

Márcia Aparecida Jacomini

Faculdade Taboão da Serra

Resumo

Neste artigo, discute-se a realização do direito à educação e a forma de organização do ensino na perspectiva de democratizá-la. Tem-se como pressuposto que os ciclos e a progressão continuada podem ser uma forma de organização do ensino que favorece a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos. No entanto, para que o ensino organizado em ciclos e a progressão continuada contribuam para o atendimento das demandas de uma escola universal, faz-se necessário que, juntamente com a ruptura de uma prática educacional seriada, fragmentada e permeada pela reprovação anual, discuta-se um conceito de educação que leve em consideração a apropriação da cultura de forma ampla. Isso implica numa mudança paradigmática que envolve o campo da teoria, da política e da prática educacionais. Essa discussão é importante porque, embora nos últimos 30 anos algumas propostas educacionais tenham questionado a reprovação, ela continua presente na concepção de educação escolar dos educadores. Assim, para superar a reprovação escolar, é fundamental buscar, nos pressupostos de um processo educativo contínuo, concepções e práticas que rompam com a dicotomia promoção/reprovação. Nessa perspectiva, os ciclos e a progressão continuada precisam ser compreendidos como parte de uma política educacional mais ampla de construção da qualidade social de uma escola para todos.

Correspondência:

Márcia Aparecida Jacomini

Rua Eça de Queiroz, 415, ap. 52

04011-032 – São Paulo – SP

e-mail: marciajacomini@uol.com.br

Palavras-chave

Ciclo – Progressão continuada – Direito à educação – Reprovação.

* Este artigo foi produzido a partir de minha tese de doutorado defendida em abril de 2008, na Faculdade de Educação da USP com o título: Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Trate-se de uma parte do primeiro capítulo da tese que consiste numa discussão teórica sobre direito à educação e forma de organização do ensino.

Educating without failing: a challenge to a school for everyone*

Márcia Aparecida Jacomini

Faculdade Taboão da Serra

Abstract

In this article we discuss the implementation of the right to education and the form of organization of teaching in the perspective of democratizing it. The assumption here is that the use of cycles and of continued progression can be a way of organizing teaching to help and build an educational process capable of including everyone, and of offering them real conditions for learning. However, if teaching organized in cycles and continued progression is to contribute to fulfill the demands of an universal school, it is necessary that, alongside the breaking away with seriated educational practices, which are fragmented and marred by student failure, there comes the discussion of a conception of education that takes into account the appropriation of culture in a wider sense of the word. This implies a change of paradigm involving the fields of educational theory, politics and practice. This is an important discussion because, although during the last thirty years several educational proposals have questioned student failure, it remains present in the educators' idea of school education. Therefore, in order of overcome school failure it is essential to seek in the fundamentals of a continuous education process the concepts and practices that dissolve the promotion/retention dichotomy. Under this perspective, cycles and continued progression need to be understood as part of a wider educational policy for the construction of the social quality of a school for everyone.

Contact:

Márcia Aparecida Jacomini
Rua Eça de Queiroz, 415, ap. 52
04011-032 – São Paulo – SP
e-mail: marciajacomini@uol.com.br

Keywords

Cycle – Continued progression – Right to education – School failure.

* This article is based on my doctorate thesis presented to the Faculty of Education of the University of São Paulo in April 2008. It was entitled "School failure in the opinion of parents and pupils: a study on cycles and continued progression in the São Paulo Municipal Education System". The present text deals with part of the first chapter of the thesis, which consists in a theoretical discussion about the right to education and the form of organization of teaching.

Dentre os direitos sociais conquistados desde o advento do capitalismo, a educação é, atualmente, reconhecida e consagrada na legislação da maioria dos países e tida como direito fundamental do homem. Tornou-se, na maioria das sociedades, um meio para a realização de outros direitos, na medida em que se constitui num requisito básico para o acesso a um conjunto de bens sociais (Oliveira, 2001). Reconhece-se, assim, sua importância no processo de humanização do homem. No entanto, uma educação que dê conta do desenvolvimento do humano-genérico não é algo dado pelo importante fato de ser reconhecida como direito e, em certa medida, garantida pelos Estados. É necessário que o processo educacional escolar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações sociais democráticas.

Uma análise da escola básica brasileira em termos de atendimento e de desempenho dos alunos nas avaliações externas permite ver o contorno do mapa educacional, porém não necessariamente a complexidade das práticas que produzem tal realidade. Pois, se por um lado pode-se falar numa escola brasileira de educação básica com características gerais que se apresentam ao conjunto das escolas públicas, por outro, cada rede de ensino compõe-se de particularidades que não são menos importantes para compreender as dinâmicas do processo educacional.

