

## As práticas da progressão continuada como mantenedoras da barbárie

The practices of continued progression as maintainers of barbarismo

Las prácticas de progresión continua como mantenedores de la barbarie

Emanuel Lucas Batista de Melo

Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil

prof.emanuelmelo@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-8963-8331>

Rosemary Roggero

Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil

ros eroggero@uol.com.br - <https://orcid.org/0000-0003-3084-4979>

*Recebido em 10 de março de 2021*

*Aprovado em 10 de março de 2021*

*Publicado em 28 de janeiro de 2023*

### RESUMO

O objeto de estudo deste artigo são as práticas da progressão continuada adotadas como regime de avaliação e recuperação do sistema educacional em ciclos, características da rede estadual de ensino público de São Paulo. Esse objeto é problematizado, considerando que, dada a má formação escolar recebida pela imensa maioria dos estudantes, a dificuldade de concorrer a vagas em um mercado de trabalho cada vez mais escasso será essa a única – ou mesmo, a pior – mácula deixada pelo modo como se dão as práticas relativas a essa política pública? Haverá reflexos negativos em outras áreas da vida desses indivíduos, que não apenas a profissional? Os objetivos são: identificar e analisar as consequências da má formação escolar em decorrência das práticas da progressão continuada em uma escola pública estadual de São Paulo. A metodologia empírica utilizada envolve procedimentos de observação participante e retratos sociológicos. A análise dos dados levantados é feita por meio da Teoria da Pseudocultura, de Theodor Adorno. A análise permitiu verificar que a pseudoformação mantém a barbárie por meio de

um profundo estado de alienação e regressão que a impede a emancipação dos indivíduos por meio da escolarização.

**Palavras-chave:** Progressão continuada; Pseudoformação; Barbárie.

## ABSTRACT

The object of study in this article are the practices of continued progression adopted as a system of evaluation and recovery of the educational system in cycles, characteristics of the state public school system in São Paulo. This object is problematized, considering that, given the poor school education received by the immense majority of students, the difficulty of competing for vacancies in an increasingly scarce job market will be the only - or even the worst - taint left by the way how are the practices related to this public policy? Will there be negative effects in other areas of the lives of these individuals, other than just the professional? The objectives are: to identify and analyze the consequences of school malformation as a result of the practices of continued progression in a state public school in São Paulo. The empirical methodology used involves participant observation procedures and sociological portraits. The analysis of the data collected is done through Theodor Adorno's Theory of Pseudoculture. The analysis allowed to verify that the pseudoformation maintains barbarism through a deep state of alienation and regression that prevents the emancipation of individuals through schooling.

**Keywords:** Continued progression; Pseudoformation; Barbarism.

## RESUMEN

El objeto de estudio de este artículo son las prácticas de progresión continua adoptadas como régimen de evaluación y recuperación del sistema educativo en ciclos, características de la red estatal de educación pública en São Paulo. Este objeto se problematiza, considerando que, dada la mala formación recibida por la gran mayoría de los estudiantes, la dificultad de competir por las vacantes en un mercado de trabajo cada vez más escaso será la única -o incluso la peor- mancha que deje el camino. ¿Se llevan a cabo prácticas relacionadas con esta política pública? ¿Habrá repercusiones negativas en otras áreas de la vida de estas personas, no solo en la profesional? Los objetivos son: identificar y analizar las consecuencias de la mala educación escolar como resultado de prácticas de progresión continua en una escuela pública estadual de São Paulo. La metodología empírica utilizada involucra procedimientos de observación participante y retratos

sociológicos. El análisis de los datos recopilados se realiza a través de la Teoría de la Pseudocultura de Theodor Adorno. El análisis permitió verificar que la pseudoformación mantiene la barbarie a través de un profundo estado de alienación y regresión que impide la emancipación de los individuos a través de la escolarización.

**Palabras Clave:** Progresión continua; Pseudoformación; Barbarie.

## Introdução

Com mais de 20 anos de vigência na rede paulista de educação básica, a progressão continuada, instituída pela Indicação SEE-SP nº 8/97 e pela Deliberação SEE-SP nº 9/97, trouxe inegáveis avanços ao sistema de ensino do estado de São Paulo. Substituindo a educação seriada pela organização escolar em ciclos, tal política pública visa garantir que a avaliação do aluno seja realizada por meio da análise do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao estudante o direito de participar de recuperação, ofertada nas formas contínua, paralela e intensiva, em todas as etapas do ciclo, inclusive ao final deste.

