresentada pelo aluno 4, referente às desigualdades sociais, a pedagoga entrevistada também demonstrou preocupação.

Percebo que essa turma teve grande prejuízo ao longo do ano. Muitas famílias perderam o seu emprego, famílias que já tinham uma situação de vida mais precária ficaram ainda piores. Esses alunos não conseguiram acessar aulas online e precisamos organizar uma forma de entregar as aulas impressas ou dar algum tipo de suporte dentro da escola. Tentamos ao máximo que eles tivessem ajuda e apoio nessa caminhada escolar. No entanto, muitos alunos se destacaram, alunos que na sala de aula já não iam muito bem ou tinham aspectos negativos, nas aulas remotas conseguiram demonstrar amadurecimento e grande responsabilidade com seu compromisso escolar. (Pedagoga Sara).

A temática das desigualdades sociais é muito discutida nas pesquisas acadêmicas. No entanto, com a chegada da pandemia essas discussões ganharam ainda mais força, visto que os alunos das camadas mais pobres foram ainda mais prejudicados com o desenvolvimento das aulas em modo remoto. Assim, segundo Cunha, Silva e Silva (2020), o ensino remoto evidenciou ainda mais os problemas causados pela desigualdade e pode ter agravado a situação de muitas famílias. Os autores destacam que nesse contexto surge a discussão sobre o direito à educação, pois, segundo eles, “[...] o ensino remoto é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes.” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 27). Essa realidade já fica evidente na fala dos estudantes acima, pois enquanto uns ficam mais tranquilos por desenvolverem os estudos em casa, outros não dispõem nem das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, a escola participante da pesquisa disponibilizou as atividades impressas na escola, assim os alunos que não tinham acesso à internet podiam ir retirá-las para que fosse possível realizá-las. No entanto, as explicações realizadas pelos professores não foram disponibilizadas para aqueles que não tinham acesso à internet, visto que elas ocorriam de forma *online* na plataforma do Google Meet². Logo, mesmo que a escola tenha mobilizado esforços para alcançar todos os alunos da mesma forma, fica evidente que isso não foi possível.

Além disso, muitas situações foram ainda mais agravadas, como apresentado pela pedagoga. Famílias que já viviam em contextos difíceis acabaram perdendo o seu emprego e a sua renda. Isso fica evidente nos estudos desenvolvidos pela

² Plataforma de reuniões digitais desenvolvida pela Google que está sendo utilizada para a realização de aulas *online*.

Oxfam Brasil (2020), quando eles destacam que “a pandemia de covid-19 expôs, alimentou e aumentou as desigualdades econômicas, de raça e gênero por toda a parte.” Além disso, como pode-se ver na figura 5, a contaminação e as mortes por Covid-19 atingiram mais a população mais pobre.

Figura 5 – Contaminação do Covid- 19



As taxas de contaminação e mortes por covid-19 são maiores entre as populações mais pobres dos países. Na Inglaterra, as taxas nas áreas pobres chega a ser o dobro das áreas mais ricas.

Fonte: OXFAM BRASIL (2020)

Nesse sentido, além de ter agravado as desigualdades sociais, a pandemia acabou atingindo com mais força a população mais pobre. A Oxfam Brasil (2020) ressalta que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. Assim, é necessário um olhar voltado para essa desigualdade, visando uma proteção social.

O desenvolvimento dos conteúdos é outra grande preocupação. Além de se acostumar com as ferramentas digitais, é necessário desenvolver aulas que propiciem ao aluno o desenvolvimento das aprendizagens necessárias. Assim, as profissionais destacam alguns pontos importantes que elas perceberam ao longo do ano.

Em relação aos conteúdos eu acredito que eles não aprenderam os conteúdos necessários para irem a diante não. A pandemia também contribuiu muito para que eles não conseguissem desenvolver os conhecimentos. Em um cenário normal nós teríamos conseguido que eles saíssem um pouco melhor preparados para serem para o ensino normal. (Professora Vanessa).

A questão do desenvolvimento deles também presencialmente foi muito boa. Infelizmente a distância foi bem difícil, posso dizer que foi um fracasso. Os alunos não acessavam as atividades, alguns não tinham como, alguns nem quiseram acessar. Então esse ano, em questão do aprendizado, deixou muito a desejar. (Professora Vanessa).