Em relação ao acesso à escola, o Brasil entrou no século XXI com o ensino fundamental quase universalizado, mas com a educação infantil e o ensino médio ainda distantes dessa meta.

Além de uma educação básica ainda não universalizada, o direito à educação é duramente golpeado na medida em que as condições de oferta e os consequentes resultados de escolarização atestam a não democratização do conhecimento socialmente construído. Os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – mostram que muitos alunos não estão se apropriando dos conhecimentos básicos “ensinados” na escola. Acrescenta-se a isso o fato de a educação, como apropriação da cul-

tura, implicar em processos mais amplos e complexos que a aprendizagem de conhecimentos passíveis de serem verificados nesse tipo de avaliação. Dessa forma, pode-se supor que a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras seja ainda pior do que as avaliações externas têm demonstrado.

Nesse contexto, a democratização da educação requer tanto a ampliação do atendimento, especialmente na educação infantil e no ensino médio, quanto padrões de qualidade inerentes a esse atendimento. Não se trata, entretanto, como reclamam alguns professores, de voltar à qualidade da escola “de antigamente”, mas de se construir processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar.

Algumas propostas de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada foram formuladas com a preocupação de resolver, ou pelo menos amenizar, os processos de exclusão escolar causados pela reprovação e evasão, numa perspectiva de melhorar a qualidade de ensino e garantir o direito à educação. Sem a intenção de discutir ou analisar os resultados práticos das diferentes propostas, tem-se como objetivo discutir os ciclos e a progressão continuada como forma de organização do ensino favorável à democratização da escola e da educação. Trata-se de uma análise das características de um ensino organizado em ciclos e da progressão continuada como potencialmente capazes de dar centralidade aos processos de ensino e de aprendizagem em contraposição aos processos de seleção e exclusão.

Os ciclos na organização do ensino fundamental

Historicamente o ensino nas escolas brasileiras tem sido organizado em séries com reprovação anual. Essa forma de organizar o ensino requer certa homogeneidade dos grupos-classes. Como afirmou Durkheim (1995) ao discutir a organização da escola graduada, a seriação requer certa homogeneização intelec-

tual dos alunos. Para que todos aprendam adequadamente os conteúdos divididos em séries e disciplinas, é necessário que as crianças ou os adolescentes colocados em cada série tenham mais ou menos as mesmas condições, tanto em relação às experiências de aprendizagem quanto à capacidade intelectual.

Uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. (p. 282)

Dessa forma, no ensino seriado, ministrado igualmente para todos, pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série.

Quando essa nova modalidade de escola primária foi criada no Estado de São Paulo, no início da década de 1890, ela representou uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. (Souza, 1998, p. 16)

À medida que a escola graduada foi se consolidando, a seriação com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo foi sendo incorporada ao imaginário e à prática docente como intrínsecas ao processo educativo, sem as quais não se podia conceber uma educação “de qualidade”.

Assim, a escola passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. Dessa forma, os que permaneciam eram os mais adaptados a esses propósitos, e não necessariamente os mais inteligentes e capazes.

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia com o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre as séries possibilitavam, ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que os concluíam. A reprovação não causava mal-estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente.

O processo era tão “naturalizado” que quase não se questionava o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro.

As condições materiais, sociais e culturais nas quais a escola seriada estava inserida mudaram à medida que a educação passou a ser concebida como direito e o Estado adotou medidas para que a população tivesse acesso à escola. O direito à educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e sua universalização requerem a construção de um novo paradigma sob o qual a escola deve organizar-se: educação é direito.

Para realizar o direito à educação, não se trata apenas de fazer adequações pontuais à

escola que estava organizada sob o paradigma da educação como privilégio: é necessário construir outra escola. A escola tradicional renovada não pode atender a uma demanda que contraria sua organização material e simbólica. Isso porque, nesse modelo de escola, cabia ao aluno adequar-se aos conteúdos, aos métodos, aos processos de avaliação, às relações hierárquicas e, muitas vezes, autoritárias entre professor e aluno. Os que não se adaptavam eram excluídos durante o processo, geralmente logo no início, pois os maiores índices de repetência ocorriam e ainda ocorrem nas séries iniciais. Assim, sob o pensamento “estudar não é para todos” nem sempre explícito, os professores e uma parte da sociedade podiam ou podem conviver de forma mais ou menos explícita com a exclusão escolar.