As ações pedagógicas propostas permitiram uma diminuição bastante significativa nos índices de retenção e evasão escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Os benefícios observáveis por meio da progressão continuada se justificam pela intenção dessa política em considerar as diferenças individuais entre os estudantes e contribuir para a preservação de sua autoestima no processo de escolarização, além de, implicitamente, diminuir as perdas de recursos geradas por retenção e abandono escolar, no âmbito das recomendações de organismos multilaterais como Banco Mundial e Unesco, em encontros internacionais e documentos específicos, conforme afirma Bezerra (2015).

Todavia, grande parte do insucesso do ensino público brasileiro (não apenas o de São Paulo) passou a ser atribuído às próprias redes, cujos sistemas de ensino são organizados em ciclos e que adotam a modalidade de progressão continuada no processo de avaliação. Quer proferida pelo senso comum, quer expressa por opiniões de especialistas em educação e em pesquisas acadêmicas, – tais a de

Bezerra (2015), Anoel Fernandes (2015), Dias (2013), dentre outros – as críticas pautadas em culpabilização do governo de turno pela má qualidade da educação básica nacional encontra argumentos no fato de que crianças e jovens avançam os ciclos sem que dominem competências e habilidades básicas de leitura e escrita; realidade que se reflete na qualidade de mão de obra da população escolarizada, bem como em sua qualidade de vida, além de tornar-se visível, nacional e internacionalmente, nos resultados de avaliações internacionais de qualidade educacional, como o PISA<sup>1</sup>, em que o Brasil tem ocupado as últimas posições.

Em *As Práticas da Progressão Continuada como Produtoras do Lumpemproletariado*, Melo (2020), embasado por pesquisas empíricas, desenvolve um estudo no qual demonstra que o problema não está na progressão continuada em si ou em normativas complementares da Secretaria Estadual de Educação, que instituem, conceituam e orientam a modalidade, mas na forma como ela é praticada nas escolas.

A pesquisa, realizada à luz do Ciclo das Políticas Públicas de Stephen Ball, revela que a autonomia apregoada pela lei se converte em subjetivismo na adoção de procedimentos docentes que variam conforme seu profissionalismo.

Para os egressos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual paulista que recebam esse tipo de educação desqualificada por más práticas pedagógicas na progressão continuada, durante sua vida escolar, muitas dificuldades têm se mostrado presentes quando concorrem a vagas no mercado de trabalho, o que lhes relega à sobrevivência por meio de trabalhos precários e instáveis ou outras atividades marginais. Entretanto, será essa a única – ou mesmo, a pior – mácula deixada pelo modo como se dão as práticas relativas a essa política pública? Haverá reflexos negativos em outras áreas da vida desses indivíduos, que não a profissional?

Em vista dessas questões, este artigo tem por objetivos: identificar e analisar as consequências da má formação escolar em decorrência das práticas da progressão continuada, numa escola pública estadual de São Paulo e,

posteriormente, propor uma discussão acerca de suas influências para a comunidade que frequenta a unidade escolar descrita na pesquisa de Melo (2020).

A metodologia utilizada envolve levantamento bibliográfico, observação participante e retratos sociológicos de estudantes do último ano do 3º. ciclo do ensino fundamental de uma escola pública estadual, no município de São Paulo. A análise dos dados levantados é feita por meio da Teoria da Pseudocultura, de Theodor Adorno.

## **A ESCOLARIZAÇÃO EM CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA**

Jefferson Mainardes (2009), Anael Fernandes (2015), Vagno Dias (2013), José Bezerra (2015) e Melo (2020) apontam que a escolarização em ciclos surgiu como uma proposta inovadora, destinada a superar os principais problemas resultantes do modelo tradicional de avaliação, que envolvia a verificação do rendimento do aluno com base na comparação ao nível exigido para o grupo em que se encontrasse, definição preestabelecida dos conteúdos das disciplinas para cada grau, promoção rígida e inflexível dos estudantes às séries e aos graus seguintes e desperdício de recursos públicos em decorrência dos altos índices de retenção e evasão escolar.

De acordo Fernandes (2015, p. 21), o Plano de Reforma Langevin-Wallon apresenta, na literatura, a primeira concepção de escolarização em ciclos. Elaborado com a intenção de reformar o sistema educacional francês (da escola maternal ao ensino superior) após a Segunda Guerra Mundial, teve como principais autores os educadores Paul Langevin e Henri Wallon, que presidiram a comissão ministerial responsável pela construção do projeto.