A professora destaca no seu depoimento que houve muitos prejuízos para todos os estudantes. Sem tempo para uma organização e com a urgência de continuar as aulas, foi necessário desenvolver um planejamento emergencial. Porém, como apresentado, tanto pela professora, quanto pela pedagoga, acredito que os prejuízos podem ser ainda maiores quando falamos de uma turma de progressão. Afinal, como destacado pela professora, é necessário desenvolver dois anos de aprendizagens em apenas um ano. Isso já seria um grande desafio em um ano letivo normal, no entanto, em um ano letivo marcado por incertezas e por metodologias atípicas, o desafio foi muito maior.

Segundo Valente et al. (2020), o ensino remoto trouxe desafios como: construção de novas formas de ensinar, ressignificação das práticas pedagógicas, busca de entendimento das metodologias digitais e, talvez o mais problemático, alcançar todos os alunos. Afinal, em uma sociedade tão desigual como a nossa, nem todos têm acesso à internet e nem dispõem de ferramentas tecnológicas suficientes.

Assim, as três grandes preocupações que pude perceber ao longo das entrevistas, em relação ao ensino remoto, foram: a) interação dos alunos com os professores; b) desigualdades sociais e desigualdades de acesso ao ensino; c) desenvolvimento dos conteúdos.

Nesse sentido, ao recuperar as discussões realizadas no âmbito da progressão continuada, vale lembrar a concepção apresentada por Jacomini (2009). Para a autora, a progressão deveria proporcionar uma ruptura da prática seriada. Assim, ela deveria contribuir para a superação da reprovação e dos conceitos que a cercam. Nesse sentido, o conceito de sucesso e de fracasso não deveriam integrar a gramática da progressão. Afinal, dentro da progressão os alunos deveriam desenvolver os conhecimentos necessários para avançarem adiante. No entanto, como pude perceber, a pandemia contribuiu para que muitos conhecimentos não fossem desenvolvidos. Dessa forma, acaba-se gerando um

analfabetismo escolarizado (VASCONSELOS, 2007). Ou seja, os alunos estão dentro da instituição, mas não desenvolvem os conhecimentos.

O último capítulo irá discorrer sobre as considerações finais da presente pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este percurso que o Mestrado me proporcionou não sabia muito bem aonde chegaria. Comecei a traçar metas, a organizar e a trilhar um caminho que parecia bem longo. Com o passar do tempo, esse caminho não se mostrou muito longo e as datas começaram a se aproximar. Como citei no capítulo de ferramentas metodológicas, acredito que a pesquisa seja um trabalho de artesão. Segundo Mills (2009), a pesquisa é um artesanato intelectual, na qual a vida pessoal e o trabalho intelectual caminham juntos. Comigo não foi diferente e, ao longo da escrita, preocupava-me em desenvolver um trabalho que atingisse os objetivos e que contribuísse para os meios acadêmico e social. Para visualizar o trabalho desenvolvido aqui, optei por elaborar um quadro síntese que pudesse expor todos os passos dados até aqui.

Quadro 3 – Síntese da pesquisa

Questões norteadoras	a) Como as trajetórias estudantis explicitam dimensões das experiências escolares contemporâneas? b) Como os estudantes constroem e dão sentido as suas experiências escolares estando na condição de matriculados em turma de progressão continuada?
Objetivo geral da pesquisa	Compreender as experiências escolares dos estudantes matriculados em uma turma de progressão continuada (8º/9º ano) na cidade de Dois Irmãos (RS).
Objetivos específicos	a) Analisar a política de progressão continuada do município de Dois Irmãos; b) Identificar e descrever quais leituras de si mesmo a progressão continuada reforça ou refuta a partir da narrativa de trajetórias escolares; c) Entender a visão de outros atores escolares sobre as experiências dos estudantes que compõem a turma de progressão.
Corpus analítico	4 estudantes; 1 professora; 1 pedagoga.
Ferramentas metodológicas	Análise documental (CELLARD, 2008). Entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013).
Categorias analisadas nas entrevistas	1. “Essa é a minha chance”; 2. “As pessoas sabem que somos diferentes”; 3. “Eu sou um aluno mediano”; 4. Aulas remotas: “A pandemia também contribuiu muito para que eles não conseguissem” 5.
Afirmativa da pesquisa	As experiências dos estudantes matriculados na turma de progressão se mostraram ora baseadas em práticas excludentes, ora baseadas no individualismo e na culpabilização dos estudantes pelo seu próprio percurso escolar.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao levar em consideração a síntese apresentada no Quadro 3, é importante destacar como foi desenvolvido todo o percurso até chegar a essa síntese. Assim, em um primeiro momento desenvolvi uma revisão da literatura para compreender como a questão da progressão continuada vinha sendo apresentada nos estudos acadêmicos. Logo no início percebi que essa temática era bastante pesquisada, porém, havia uma lacuna. Nas pesquisas desse âmbito, os estudantes eram pouco ouvidos e, normalmente, só eram entrevistados os professores e a equipe diretiva das escolas. Com isso, estabeleci desde o princípio que eu iria ouvir os estudantes e compreender quais as experiências escolares que eles vivenciavam, tanto na progressão, quanto antes dela.