Quando a educação passou a ser concebida como direito e o ensino fundamental tornou-se obrigatório, a escola não pôde mais funcionar como antes. Obrigada a adequar-se a uma nova realidade, ao mesmo tempo em que fez movimentos de inclusão e de democratização, manteve, por vias mais sutis, mecanismos de seleção e de exclusão.

A chamada escola tradicional centrava seus esforços principalmente na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser.

Dado que sua tarefa era ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais, aplicava-se o expediente da reprovação, pois se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram corresponsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola. Embora essas características ainda estejam presentes na escola, as demandas trazidas pela democratização

do acesso têm exigido a conformação de um novo padrão de ensino e aprendizagem.

Assim, ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito.

O aluno que “não quer aprender”, “não tem acompanhamento dos pais” ou “tem dificuldades para aprender” tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto àquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse aluno queira e possa aprender.

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos.

Esse talvez seja um dos motivos da chamada “crise” da escola: suas finalidades e objetivos proclamados são contraditórios à sua organização e funcionamento. A estrutura escolar atual, tanto em relação às condições materiais quanto às concepções que subsidiam as práticas pedagógicas, opera como um gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos declarados.

Isso acontece, em parte, porque as políticas educacionais de modo geral, condicionadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que não concebem a educação como direito, limitam os investimentos financeiros necessários à democratização não só do acesso, mas também da aprendizagem. Por outro

lado, esse direito é boicotado pela própria organização e prática escolar, uma vez que a escola não rompe com as práticas de exclusão.

As políticas educacionais e as práticas educativas mantêm relações de interdependência, porém de forma relativa. Isso significa que, tanto num âmbito como no outro, é possível haver práticas políticas e pedagógicas de resistência à educação como privilégio.

Nesse contexto, em que medida a escola pode ser, em termos de sua organização e práticas pedagógicas, um espaço privilegiado de inclusão de todos ao mundo letrado? As ações da escola estão diretamente vinculadas às políticas educacionais, porém a implementação dessas políticas adquire configurações próprias por estar permeada pelas concepções dos educadores e pelo contexto social e cultural de seus usuários. Assim, Antônio Cândido (1964), ao discutir a escola como grupo social, afirma:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa para todas as escolas de um determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (p. 107-108)

É nessa relação, dialética por essência, que se encontram possibilidades de a escola agir democraticamente e acirrar as contradições entre os direitos proclamados e a ausência de meios para

realizá-los. Ao agir com base nessas possibilidades, os limites à realização do direito à educação podem ser compreendidos como desafios que precisam ser enfrentados no âmbito das práticas escolares, das políticas educacionais e da sociedade.

Essa perspectiva lança educadores, pais e alunos ao propósito de superar uma organização de ensino que fragmenta os conteúdos do ensino fundamental em séries anuais e estabelece os mesmos tempos, as mesmas metodologias, os mesmos procedimentos de avaliação sem considerar a diversidade e os processos individuais na construção do conhecimento.

O ensino obrigatório constitui um quantum de conteúdo e de processos educativos a que toda a população tem direito a fim de elevar o nível de educação comum da sociedade. Sua organização deve responder aos preceitos do direito e da obrigatoriedade da educação.

A seriação, forma histórica de organizar o ensino, respondeu de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória à concepção de educação como privilégio. Para realizar o direito à educação, cabe construir outra forma de organizar o ensino. Os ciclos apresentam-se como uma possibilidade para isso.

O ensino organizado em ciclos tem como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adolescentes em suas diversas dimensões. Portanto, não diz respeito à organização dos conteúdos de várias séries num período maior de ensino. Os ciclos requerem uma reorganização dos tempos e espaços escolares, do currículo, da avaliação, da relação professor/aluno/comunidade com o objetivo de permitir maior centralidade na aprendizagem que no ensino. No entanto, como alerta Perrenoud (2004), os ciclos de aprendizagem por si só “não suscitam situações e aprendizagens mais mobilizadoras ou com mais sentido” (p. 61), por isso não basta implantar os ciclos, é fundamental a construção de espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos.

Devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem implantadas pelas secretarias de Educação conjuntamente, geralmente são compreendidas como sendo a mesma coisa, mas é importante esclarecer que os ciclos dizem respeito a como organizar o ensino e se contrapõe à seriação, enquanto a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo e opõe-se à prática de reprovação anual.

De modo geral, as propostas de organização do ensino em ciclos estão respaldadas nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos predeterminados do processo de ensino e de aprendizagem. Elas propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana.