Desenvolvido de forma democrática, o plano teve como principal finalidade propor uma ruptura com a tradicional escolarização clássica, baseada na transmissão do conhecimento enciclopédico, viabilizando, assim, que a formação do homem passasse a ser associada à sua humanidade, de modo que os interesses e necessidades individuais e coletivos fossem atendidos. Isto posto, preconizava que

o ensino da França fosse dividido em três ciclos, cada um deles com características e objetivos próprios:

[...] O primeiro ciclo – dos 3 aos 11 anos, sendo a obrigatoriedade escolar fixada aos 6 anos – tem como objetivo fazer a criança compreender o estudo físico e humano, permitindo-lhe situar-se no espaço e no tempo. O segundo ciclo – dos 11 aos 15 anos – é um período de orientação, que tem como objetivo possibilitar uma observação metódica das crianças para descobrir suas aptidões e permitir sua orientação. O terceiro ciclo – dos 15 aos 18 anos – é o período de determinação, quando será consagrada a formação do cidadão e do trabalhador. (FERNANDES, 2015, p. 21-22)

Segundo Mainardes (2009, p. 22), as justificativas para a implantação do sistema de ciclos descrito pelo plano Langevin-Wallon se fundamentavam nos princípios de justiça, democratização do ensino, desenvolvimento de uma cultura geral sólida e aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador. Para tanto, indicava, como requisitos necessários ao seu sucesso, que o número máximo de estudantes por sala não excedesse 25 alunos, que o ensino e todas as despesas para com ele fossem gratuitos, que houvesse aumento do número de professores em cada grau, com melhores condições de trabalho e salário para eles, e, por fim, a construção de novas unidades escolares.

O projeto não chegou a ser adotado pelo governo francês, todavia, seus fundamentos serviram de referência para que outros países criassem e colocassem em prática seus próprios sistemas de ensino baseados na escolarização em ciclos, sobretudo por terem sido aproveitados por agências multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF para firmar a *Declaração Mundial Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, durante a Conferência de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990.

O Brasil já contava com casos isolados de experiências de escolarização em ciclos e não-reprovação e foi um dos países que aderiu às recomendações indicadas na Declaração, não somente por concordância com seus preceitos, mas também para atender a requisitos estipulados pelo Banco Mundial para a obtenção

de crédito internacional, conforme aponta Bezerra (2015, p. 26) – o que acontecia no contexto das políticas neoliberais adotadas pelos países de capitalismo avançado no contexto da globalização dos anos 1990.

Devido a essa pressão, também foi debatida e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, fortemente influenciada pela Declaração Mundial Educação para Todos e pelo fato de que o sistema foi adotado na rede municipal de São Paulo, em 1992, durante o mandato da prefeita Luíza Erundina, com Paulo Freire como secretário de educação.

A partir de então, por meio da LDB, todas as redes de ensino do país passaram a ser incentivadas a se organizarem em ciclos e a praticar a avaliação no regime de progressão continuada<sup>2</sup>, mantendo-se, ainda, o caráter dessa decisão como opcional. De acordo com Dias (2013, p. 28), essas recomendações entraram em vigor no estado de São Paulo, em 1998, tendo como base legal os dispostos na Indicação SEE-SP nº8/97 e na Deliberação CEE-SP nº 9/97, conforme já informado.

O artigo da Indicação nº8/97 da Secretaria Estadual de Educação, assim orienta a elaboração do projeto educacional das escolas:

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional interna e externa;

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V - indicadores de desempenho;

VI - controle da frequência dos alunos;

VII - contínua melhoria do ensino;

VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX - dispositivos regimentais adequados;

X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar. (SÃO PAULO, 1997)

Com a Lei nº 11.274/2006, que alterou a LDB/1996 quanto à duração do Ensino Fundamental, ampliando-o de oito para nove anos, em São Paulo, essa alteração foi estabelecida por meio da Resolução SE-SP nº 73/2014, alinhando a nova organização escolar com a estratégia de avaliação já em uso. Assim, o ensino fundamental na rede de ensino público paulista encontra-se organizado em três ciclos (1º ciclo – Alfabetização, do 1º ao 3º ano; 2º ciclo – Intermediário, do 4º ao 6º ano; 3º ciclo – Final, do 7º ao 9º ano), em que a reprovação escolar por desempenho só pode se dar no último ano de cada um deles.

Sobre a progressão continuada, é muito relevante mencionar que seu principal mecanismo de funcionamento é a recuperação em suas variadas formas, conforme consta na Resolução SE-SP nº 6, de 24 de janeiro de 2008: contínua (no cotidiano de sala de aula), paralela (em horário distinto às aulas regulares), intensiva (destinada, em períodos previamente estabelecidos, aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem não superadas) e de ciclo (um ano letivo de estudos para atender aos alunos que não demonstrarem condições de prosseguir para a etapa seguinte).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tendo em vista os objetivos de identificar e analisar as consequências da má formação escolar em decorrência das práticas da progressão continuada, numa escola pública estadual de São Paulo, as metodologias empíricas envolveram os procedimentos de observação participante e retratos sociológicos.