Não foi fácil ouvir os estudantes. Infelizmente no meio do processo de pesquisa fomos surpreendidos por uma pandemia mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2. Assim, tornou-se necessário que as pessoas se isolassem. No meio disso tudo, havia uma pesquisadora que precisava entrevistar estudantes e que fazia questão de ouvi-los.

Preciso ressaltar o quanto foi difícil conseguir estudantes para participar da pesquisa. A maioria deles vivia em situações difíceis e não tinham acesso à internet, ao mesmo tempo que a entrevista de forma presencial se tornava inviável. Por meio de um trabalho incansável de busca consegui desenvolver a entrevista com quatro estudantes, um número muito menor do que gostaria. Assim, é importante frisar que o estudo foi desenvolvido com muitas limitações e, por isso, não foi possível atingir o nível de qualidade pretendido.

Além disso, foi realizada uma análise documental, visto que analisar os documentos norteadores do município se tornava essencial para compreender como essa prática era direcionada para as escolas e para as equipes diretivas. Nesse sentido, ao longo da análise documental ficou evidente que existem lacunas nos documentos, pois eles demonstram pouca clareza sobre o que compreendem como progressão continuada e, também, não apresentam como essa prática pode ser desenvolvida dentro das instituições escolares. O que ficou claro ao realizar a leitura repetida dos documentos é que o município entende a progressão como uma forma de regularizar o fluxo dos alunos e combater à evasão escolar. Além disso, é importante destacar que não constam orientações curriculares para as turmas de progressão, algo que seria de grande importância, visto que autores como Jacomini (2009) e Vasconcelos (2007), ressaltam que para o desenvolvimento de turmas de progressão é necessário repensar o currículo e reorganizar as práticas pedagógicas para o desenvolvimento efetivo das aprendizagens.

A análise das entrevistas apresentou dados muito importantes para a compreensão das experiências desses estudantes da turma de progressão. Em muitos momentos fica evidente que a progressão, dentro da turma pesquisada, proporciona experiências de exclusão. Como apresentado por Silva (2014), uma exclusão velada, na qual os estudantes acabam culpabilizados pelo seu fracasso escolar. Além disso, a progressão aparece muito ligada com o conceito desenvolvido por Freitas (2002), a internalização da inclusão. Essa ligação se mostra muito forte, afinal, segundo o autor, quando os estudantes desenvolvem seu percurso dentro de

uma turma de progressão eles acabam não evadindo e, por isso, não são excluídos de dentro das instituições. Contudo, uma vez dentro delas, os estudantes não estão desenvolvendo os conhecimentos necessários, assim como foi destacado nas análises das entrevistas. Assim, eles avançam, mas não desenvolvem os conhecimentos e, com isso, são excluídos das práticas de aprendizagem necessárias para seguir adiante.

Nesse sentido, fica claro que as experiências dos estudantes matriculados na turma de progressão se mostraram ora baseadas em práticas excludentes, ora baseadas no individualismo e na culpabilização dos estudantes pelo seu próprio percurso escolar. Isso ocorre porque a progressão está sendo vista pela escola apenas como uma promoção automática. Ou seja, os professores e a equipe escolar não está sendo preparada para receber essa turma. Afinal, Toller (2018) e Jacomini (2019), destacam a necessidade de se pensar uma nova forma de avaliar e de organizar o currículo quando se fala de turma de progressão. Contudo, isso não vem ocorrendo na turma pesquisada.