Assim, os ciclos propõem incorporar aos processos de ensino e aprendizagem escolares os conhecimentos contemporâneos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana e reorganizar a escola em função da ampliação do acesso para oferecer melhores condições de aprendizagem a todos.

Por algumas razões, a política de ciclos tem potencial para criar um sistema educacional mais democrático e menos seletivo. Primeiramente, ela desafia a seletividade e as desigualdades do sistema seriado. Embora algumas desigualdades possam ser reproduzidas no sistema de ciclos, provavelmente as consequências de deixar as desigualdades intocadas são piores. Segundo, a política de ciclos é uma oportunidade para engajar os professores no processo de criação de uma educação que se oponha às desigualdades sociais. Finalmente, se acompanhada de propostas de mudanças significativas no currículo, na avaliação e na pedagogia, a implementação da política de ciclos pode ser considerada uma alternativa para criar um sistema educacional democrático e não sele-

tivo. No entanto, sem democracia e participação, os potenciais benéficos da política podem ser dramaticamente inibidos, tal como foi observado no caso investigado. (Mainardes, 2007, p. 174)

Um dos pressupostos da organização do ensino em ciclos é garantir que todos os alunos concluam a educação obrigatória – o ensino fundamental. No entanto, como fazer isso se os alunos têm ritmos e demandas diferentes de aprendizagem?

Na seriação, concebia-se certa diferenciação em relação ao tempo de aprendizagem. Alguns alunos precisavam de dois anos para se alfabetizar, então faziam duas vezes a primeira série, o mesmo podendo acontecer com qualquer outra série. Desse modo, alguns ou muitos alunos precisavam de até 12 anos (média estimada na década de 1980) para terminar o ensino fundamental de oito anos.

No ciclo, todos os alunos devem concluir o ensino fundamental em nove anos¹. De acordo com Perrenoud (2004), a diferenciação passa a incidir “sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação” (p. 13). Dessa forma, embora o tempo para realizar a educação obrigatória seja igual para todos, os percursos podem ser diferentes.

Nessa perspectiva, a escola deve “adequar-se” às necessidades dos alunos. Isso é o oposto do que ocorria na forma tradicional de ensino e na escola seriada. A organização e os procedimentos pedagógicos devem estar a serviço das demandas trazidas pela diversidade que caracteriza a escola pública. Não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimento, mas nos procedimentos para que esse conhecimento possa ser apropriado por todos. Se todos devem concluir o ensino fundamental na mesma quantidade de anos de

1. A Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006), de 6 de fevereiro de 2006, instituiu a obrigatoriedade da expansão da duração do ensino fundamental de oito para nove anos, assegurando o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental. As redes de ensino terão até 2010 para implantar a lei.

estudos, faz-se necessário oferecer espaços, metodologias e tempos diferenciados para atender às diferenças e dinâmicas individuais.

Nos conteúdos e objetivos que devem ser comuns, as estratégias para diferenciar têm que ser encaminhadas para que todos alcancem o domínio do “básico” em um grau aceitável, para o qual, necessariamente, deverá ser empregado mais tempo e mais recursos para alguns estudantes do que para outros. (Gimeno Sacristán, 2001, p. 92)

De acordo com os pressupostos das propostas de organização do ensino em ciclos em outros países e no Brasil (Jacomini, 2002; Juiz de Fora, 2000; Perrenoud, 2004), a escola deve reorganizar o tempo, o espaço, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as relações escolares na busca da superação do chamado fracasso escolar e da realização do direito à educação. Essa reorganização implica mudanças no conceito tradicional de educação, na concepção e no funcionamento da escola.

O objetivo principal dessa nova forma de organização do ensino é ampliar o tempo para a aprendizagem, permitindo a continuidade, a flexibilidade e o respeito aos ritmos de cada aluno no processo de construção de conhecimento, procurando resolver basicamente o problema do fracasso escolar, já que, segundo essa lógica, a estrutura de série estabelecendo um ano para o sujeito realizar determinadas aprendizagens não permite essa flexibilização em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a organização do ensino, sendo estruturada por meio de ciclos, poderia permitir que o tempo para a realização das aprendizagens fosse organizado atendendo às necessidades individuais em um tempo maior que o tradicional ano letivo. (Paoli; Costa, 2004, p. 136)

Embora esses sejam os propósitos explicitados nas propostas de ciclos, alguns estudos

têm mostrado que nem sempre as ações educativas correspondem a esses propósitos. Isso ocorre, entre outros fatores, pela falta de condições materiais e organizacionais da escola para a realização de um ensino em ciclos e, também, pela resistência dos educadores para mudarem as práticas pedagógicas, como demonstraram Leite (1999), Krug (2001), Jacomini (2002), Arcas (2003), Mainardes (2007).