Definida por Mónico et al (2017, p. 71) como uma abordagem etnográfica na qual o observador participa ativamente junto ao grupo observado para o recolhimento de dados, a observação participante foi adotada com a intenção de acompanhar, de perto, as práticas de recuperação paralela desenvolvidas pelo grupo de professores das turmas de 9º ano de uma unidade escolar, durante 18 meses (segundo semestre de 2018 e ao longo do ano letivo de 2019), buscando compreender como se efetiva a política de progressão continuada.

Sua realização se deu em uma escola pública da rede estadual de ensino, sediada na Diretoria Centro da cidade de São Paulo. Localizada em um prédio sexagenário de dois andares, no bairro da Casa Verde Alta (Zona Norte da capital), a instituição é considerada de porte médio, mantendo em atividade, uma média de 12 a 14 turmas de Ensino Fundamental I e II por período (matutino e vespertino), com um total aproximado de 700 alunos.

Durante a execução dos procedimentos empíricos da pesquisa, a instituição contava com um gerente de organização escolar, três secretários, quatro agentes de organização escolar, duas merendeiras e um caseiro no seu quadro de funcionários. O corpo docente era composto por 13 professores efetivos de cargo e cerca de outros 22 temporários (o número variava conforme a vigência dos contratos) contratados como ocupantes de função atividade (OFA), enquanto a equipe de especialistas era formada pela diretora, vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas.

O corpo discente era constituído por crianças e adolescentes oriundos de famílias de classe baixa que moram nas proximidades da unidade escolar, que compõem o bairro da Casa Verde Alta: as Vila Santista, Beira Mar, Diva e Prado. Quando indagados, cerca de 60% dos estudantes afirmam morar na *Favela do Agreste*, uma comunidade muito carente situada entre as Vilas Santista e Beira Mar.

Não há muitas opções de lazer e cultura nos arredores; merecem citação uma biblioteca pública e a Casa Jesus, Amor e Caridade, uma organização não governamental popularmente conhecida por “Larzinho”, que oferece diversas

atividades, destacando-se as aulas de música. A Casa Verde Alta detém índices consideráveis de criminalidade, sobressaindo-se assaltos e tráfico de drogas.

Conforme consta na história do bairro, disponibilizada no portal da Prefeitura Municipal de São Paulo, essa região recebeu um grande número de ex-escravos e seus descendentes, transferidos das áreas mais centrais da cidade após a abolição da escravatura. Devido a isso, a comunidade escolar é predominantemente negra.

De acordo com a Urbit<sup>3</sup>, o atual índice de desenvolvimento humano (IDH) da região é de 0.777, ainda considerado como “médio”, porém, próximo de “baixo”. Os dados obtidos por intermédio do questionário socioeconômico preenchido pelos alunos nas avaliações externas (SARESP e Prova Brasil) corroboram com o IDH apresentado, pois, de acordo com eles, a maioria dos alunos vive com apenas um dos pais em casas com uma média de cinco moradores, com condições razoáveis de saneamento básico e com uma fonte de renda mensal de até três salários mínimos.

A observação participante permitiu constatar que as ações dos professores a respeito dos procedimentos que demandam as orientações da progressão continuada possuem uma infinidade de práticas pedagógicas e sociais que variam conforme o modo como esses profissionais as interpretam. E isso acontece porque essa política pública é acompanhada ou cobrada pela supervisão de ensino, por meio do que consta nas normativas que, embora explicitem a importância, as finalidades e as formas de recuperação da progressão continuada como direito dos estudantes ao aprendizado, não detalham como proceder tais métodos de recuperação.

Embora seja tratado por acadêmicos como autonomia pedagógica, no cotidiano das escolas isso pode ser interpretado como mera liberalidade, pois não há acompanhamento e controle efetivos por parte da equipe de especialistas da unidade quanto à qualidade e efetividade das práticas pedagógicas de seu corpo docente. Parece que o acúmulo de outras tarefas administrativo burocráticas, impedem que haja meios satisfatórios de as diretoras e coordenadoras fazerem a

gestão pedagógica da unidade e tomar providências cabíveis quanto aos que não cumprem adequadamente suas funções, conforme o projeto pedagógico.

Para fins de registro, o que os professores anotam em seus diários de classe é tido como válido e oficial, desde que bem descrito, o que funciona como “prova” de que os conteúdos foram ensinados e os processos de recuperação foram promovidos. Os únicos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem que podem testemunhar o contrário são os alunos; todavia, eles não possuem conhecimento e maturidade para analisar o trabalho docente. Então, os professores detêm todo o poder no processo de escolarização.

