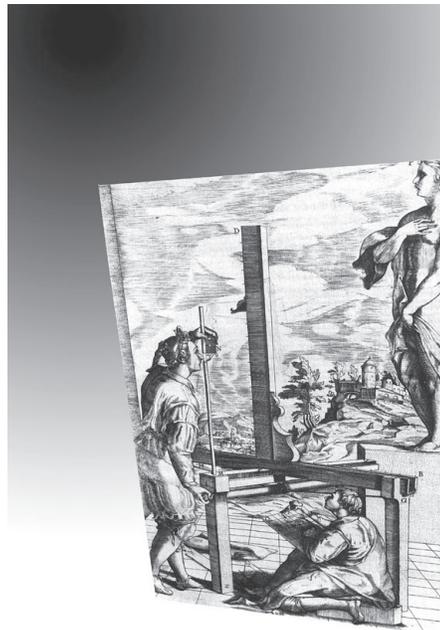


Artigos



A AVALIAÇÃO E AS REFORMAS DOS ANOS DE 1990:
NOVAS FORMAS DE EXCLUSÃO,
VELHAS FORMAS DE SUBORDINAÇÃO*

LUIZ CARLOS DE FREITAS**

RESUMO: Examina-se o impacto das reformas neoliberais e da pós-modernização ingênua do pensamento educacional como instrumentos articulados de desconstrução do pensamento progressista e de retorno a teses positivistas/pragmatistas no campo da educação. Mascarádas como incertezas, exaltadas como diferenças e justificadas como caos, sua função é impedir-nos de *pensar o futuro* e abrir espaço para que ele seja planejado na ótica das necessidades do capital, com plena liberdade de valorização. Procura-se ainda mostrar como as reformas educacionais dos anos de 1990, desenvolvidas nesse contexto, viabilizaram, apoiando-se na avaliação informal, novas formas de exclusão pelo interior do sistema educacional, mantendo intacta sua tarefa de formar para a submissão, por meio da ocultação do debate sobre as finalidades da educação.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pós-modernismo. Avaliação informal. Exclusão. Subordinação.

ASSESSMENT AND THE 1990s' REFORMS:
NEW FORMS OF EXCLUSION, OLD FORMS OF SUBORDINATION

ABSTRACT: This paper explores the impact of both the neoliberal reforms and the naive post-modernization of thought as articulated tools to deconstruct the progressive thought and go back to positivist/pragmatist theses in the field of education. Concealed as uncertainties, exalted as differences, justified as chaos, these tools attempt to prevent us from *thinking about the future* and open spaces to plan it according to the needs of capital, enabling all kinds of valorization. The text then strives to show how, based on informal assessment,

* A base do presente texto, aqui modificada, foi apresentada na Prova Didática do concurso para Professor Titular, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 16/12/2003.

** Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* freitas.list@uol.com.br

the 1990s' educational reforms developed in this context favored new forms of exclusion from within the educational system, whose function of training for submission remained untouched through the occultation of the debate on the objectives of education.

Key words: Neoliberalism. Post-modernism. Informal assessment. Exclusion. Subordination.

1. Percepções sobre o contexto

Os anos de 1990 foram difíceis para o pensamento progressista. Na trilha aberta de forma mais definida nos anos de 1980, após o arrefecimento da ditadura, o pensamento progressista havia se estruturado com força no cenário das teorias pedagógicas brasileiras gerando um profícuo debate ancorado em projetos históricos diversos, mas que tinham em comum algum horizonte de luta pela *transformação* da sociedade e da escola e não a mera *otimização do status quo* sob o argumento conformista de se *fazer o possível*.