Diante disso, entende-se que as características dos ciclos favoráveis à democratização do ensino e da aprendizagem acabam se perdendo em meio a uma organização de ensino que misturam elementos do ensino seriado e dos ciclos. Portanto, os ciclos só podem ser efetivamente implementados se houver uma mudança estrutural na escola, tanto em relação às condições materiais de funcionamento quanto em relação às concepções educacionais que subsidiam a ação dos educadores.

Progressão continuada: uma ruptura com a reprovação escolar

Uma compreensão mais aprofundada do conceito e das propostas de progressão continuada no sistema educacional brasileiro remete-nos à construção e organização históricas das escolas públicas.

A escola brasileira, organizada inicialmente para educar e formar a elite nacional, ampliou lentamente o atendimento à população, chegando ao final do século XX com o ensino fundamental quase universalizado. Entretanto, ainda não foi realizada a contento a construção de um sistema de ensino cuja finalidade proclamada é garantir a apropriação da cultura às novas gerações.

Mesmo após a democratização do acesso à escola, a organização do processo de ensino-aprendizagem manteve características da escola tradicional seletiva. Entre elas, pode-se destacar a distribuição dos conteúdos por séries e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes. Essa uniformização, necessária em certa medida por se tratar de processos

educativos coletivos, tem desconsiderado muito frequentemente a complexidade e a diversidade dos processos de aprendizagem humana e gerado desempenho escolar bastante diferenciado entre os alunos.

Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso leva-nos diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento global. (Vygotsky, 1994, p. 119)

Em certo sentido, a diversificação dos modos e dos tempos de aprendizagem característica dos demais espaços sociais foi substituída na escola por tempos e conteúdos preestabelecidos para cada faixa etária de acordo com padrões historicamente determinados. Assim, todos os elementos que compõem a atividade educativa escolar são pensados e organizados em função da média de um *quantum* que se pode aprender numa determinada idade que corresponde a uma série escolar.

Essa forma de organizar o ensino, muitas vezes em contradição com as necessidades e dinâmicas individuais, produziu um grave problema às instituições escolares. O que fazer com os alunos – em maior ou menor número, de acordo com o contexto histórico-social – que não têm desempenho escolar adequado? A solução historicamente legitimada pela escola foi a reprovação.

Embora, em certo sentido, as condições criadas pela ampliação do acesso e pela “democratização” do ensino tenham permitido o questionamento dessa solução e apresentado a necessidade de se construir uma alternativa

baseada nos princípios da educação como direito fundamental do homem – e na perspectiva de que todos podem aprender se lhes forem garantidas as condições adequadas e o respeito às suas potencialidades –, a reprovação ainda é vista por muitos atores educacionais como necessária aos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, a solução da reprovação tende a desconsiderar as duas premissas acima citadas e a 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.

Nesse contexto, a reprovação tem, para a escola, a finalidade de garantir certa homogeneidade do conhecimento requerido em cada série, impedindo a presença daqueles que ainda não realizaram determinadas aprendizagens. Para os alunos e os pais, ela é apresentada como “outra oportunidade de aprendizagem”, na medida em que o discente pode refazer a série em que foi reprovado e aprender aquilo que não havia aprendido.

Essa ideia, incorporada aos valores e às práticas escolares, dificulta a construção de uma concepção de processo educativo sem reprovação pela maioria dos atores educacionais. Assim, acredita-se que a reprovação é parte essencial da educação escolar, sem a qual o ensino perde a qualidade ou não se pode educar.

Embora alguns professores ou pais afirmem que refazer uma série pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade dos estudos, na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar. A tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, comprometendo sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos.

Quando diante do aluno se acumulam os pequenos fracassos, as indicações de que

não vai conseguir ir muito mais longe, chega o momento de retirar-se discretamente e sem escândalo. Em acréscimo, é provável que os imperativos de saúde do próprio ego aconselhem oferecer a si mesmo e aos demais qualquer explicação diferente da real, de forma que cada qual carrega sua cruz interior e procura que não a vejam os outros; a soma dessas atitudes bem pode levar a que ninguém veja outro problema senão o seu, isto é, a que o conjunto de exclusões ou “fracassos” individuais resista em ser percebido como um problema social. (Fernández Enguita, 1989, p. 215-216)