Quando da realização dos conselhos de classe, a gestão escolar recorre à pressão da diretoria de ensino por bons índices de fluxo escolar (quanto menos reprovações, melhor) para que se tenha a aprovação da maior parte dos alunos, mesmo quando não tenham adquirido as competências e habilidades correspondentes ao ciclo, chegando a concluir o Ensino Fundamental mesmo como analfabetos funcionais ou em níveis abaixo disso.

Além da observação participante, foram realizadas entrevistas, no molde de retratos sociológicos, com cinco estudantes de 9º ano que nunca foram reprovados, mesmo que sempre tenham apresentado baixo rendimento no decorrer de suas trajetórias. Lahire (2004) define o retrato sociológico como uma estratégia qualitativa centrada na perspectiva do entrevistado, encarando-o como uma pessoa singular que descreverá, por meio das perguntas, sua trajetória de vida e socialização, possibilitando ao entrevistador interpretar as variações contextuais de comportamentos.

Por meio delas, evidenciou-se que esses adolescentes se encontram profundamente alienados em relação à sua formação, a ponto de não conseguirem perceber o quão rudimentar e superficial ela foi, bem como o quanto esse fato pode ser prejudicial aos seus futuros. Esse alunos possuem uma defasagem acentuada de aprendizagem, incompatível até mesmo com o nível médio de desempenho de suas respectivas turmas; contudo, todos, sem exceção, concluíram o Ensino

Fundamental por intermédio de aprovação no conselho final de classe, sendo considerados “aptos” para prosseguirem seus estudos no Ensino Médio, a partir do ano posterior.

Como possuem um conhecimento muito limitado acerca do universo escolar e de suas possibilidades, a maior parte do que têm como referenciais de formação e educação está restrita às experiências que vivenciaram até então na referida unidade escolar. Dessa forma, esses educandos se comparam aos seus colegas de turma e julgam estar em um nível intermediário de desempenho, pois não fazem ideia de que, os alunos que consideram como os “melhores da sala”, seriam os “medianos” – quando não, os mais “fracos” – em outras escolas da própria Diretoria Centro; tampouco sabem que os colegas que apresentam rendimento inferior a eles são, na maioria dos casos, alunos de inclusão com problemas de aprendizagem devidamente diagnosticados.

Num primeiro momento das entrevistas, os alunos não sabiam ao certo o significado e o funcionamento da progressão continuada: alguns até tinham noção de quais séries era possível a reprovação por desempenho, porém, não conseguiam explicar o porquê disso e classificaram a política pública como benéfica e justa. Após a explicação da lei por parte do entrevistador, quatro dos cinco alunos mantiveram sua posição e realçaram que se não fosse por essa estratégia de ciclos, certamente teriam reprovado em algum momento e abandonado os estudos; apenas um deles, após autorreflexão, reconheceu que o pouco conhecimento que tinha sobre essa legislação o fez relaxar nos estudos e não se esforçar como deveria, pois tinha a convicção de que seria aprovado de qualquer forma.

Todos alegaram que, por necessidade econômica, tentariam trabalhar durante a continuação dos estudos para ajudar com as despesas domésticas. Porém, nenhum deles tinha um plano ou mesmo a noção da dificuldade que poderia enfrentar para adentrar no mercado de trabalho com o nível de formação que têm. Melo (2020) trouxe estatísticas do PNAD Contínua<sup>4</sup> de 2019 à pesquisa que demonstram que indivíduos nessa faixa etária, nível e tipo de instrução são os que

compõem o maior índice de desempregados ou envolvidos no trabalho informal, precário e insalubre, no estado de São Paulo, quando não se submetem a outras formas marginais de subsistência, tais como a prostituição e o tráfico de drogas; ou seja, constituem e aumentam o moderno lumpemproletariado.

## **O MODERNO LUMPEMPROLETARIADO E A PSEUDOFORMAÇÃO**

Segundo Braga (2012), com a intenção de chamar a atenção para o declínio social que ocorria e que separava os cidadãos de suas classes originais e os alocava em uma massa totalmente desintegrada e suscetível a movimentos reacionários, Karl Marx criou o termo “lumpemproletariado” para classificar esses indivíduos como pertencentes ao “lixo de todas as classes”. Na época, pessoas financeiramente falidas, aventureiros egressos da burguesia, criminosos recém-saídos da cadeia, prostitutas, cafetões, militares não mais aptos ao serviço militar (devido à incapacitação física ou psicológica), mendigos, dentre outros, se enquadravam nessa categoria.