Assim, a progressão foi utilizada como uma ferramenta para resolver de imediato as taxas de repetência escolar, mas ela não foi utilizada para afetar e melhorar os fatores que determinaram essa defasagem ao longo dos anos. Da mesma forma, a escola não assume uma responsabilidade sobre a exclusão que está produzindo e os alunos carregam essa culpa.

Não acredito que as pesquisas podem ser concluídas em sua totalidade, pois quando vamos desenvolvendo-a percebemos outros aspectos importantes que poderiam ser incorporados ou que passaram despercebidos anteriormente. Por isso, pretendo continuar estudando sobre a temática e me atualizando sobre as novas questões que a pandemia pode evidenciar. Terminei essa pesquisa com a sensação de dever cumprido, mas com o sentimento de que ainda é possível repensar essa temática.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline; RISSATO, Denise. Indicações históricas e conceituais para a análise das políticas de escolarização em curso no Brasil. **Quaestio**, Sorocaba: São Paulo, v. 17, n. 2, p. 315-331, 2015. Acesso em: 03 ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2392>
- ALVES, Cecília Pescatore; SILVA, Antonio Carlos Barbosa da. Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 23, 2006.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 103-137, 2001. Acesso em: 14 jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Acesso em: 10 fev. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- BRASIL, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb#:~:text=O%20Ideb%20%C3%A9%20calculado%20a%20partir%20dos%20dados,no%20Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2028Saeb%29>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL, Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf > Acesso em: 11 jul. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2020.
- CAMURÇA, Yonara de Albuquerque. **Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, p. 122. 2016.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 12, n. 2, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 10 jan 2021.
- CARDOSO, Dayane Carvalho; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Experimentação remota em atividades de ensino formal: um estudo a partir de periódicos Qualis A. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4214>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CARDOSO, Nilton Francisco. **As políticas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 271. 2012.

CARDOSO, Priscila Carla; FONSECA, Débora Cristina. ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS: DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA. **Psicologia e Sociedade**, Pernambuco, v. 31, p. 1-14, 2019.

CARVALHO, Marília Sá; LIMA, Luciana Dias de; COELI, Cláudia Medina. Ciência em tempos de pandemia. **Cadernos de Saúde Pública (CSP)**, Rio de Janeiro, p. 1-3, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400101. Acesso em: 26 ago. 2020

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et. al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 15 fev 2021.

DOIS IRMÃOS, **Portal do Cidadão – Município de Dois Irmãos**, 2020. Disponível em: <https://doisirmaos.atende.net/#!/tipo/inicial>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DOIS IRMÃOS, Secretária de Educação. **Documento Orientador Curricular de Dois Irmãos.** 2019.

DOIS IRMÃOS, Secretária de Educação. PME. **Um plano para a Educação de Dois Irmãos (2015/2025).** Z Multi Editora, 2015.

DOIS IRMÃOS, Secretária de Educação. **Regimento Padrão Das Escolas Municipais De Dois Irmãos: Educação Infantil Ensino Fundamental.** 2019.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/r/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRONI, Gustavo; MARÇAL, Marina. **OXFAM BRASIL.** Pandemia de coronavírus reforça desigualdades da população mais vulnerável. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/pandemia-de-coronavirus-reforca-desigualdades-da-populacao-mais-vulneravel/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527#:~:text=Drogas%2C%20sucessivas%20reprova%C3%A7%C3%B5es%2>

C%20prostitui%C3%A7%C3%A3o%2C,%C3%A0%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20da%20evas%C3%A3o%20escolar. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 23, n. 80, 2002

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-668120140001-00012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 ago. 2020.

GOMES, Clara Costa; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. SENTIDOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA PARA ADOLESCENTES EM MEDIDA DE LIBERDADE ASSISTIDA. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 47-58, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v19n1/06.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. Não estou com você, mas estou.... *In*: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. (orgs.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 2 mar. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 2 mar. 2021.

JACOMINI, Maria Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, 2009. Acesso em: 13 mai. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>

JÚNIOR, Fernando Tavares; SANTOS, Joan Rosa dos; MACIEL, Maurício de Souza. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Revista E.ducação**, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/137/89>. Acesso em: 15 jul. 2020

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, Maceió: Edufal, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAIS, C. Como experimentar a promoção automática na situação atual. *Revista do professor*. São Paulo, p. 19-20, jun./jul. 1962.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2007.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Folha informativa Covid-19 – Escritório da OMS no Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-815, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PEREIRA, L.A. Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

ROCHA, Juliana dos Santos. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 217. 2016

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Cristiane Moraes da. **Exclusão velada e interiorizada na escola: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 235. 2014.