A reprovação, tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. No entanto, ao fazer isso, a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são

os que ligam cada aluno individualmente e um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. (Piaget, 1978, p. 61)

Embora nos últimos 30 anos tenham-se buscado implementar propostas educacionais que visam conter a repetência, ainda está presente, na concepção de educação escolar dos diferentes atores educacionais, a ideia de promover e reprovar em função das aprendizagens verificadas por meio de avaliações. Assim, para superar as práticas de reprovação, é fundamental questionar a promoção como legitimador da aprendizagem e buscar nos pressupostos de um processo educativo contínuo uma prática que rompa com a dicotomia promoção/reprovação. Se a escola efetivamente educar, o progresso dos alunos em todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem não precisará ser classificado pela promoção ou reprovação formais. Por isso, para que o processo educativo tenha uma perspectiva de construção do sujeito num contínuo, é necessário eliminar as medidas classificatórias de promoção e reprovação. Só assim se poderá superar a promoção que resulta de procedimentos formais de progressão continuada e não de uma consistente aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse contexto, é tarefa necessária à democratização do ensino e à realização do direito à educação a organização de um processo de ensino e de aprendizagem no qual os alunos progridam anualmente, sem interrupções, para concluírem o ensino fundamental de maneira satisfatória, tanto em relação às necessidades individuais quanto às sociais, após os anos de escolarização obrigatória.

No entanto, é importante ressaltar que tal propósito não diz respeito somente à atuação das unidades escolares. A questão das condições socioeconômicas e culturais da população é um fator de fundamental importância na produção da escolarização.

Assim, a democratização da educação escolar requer a conquista, para toda a popu-

lação, de condições socioeconômicas que lhe permitam usufruir o direito à educação e a construção de uma escola capaz de atender à demanda de educar a todos com padrões de qualidade definidos socialmente.

Às vezes, a progressão continuada aparece nas falas dos educadores ou de teóricos da educação como uma proposta relevante, porém sua implementação em algumas redes de ensino tem-se mostrado desastrosa. Pedro Demo (1998) diz que

[...] a promoção, tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como 'coisa pobre para o pobre'. (p. 159)

Embora esse pensamento possa representar a opinião de muitos educadores, não necessariamente as coisas têm acontecido dessa forma. Em primeiro lugar, o termo “promoção automática”, atualmente usado como sinônimo de uma escolarização desprovida de aprendizagem, foi empregado na década de 1950 pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior como parte de uma proposta de reorganização da escola com o objetivo de democratizar o ensino.

Entendemos que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática. (Leite, 1999, p. 13)

Portanto, em sua origem, a promoção automática tinha o mesmo significado atribuído atualmente à progressão continuada, ou seja, organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de série.

Em segundo lugar, a ausência de reprovação não escamoteia a falta de aprendizagem, pelo contrário, a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendiza-

gem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação. Nunca se discutiu e se denunciou tanto essa situação como nas duas últimas décadas, especialmente nas redes com progressão continuada.

Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (Freitas, 2003, p. 49-50)

O baixo rendimento escolar não pode ser atribuído à não reprovação, pois quando não havia restrição às práticas de reprovação isso já acontecia, inclusive esse era o motivo pelo qual os alunos eram reprovados. Ou será que eles aprendiam e mesmo assim eram reprovados? Pode-se dizer que os altos índices de reprovação com os quais a escola conviveu durante quase um século, em certo sentido, escamoteavam a baixa qualidade do ensino, pois pouco se discutia o desempenho escolar, já que a escola expulsava os que não aprendiam e formava com “boa qualidade” somente aqueles que conseguiam galgar suas exigências.

A permanência e a progressão continuada dos alunos na escola, mesmo daqueles com

baixo desempenho, têm produzido um profundo mal-estar em relação às condições de ensino e de aprendizagem, tanto entre os atores educacionais quanto na sociedade.

Esse interesse, muitas vezes expresso em forma de denúncia, discussões, indignação, embora não resolva o problema, contribui para sua centralidade diante dos desafios educacionais. Pode-se dizer que a escola básica brasileira encontra-se diante da difícil tarefa de democratizar o atendimento e garantir um ensino de qualidade à população. Resguardados os limites de sua realização numa sociedade de capitalismo periférico e com pouca tradição de participação direta da população nas decisões de interesse público, a democratização da educação é a única forma de garantir aos historicamente excluídos acesso a bens que são patrimônio da humanidade e não de uma classe social ou de uma parcela da sociedade.