Isso partiu de uma previsão de Marx, que observou que haveria um aumento exponencial de desemprego, além de trabalhadores aceitando atuar em condições precárias de trabalho, devido a um grande número excedente de mão-de-obra para atender a demanda do setor industrial. Com o avanço da sociologia, outros termos foram surgindo, tais como “subproletariado”, “precariado” e “batalhadores”, para diferenciar e classificar esses indivíduos, em vista de algumas particularidades que tivessem em comum.

Já para Lopes (1988) – respaldada nos estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano – indiferentemente das características conceituais, todos esses termos apontam para classes que estão marginalizadas na estrutura geral da sociedade. Todavia, de acordo com Bauman (2010), todas as pessoas, quer pertençam ao lumpemproletariado, subproletariado, precariado, ou qualquer outra variação disso, ainda assim, são importantes para a manutenção da lógica capitalista.

Melo (2020) adota o termo “moderno lumpemproletariado” para se referir aos

indivíduos que, na atual contemporaneidade, não possuem um emprego estável, regulado e assegurado por leis trabalhistas que, para terem alguma fonte de renda que lhes possibilite participar da sociedade como consumidores, se sujeitam a trabalhos insalubres, serviços eventuais (bicos), empregos informais, prostituição ou à prática de atividades criminosas diversas.

Muitas condições e ocorrências poderiam ser elencadas e discutidas a fim de se obter as respostas aos questionamentos deste trabalho. Todavia, valendo-se da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt para tal, grande parte desses fatores – se não todos – podem ser sintetizados no resultado que decorre quando a educação não cumpre o seu papel primordial e gera a pseudoformação<sup>5</sup>: é negada a subjetividade ao indivíduo e, assim, tanto ele quanto a sociedade não conseguem construir autonomia intelectual e se emancipar da dominação social.

De acordo com Adorno (1995a), apesar de toda a evolução tecnológica e científica produzida pela humanidade, boa parte dos indivíduos ainda se encontram atrasados em relação a sua própria sociedade. E isso não se deve ao mero fato de nem todos terem tido a oportunidade de experimentar e conhecer esses avanços, mas, também, por terem em si uma agressividade primitiva, um ódio tamanho que os impulsionam ao desejo de destruição, denominado pelos frankfurtianos de barbárie.

Superar a barbárie é uma questão decisiva para a humanidade, pois com os constantes progressos tecnológicos da civilização, a tendência é que as atrocidades geradas por conta dela tornem-se cada vez mais destrutivas, a ponto de pôr em risco a própria existência humana. Dada a sua responsabilidade de formação de cidadãos, cabe à escola, como instituição formadora, a incumbência de promover a desbarbarização:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A

desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seus alcances e possibilidades. (ADORNO, 1995b, p. 116-117)

Pensando nessa direção, Roggero (2010, p. 217) afirma que a escola não tem conseguido cumprir seu importante papel enquanto instituição emancipadora. Pelo contrário, por ser uma organização a serviço do capital, há muito tempo tem servido aos seus interesses, mantendo “muito claros os limites entre os que podem e o que não podem ter uma formação – se não melhor ou emancipatória, ao menos com mais acesso e compreensão dos bens culturais socialmente produzidos”. Dessa forma, em relação às massas, a educação tem servido para formar indivíduos sem autonomia real, agindo como um instrumento eficiente em perpetuar um estado coletivo de alienação e estagnação da subjetividade, dificultando que se tornem sujeitos.

Adorno (2010) nomeia esse tipo de formação concedida às maiorias de pseudoformação, ressaltando seu imenso potencial destrutivo por manter vigente o estado geral de conformismo. E apesar de toda a informação que é difundida, quer por meio de políticas e reformas públicas, quer por intermédio de divulgação de trabalhos de uma gama infindável de intelectuais, ainda assim é a semiformação que domina a consciência atual por ser transmitida a partir de uma estrutura mais eficaz em atingir às massas, cujo principal recurso, possivelmente, sejam os meios de comunicação populares:

Mas os métodos dirigistas, com os quais, apesar de tudo, as massas são mantidas sob controle, pressupõem tal concentração e centralização, que não têm só o seu lado econômico, mas também seu lado tecnológico, como se poderia demonstrar nos meios de comunicação de massa, nos quais a tecnologia permite que a escolha e a apresentação da notícia e do comentário a partir de poucos pontos sejam suficientes para tornar homogênea a consciência de inúmeras pessoas. (ADORNO, 1986, p. 72)

Por sua vez, Bauman (2013), em seus ensaios sobre educação, traz um olhar mais contemporâneo sobre as consequências negativas que derivam da incompetência da escola em formar e preparar seus jovens para o futuro “incerto”

que os aguarda. Segundo o sociólogo, nas últimas décadas a instituição deixou de lado muitos assuntos importantes à constituição da subjetividade e manteve seu foco em “adestrar” os educandos ao consumo, com a clara intenção de manter e propagar a lógica capitalista.