As questões educativo-pedagógicas estavam postas conceitualmente e não mais instrumentalmente como havia ocorrido na década de 1970. Assim aconteceu, por exemplo, com o campo da didática e das metodologias de ensino, com o movimento de desinstrumentalização dessas áreas no começo dos anos de 1980, bem como com o campo da formação dos profissionais da educação, entre outros. Quem não se lembra do desvelamento da *ideologia do livro didático* ou do seminário *A didática em questão?*¹

No âmbito da educação esta postura permitiu debater a questão pedagógica sem perder a dimensão da importância dos *fins da educação*. A construção de diferentes concepções de educação, atendendo a diferentes fins de educação, permitia visualizar diferentes ambientes educativos e instrutivos – e vice-versa. Nossa sensibilidade para com as relações entre teoria e prática ficou aguçada, conferindo aos sujeitos uma responsabilidade pela coerência entre estes níveis. A prática social estava posta como fonte de permanente construção de proposições que, a partir da provisoriedade do tempo vivido pelo pesquisador, tentavam erguer-se como referência em meio ao fluxo do tempo, como provisoriedades a serem aprimoradas, negadas, confirmadas, ou seja, a serem reconstruídas historicamente, na dependência da própria mudança do homem e de suas condições concretas.

Convivíamos com os limites impostos pelos tempos vividos, mas tentávamos intencionalmente criar tempos mais favoráveis.

Também as adversidades do presente não eram sublimadas em *incertezas* ou *caos* numa tentativa de naturalizar o uso do então nascente clima de insegurança social como forma de intensificar a exploração ou retornar às velhas teses positivistas, hoje novamente em uso, transferindo aos assuntos humanos conceitos das ciências naturais ou experimentais – em especial da botânica ou da física teórica.

O socialconformismo, embora já nos espreitasse nos anos de 1980, não se atrevia a impor sua letargia e procrastinação e as diferenças (pelo menos desde Hegel) eram entendidas em suas complexas ligações identitárias, e (pelo menos desde Marx) sem que se desgarrassem do contexto histórico e se fragmentassem em percepções narcisísticas isoladas, míopes (“o” gênero, “a” raça etc.). As percepções do presente tinham um passado e um futuro.

O simbólico estava presente, mas não ofuscava a realidade do pão que deveria ser comido e que, portanto, não podia ser virtual – havia uma teoria econômica para explicar como se obtinha (ou não) tal pão.

Se havia um final, este representava apenas um suspiro momentâneo a ser objeto, ele próprio, de um novo e incansável recomeço. A flecha tinha ponta e direção e não era uma mera *rota de fuga* de-para algum lugar num *rizoma*² sem começo, meio e fim.

Mudanças profundas aconteceriam na década de 1990. No nível micro, para tentar recompor taxas de acumulação de riqueza em declínio em razão da grande crise do capital nos anos de 1970, abandonaram-se as formas de organizar o processo de trabalho baseadas em linhas de produção rígidas que geravam excessiva superprodução de bens e serviços. No nível macro, o próprio capitalismo americano entra, no dizer de Wallerstein (2002), em uma fase final de hegemonia, com forte dose de financeirização e virtualização de suas atividades. Como ele assinala:

O período de 1990 a 2025/2050 será muito provavelmente desprovido de paz, estabilidade e legitimidade. Isto será consequência, em parte, da perda pelos Estados Unidos de sua condição de potência hegemônica do sistema internacional. Mas o principal motivo é a crise do sistema internacional como tal. (Wallerstein, 2002, p. 33)

A crise do capital obedece a contradições próprias desse modo de produção, e *sobre elas* erguem-se as contradições intercapitalistas de hegemonia, agora em sua quarta versão.³

As mudanças nos setores de produção de bens e serviços introduziram novas tecnologias neste processo (digitalizadas) e uma nova forma de organização da força de trabalho, pelo menos para o que restou dela no interior dos processos de trabalho. De uma produção baseada em um fluxo de matérias-primas centrado na previsão de necessidades do cliente, passa-se para a estruturação de *redes de valor agregado* cujas características fundamentais são o alinhamento prévio com o cliente, a inclusão do cliente e dos fornecedores em uma única rede cooperativa e sistemática, ágil, e flexível aos novos desejos do cliente e às novas possibilidades de agregação de valor ao produto ou serviço, com fluxo rápido e digitalizado. Se antes *se previam* necessidades dos clientes, agora *se parte* da demanda em tempo real do cliente e se envolve essa demanda com uma *rede de agregação de valor flexível* (Bovet & Martha, 2001, p. 3-5).