A ideia de a escola ter-se tornado “coisa pobre para o pobre” depois da progressão continuada parece contrariar o bom senso. Primeiro, porque a escola como parte da sociedade constitui-se a partir das condições socioeconômicas desta; segundo, porque as condições precárias de funcionamento das escolas públicas de educação básica são bastante anteriores à progressão continuada.

Por detrás da concepção de que a progressão continuada constitui-se numa coisa pobre para pobre parece estar a ideia de que as crianças pobres têm pouca capacidade para a aprendizagem, por isso se trata de promovê-las, mesmo que não se tenham apropriado dos conteúdos escolares, evitando assim o “congestionamento do fluxo escolar” e os gastos decorrentes da repetência.

É certo que isso pode ocorrer e, em certa medida, está acontecendo nas redes de ensino que, ao implantarem a progressão continuada, não implementaram mecanismos capazes de garantir que a progressão, no decorrer dos anos de cada ciclo, seja respaldada na aprendizagem e não apenas na “proibição legal” da reprovação. No entanto, mesmo em situações como essa, a pouca

aprendizagem dos alunos não é consequência da não repetência.

A progressão continuada como medida político-pedagógica não tem a função de garantir, impedir ou dificultar a aprendizagem dos alunos, mas o objetivo de romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação. Sua incidência na aprendizagem ocorre à medida que contribui para os alunos permanecerem na escola e terem outras oportunidades. Entretanto, somente a permanência na escola não é suficiente para aprender: é necessário um conjunto de medidas que favoreçam a aprendizagem.

Isso significa que a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem – como tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula, atendimento em pequenos grupos fora do horário de aula para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem –, embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem.

No entanto, considerando que historicamente o baixo desempenho escolar, resultado muitas vezes da má qualidade do ensino, foi resolvido com a reprovação (que incidia principalmente sobre o aluno) e fazia com que a representação do sistema educacional brasileiro se constituísse numa pirâmide, a permanência na escola do chamado “aluno analfabeto”, além de denunciar a má qualidade do ensino, cobra daquela instituição o direito à educação. Se a reprovação era um problema centrado no aluno, os “analfabetos diplomados” constituíram-se num problema educacional e social, em que pesem as consequências que recaem sobre os alunos e seus familiares.

Assim, os “analfabetos diplomados” são consequência da negação ao conhecimento, num momento em que a escola não pode mais negar o direito ao acesso e à permanência. Por isso, para caminhar rumo à democratização da escola, é

necessário superar essa exclusão e não manter ou resgatar mecanismos que a legitimavam.

Nesse contexto, a progressão continuada ou o fim dos processos de reprovação no ensino fundamental são parte de um processo histórico-social e traduzem os avanços e os limites de uma escola para todos. O questionamento à reprovação é parte de um movimento desigual e combinado (Novack, 1988), historicamente definido na luta pela democratização da escola. Trata-se de um processo em curso condicionado por determinantes extra e intraescolares.

Considerações finais

Diante das condições de produção e reprodução da escola brasileira, a ideia de construir um processo educativo sem reprovação remete-nos à reflexão sobre as possibilidades de realização de uma escola com qualidade social para todos em uma sociedade de grande desigualdade social e com índices de pobreza e miséria alarmantes, ou seja, em que medida, num país de capitalismo periférico, pode-se viabilizar um projeto educacional de qualidade para toda a população.

Em primeiro lugar, é fundamental reafirmar os limites que o atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista impõe à realização dos direitos sociais, entre eles a educação. Entretanto, também é importante ressaltar que os conflitos gerados pela luta da população para conquistá-los e a promessa do liberalismo político de realizá-los sem mudar as relações de produção têm produzido uma educação pública básica, marcada por um movimento que reflete tanto os avanços do direito à educação, em termos da legislação, quanto os limites reais à sua concretização.

Assim, a despeito dos processos e resultados da implantação da progressão continuada em diversas redes de ensino e de sua apropriação por partidários de ideais liberais, é 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, mesmo considerando que sua realização plena só poderá ocorrer numa sociedade sem exploração.

Com isso, não se pretende dizer que o fim da reprovação escolar por meio de decretos elimina os processos de exclusão presentes na escola, pois se sabe que uma progressão no decorrer dos anos letivos, sem apropriação do conhecimento, coloca os alunos à margem do processo educativo. Contudo, a questão que se apresenta é o que a escola, não podendo mais usar do expediente da reprovação para eliminar de seus bancos os alunos com baixo desempenho, fará para garantir-lhes o direito constitucional à apropriação do conhecimento construído pela sociedade e ensinado nas instituições escolares.