Filhos de pais que foram acostumados a encarar o estudo como uma forma quantificada de se conseguir bons empregos e, conseqüentemente, um poder aquisitivo maior – justamente em uma sociedade que valoriza o indivíduo por aquilo que ele detém – a atual geração que em breve entrará na vida adulta contempla um mundo totalmente mudado e cheio de crises, que apresentará uma realidade para a qual eles não foram preparados para viver. Referindo-se aos europeus, o autor afirma:

Mas é bom lembrar também que grande parte da presente geração de jovens jamais experimentou grandes privações, como uma depressão econômica prolongada, desprovida de perspectivas e com desemprego em massa. Eles nasceram e cresceram num mundo em que podiam se abrigar sob guarda-chuvas socialmente produzidos e administrados, à prova de ventos e tempestades, que pareciam estar ali desde sempre para protegê-los do mau tempo, da chuva fria e dos ventos gelados. Um mundo em que cada manhã prometia um dia mais ensolarado que o anterior e mais rico de aventuras agradáveis. (BAUMAN, 2010, p. 71)

Para Adorno (1995c, p. 150), mesmo que os jovens não consigam perceber (devido ao seu estado de alienação) o quão danosa pode ser a educação frágil que recebem, inconscientemente agem com “hostilidade frente a mesma, com rancor frente àquilo de que são privados”. Segundo ele, esse é o provável motivo da existência de um número incontável de pessoas, principalmente entre os adolescentes, ter aversão à escola e ao ensino.

Isso posto, é difícil conceber que ocorra, tão cedo, a formação para a autonomia e a emancipação em larga escala; tampouco – dadas as projeções econômicas, sociais e políticas futuras – que a barbárie regrida ou desapareça tão cedo. Segundo Roggero (2010), enquanto a formação servir para manter os

indivíduos sob domínio, é impossível de se pensar que a humanidade atinja estados de liberdade e autonomia, em que cada pessoa tenha o reconhecimento de sua própria subjetividade:

O pensamento é, então, um dos elementos básicos da consciência e a verdadeira liberdade passa pela ruptura com as estruturas básicas de dominação. Mas a própria lógica em que se desenrola o desenvolvimento humano tem sido impeditiva disso e cada nova geração é exposta às mesmas estruturas, como forma de condicionar seu comportamento. Daí não termos uma formação que possibilite a autonomia e a liberdade, mas uma pseudoformação, que nos mantém regredidos em relação à nossa própria humanidade. (ROGGERO, 2010, p. 192-193)

De acordo com a autora, é função da Teoria Crítica lutar por essa humanidade real e, assim como ensinam seus principais teóricos, isso se dará por meio do conhecimento. Para Adorno (1995d) – um deles – as tentativas de emancipar o homem são passíveis de resistência, portanto, repressões vindas dos poderes constituídos são comuns; todavia, é fundamental que as pessoas esclarecidas lutem por uma educação para a compreensão das contradições sociais, que desperte nos indivíduos a consciência da necessidade de sua superação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo principal identificar as consequências mais significativas da má formação escolar em decorrência das práticas da progressão continuada e propor uma discussão acerca de suas influências para as novas gerações formadas com base nessa estratégia de educação em ciclos, descritas na pesquisa de Melo (2020) em escola da rede estadual paulista. Conforme pôde ser observado por meio da Teoria Crítica nas vozes de Adorno, assim como à luz de uma sociologia contemporânea, representada por Bauman, Bezerra, Fernandes e Dias, a falta de empregabilidade não é a única e nem a pior sequela que seguirá os

egressos da rede estadual de ensino público que receberam esse tipo de educação ao longo de sua trajetória escolar básica.

Segundo o referencial teórico selecionado para este trabalho, a pseudoformação que é ofertada às crianças e adolescentes tem servido para mantê-los em um estado de alienação e de submissão aos poderes constituídos, perpetuando-se a lógica da dominação social sob o capitalismo contemporâneo. Com isso, é negada a constituição da subjetividade a esses educandos, tornando inviável que desenvolvam autonomia e emancipação; dessa forma, permanecem regredidos e incapazes de superar a barbárie.