SILVA, Leda Regina Bittencourt da. **O Currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b76f443acc-b801cf2d19fcefb8e2116. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Dilemas das políticas brasileiras de escolarização no início do século XXI: Democratização, Cidadania e Justiça Social. *In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; RIBOLI, César. (orgs.). Políticas Educacionais: Abordagens, experiências e dilemas contemporâneos*. Frederico Westphalen: URI, Erechim: Deviant, 2019.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1988 a 2005**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+impacto+da+infra-estrutura+escolar+na+taxa+de+dis->

tor%C3%A7%C3%A3o+idade-s%C3%A9rie+das+escolas+brasileiras+de+ensino+fundamental+%C2%BF+1998+a+2005/0f491ce7-50f9-4e44-b437c6fa625f-06d9?version=1.3. Acesso em: 17 abr. 2020.

SOUZA, Wellington Gomes de; BEZERRA, Jaqueline de Jesus. A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.2-14, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/in-dex.php/si-gno/article/view/15626>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-2020-Todos-Pela-Educacao-e-Editora-Moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TOLLER, Fernando de Moraes. **A progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar**: uma análise crítica da produção teórica e científica do tema. Dissertação (Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista. Franca, p. 94. 2018.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti, *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345031355_O_ensino_remoto_frente_as_exigencias_do_contexto_de_pandemia_Reflexoes_sobre_a_pratica_docente. Acesso em: 5 fev. 2021.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão Continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 489-510, 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/521/504>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; SILVA, Rodrigo Dias da. A Desigualdade Brasileira Revelada pelo Resultado de Indicadores Educacionais. **Caderno de Pesquisa**, Maranhão, v. 26, n. 1, p. 31-49, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>. Acesso em: 2 jun. 2020.

APÊNDICE A – GUIA DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

1. Quanto tempo você estuda na escola? Pode me contar como foi o início da tua vida escolar até os dias de hoje?
2. Você já esteve em outra turma de progressão? Como foi sua trajetória e o que te trouxe aqui?
3. O que significa para ti estar em uma turma de progressão?
4. Se você tivesse que resumir as tuas experiências escolares, o que você me contaria?
5. Você se considera um bom aluno? O que é um bom aluno?
6. O que significa pra ti estar na escola?
7. Como você se enxerga no futuro? Já tem algum plano?
8. Como está sendo a experiência de estar tendo aulas remotas?

APÊNDECE B – GUIA DE PERGUNTAS PARA A PROFESSORA

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo você atua na área e quanto tempo você está tralhando na escola?
3. Você já tem experiência com outras turmas de progressão?
4. Já existiu outra turma de progressão na escola escola?
5. Para você, a turma de progressão contribuiu genuinamente para o ensino dos alunos que dela fazem parte? Por quê?
6. Você acha que os alunos se sentiram bem nessa turma e conseguiram aprender os conteúdos necessários para irem adiante?
7. Conte um pouco da sua experiência como professora de uma turma de progressão.
8. Como o ensino remoto impactou nessa turma de progressão? Você sentiu alguma diferença de impacto nessa turma em relação as outras?

APÊNDICE C – GUIA DE PERGUNTAS PARA A PEDAGOGA

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo você atua na área e quanto tempo você está trabalhando na escola como Pedagoga?
3. Você já tem experiência com outras turmas de progressão?
4. Já existiu outra turma de progressão na escola?
5. Porque essa turma de progressão foi criada no ano de 2020? Tem alguma expectativa de serem criadas outras em 2021 ou nos próximos anos?
6. Como foi feita a seleção dos alunos que iriam participar dessa turma? Foram alunos somente da escola?
7. Para você, a turma de progressão contribuiu genuinamente para o ensino dos alunos que dela fazem parte? Por quê?
8. Você acha que os alunos se sentiram bem nessa turma e conseguiram aprender os conteúdos necessários para irem adiante?
9. Como o ensino remoto impactou nessa turma de progressão? Você sentiu alguma diferença de impacto nessa turma em relação as outras?