A progressão continuada, tida em oposição à prática de reprovação – sendo esta entendida como mecanismo criado pela escola para desincumbir-se, em certa medida, da tarefa de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos –, coloca-se no marco da concretização do ensino obrigatório por dois motivos: em primeiro lugar, porque concebe que a educação escolar pode prescindir da reprovação, lançando, portanto, a perspectiva de todos aprenderem dentro de padrões sociais democraticamente construídos; em segundo, porque as experiências de progressão continuada têm produzido debates sobre a qualidade do ensino, antes mascarada pela reprovação e pela evasão.

A ideia, muitas vezes veiculada, de que tudo piorou com a progressão continuada não tem sido comprovada por meio de estudos e pesquisas, pelo menos até o momento. Um estudo, ainda que limitado, sobre o impacto das políticas de não reprovação no sudeste brasileiro, envolvendo alunos de 4ª série e tendo como referência os dados do SAEB (Brasil, 2004), concluiu que:

[...] relativamente às escolas que constituem a amostra, os modelos apresentados sugerem que nos estados de São Paulo e Minas Gerais o regime de promoção automática,

pelo menos nas escolas públicas, pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação vis-à-vis as escolas públicas com sistema seriado. Não foi encontrada evidência de que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem idade-série seja inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que frequenta. Também não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos socioeconomicamente que estudam em escolas com promoção automática tenham desempenho inferior aos seus colegas. (Ferrão; Beltrão; Santos, 2002, p. 69)

Também analisando dados obtidos no SAEB, Alavarse (2007) concluiu não haver indicadores que mostram queda na qualidade do ensino vinculada às políticas de não reprovação anual.

Como fechamento das problematizações com dados de avaliação, destaco que não há indicadores que sustentam que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão da qualidade do ensino. A questão ciclos ou séries? nos leva, pelos dados apresentados, a recolocar o problema de que a democratização do ensino, entendida como o estabelecimento de determinados patamares de desempenho ainda está colocado em qualquer das formas, não procedendo as associações que

faz Demo (2004), como muitos outros, entre queda nos indicadores do Saeb e progressão continuada. Em Rodrigues (2003a, 2003b) fica patente que o problema da escola brasileira, nos termos de desempenho em testes, não passa pela promoção automática. (p. 180)

Após mais de um século da prática de reprovação como instrumento de pressão, punição e exclusão, muitos alunos sentem-se “desobrigados” de estudar quando se propõe o fim da reprovação anual, porque estavam condicionados a conceber o estudo mais em função da promoção entre as séries e menos como meio de aprendizagem. Assim, torna-se tarefa da escola, juntamente com os pais e a sociedade, contribuir para a construção de outra forma de conceber a função social da educação e da aprendizagem escolar, pois é função dela oferecer condições aos alunos para se apropriarem de conhecimentos e métodos fundamentais à compreensão da vida em suas várias dimensões (Pistrak, 2003).

Se se partir do pressuposto de que a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio, poder-se-á mudar essa concepção e investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação.

Referências bibliográficas

- ALAVARSE, O. M. **Ciclos ou séries?** A democratização do ensino em questão. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ARCAS, P. H. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada:** o que dizem os alunos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 6 dez. 2006.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Resultados do Saeb de 2003:** versão preliminar. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2004.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar.** Brasília, 2002.
- CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PERREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade:** leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.
- DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio:** Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.
- _____. **Aprendizagem no Brasil:** ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.
- FREITAS, L. C. de. **Ciclos, serialização e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JACOMINI, M. A. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo:** um olhar dos educadores. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Escola do caminho novo:** organização do tempo escolar – a estrutura do ciclo. Caderno 2. Juiz de Fora, 2000.
- KRUG, A. R. F. **Ciclos de formação:** uma proposta transformadora. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional:** publicação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.
- NOVACK, G. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade.** São Paulo: Rabisco, 1988.
- OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.
- PAOLI, J. P.; COSTA, M. R. da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.

- PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- RODRIGUES, K. SAEB mostra queda da qualidade da educação desde 1995. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 49, p. 62-66, jan./fev. 2003a.
- _____. Refinando a busca da qualidade na educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 52-59, mar. /abr. 2003b.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Edunesp, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em 05.08.08

Aprovado em 26.05.09

Márcia Aparecida Jacomini, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, é professora da graduação e da pós-graduação da Faculdade Taboão da Serra e realiza pesquisas sobre organização do ensino, gestão escolar, políticas educacionais e processos de ensino e de aprendizagem.