De acordo com os frankfurtianos, na barbárie condensam-se os principais problemas enfrentados pelos seres humanos, residindo apenas nesse único termo, portanto, a resposta ao principal questionamento desse trabalho. Entenda-se, pelo conceito, tudo aquilo que impede o homem de ser realmente livre e manifestar a sua subjetividade: a dominação, os mais variados tipos de violência, a guerra, todos os preconceitos, racismo, fome, e as demais mazelas da sociedade que já deveriam ter sido superadas em vista de todo avanço tecnológico, cultural e científico alcançados.

Nas comunidades onde residem alunos como os da escola pesquisada por Melo (2020), todos esses problemas podem ser facilmente observados, manifestos sob a forma de agressão (física, verbal e emocional), medo e rancor (de polícia, políticos e demais figuras que denotem autoridade), racismo, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa, criminalidade (sobretudo, o tráfico de drogas), entre outros que fazem parte do cotidiano dessas pessoas.

Por mais que estejam “acostumados” a essa realidade, não significa que se orgulhem dela, tendo em vista que possuem a referência de outros modelos, observados, principalmente, por meio do que assistem na televisão. Antes, para muitos, é motivo de vergonha e razão de demonstrarem uma autoestima tão baixa a ponto de se sentirem culpados e conformados com a situação em que vivem, como se ela fosse algo inerente aos seus destinos e independente de seus objetivos e ambições. Assim, naturaliza-se a barbárie.

Tal qual um ciclo vicioso, o comportamento dessa comunidade acaba devolvendo à escola as consequências negativas da própria formação que dela vem recebendo. Para a maior parte dos estudantes, o estudo não tem sentido algum para aquilo que almejam, pois, pertencentes a uma geração extremamente imediatista, enxergam no crime (ou em outras atividades marginais de subsistência) a forma mais rápida de conquistar os seus sonhos de consumo; provavelmente, esse é o típico caso de sucesso que mais têm como exemplos próximos de si.

Outros métodos de sucesso apresentados a eles são encarados como “alternativos” e vistos com desconfiança, pois demandam tempo, dedicação e investimento em estudo e qualificação. Como também se pode observar em outros territórios do país, onde a grande maioria é negra e pobre, apenas esse modelo de vida (o que conhecem) faz sentido, e é mais fácil e pertinente adequar-se a ele do que tentar vivenciar outros, experimentando outras possibilidades, especialmente por meio do conhecimento, pois se acham indignos e incapazes disso.

De acordo com Roggero (2010), trazer à reflexão a práxis da formação desses indivíduos já é, por si só, um ato de resistência contra a barbárie. Contudo, para que essa possibilidade se efetive, de modo que gere conscientização e quebre o estado de domínio e alienação em que as massas se encontram, é preciso que haja mudanças nas políticas públicas educacionais e na lógica que rege a cultura dessa sociedade. Portanto, questionar e repensar algumas das políticas educacionais e as práticas que as efetivam, principalmente a progressão continuada adotada na rede de ensino público paulista, é de fundamental importância, pois os danos à formação que derivam de suas más práticas, têm mantida a sociedade regredida e muito distante de seus potenciais.

## Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação...pra quê? In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEZERRA, José Eudes Baima. **O direito à educação e a progressão continuada: para além da aparência**. São Paulo: Serpente, 2015.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. Progressão continuada como promoção automática. **Revista HISTEDBR**, n. 49, p. 322-333, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640335/7894>. Acesso em 13 mai. 2020.

LOPES, Maria Immacolata. Vassallo. O rádio dos pobres: **comunicação de massa, ideologia e marginalidade social**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

MELO, Emanuel Lucas B. **As práticas da progressão continuada como produtoras do lumpemproletariado**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ROGGERO, Rosemary. **A vida simulada no capitalismo: formação e trabalho na arquitetura.** São Paulo: Letra & Voz, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 9, de 1997.** Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada. 1997.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

[1] Sigla para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (ou *Programme for International Student Assessment*, em inglês). É um estudo comparativo internacional que mede o desempenho de estudantes na faixa etária de 15 anos. É realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos. **Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/pis>

<sup>2</sup> O termo surgiu como uma derivação de nomes empregados para nomear outras modalidades de avaliação, tais como a “avaliação contínua e qualitativa” e o pejorativo “promoção automática”. (Dias, 2013, p. 9)

<sup>3</sup> Empresa que coleta e divulga dados geoespaciais a partir de uma metodologia própria, baseada na coleta de dados dos distritos e setores censitários. **Fonte:** <http://urbit.com.br>

<sup>4</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é um trabalho feito trimestralmente para produzir indicadores de médio e longo prazo referentes à força de trabalho e outras informações necessárias ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil. **Fonte:** <https://www.imb.go.gov.br/>

<sup>5</sup> Em outras traduções, o termo pode aparecer como “semicultura”, “pseudocultura” ou “semiformação”.