Tom Peters, um dos mais respeitados gurus, recomenda:⁴

Passamos por um momento em que nada é previsível. Escolha uma área qualquer da vida, e *o que se encontra é incerteza*. Seja no que diz respeito à segurança nacional e à vida das empresas, seja no encaminhamento das carreiras individuais. Ninguém mais está seguro de nada. Esse ambiente *se encaixa nas definições técnicas e científicas das teorias sobre o caos*. Hoje em dia, muitas idéias que foram sólidas como rocha para gerações e gerações se desmancharam no ar como fumaça. *Não existem mais fórmulas precisas de como conduzir com segurança a administração de uma empresa*. (...) Tanto a vida das empresas quanto a de seus profissionais foram profundamente afetadas. Globalmente, *o foco de poder está atravessando o Oceano Pacífico em direção à China e à Índia*. Quando o potencial desses dois países for exercido totalmente vai mudar tudo de novo no mundo. (...) Essas mudanças não acontecerão do dia para a noite, mas ao longo dos próximos vinte ou trinta anos suas ondas de choque se farão sentir.

E continua:

A solução seria cada um tentar desenvolver um grau de independência tal que parecesse absurdo às gerações passadas. *Meu conselho é que cada um se considere presidente da empresa de si próprio. Ou seja, gerencie sua vida como um líder empresarial que sabe que o ambiente pode mudar para pior a qualquer mo-*

*mento. (...) O outro lado da moeda dá conta de que existem sólidas bases científicas na constatação de que a velocidade das mudanças nos tempos atuais é muito maior do que em qualquer outro período histórico. Destruir e criar sempre foi uma lei do capitalismo, mas hoje a destruição está acelerada e não é apenas aceita, mas incentivada. Destruir uma empresa por dentro e recriá-la de modo inteiramente novo é, em muitos casos, a única saída para escapar da irrelevância. Esses processos são dolorosos, implicam acabar com postos de trabalho, exportar empregos para a Índia, o Paquistão ou para onde for mais barato mantê-los. (Revista *Vêja*, 2003, grifos meus)*

Destruir e criar, incentivar a destruição (desconstruir?), agir como um presidente de si mesmo, escapar da irrelevância (ênfatar a diferença?). Toda essa construção não poderia ser lida como: sobreviver na selva da competição intercapitalista e manter taxas de lucro elevadas (explorando mais o trabalhador por meio da *vulnerabilização da sua resistência* criada pelas *incertezas dos novos tempos*)? Note-se, segundo Peters, isso vale tanto para o plano da empresa como para o plano individual. É claro, esses processos são dolorosos, diz o guru, mas a questão não abordada por ele é *em que proporção e para quem* são dolorosos?

Na academia temos insistido em olhar para estas transformações pela ótica do *processo de trabalho* (alterações nas linhas de produção, ilhas de produção, toyotismo, flexibilização da força de trabalho, qualificação, enfim, arranjos que intensificam – por adição de conhecimento científico – a exploração em tempos cada vez menores e em espaços fragmentados – redes de terceirizadas e subcontratadas dentro ou entre países, trabalho doméstico parcelarizado, informalidade etc. –, ainda que inseridos em redes de agregação de valor reais e virtuais etc.), mas elas envolvem simultaneamente o *processo de valorização* (agregação – na produção⁵ – e realização – na circulação – do valor) e na realidade têm sua origem na crise de valorização do capital dos anos de 1970. Processo de trabalho e processo de valorização terão que ser examinados em seu conjunto.⁶

Desde este ângulo, a tão surpreendente *flexibilidade* encontrada no chão-de-fábrica, e que atingia os processos de trabalho, não tinha, na realidade, nada de novo para o próprio capital, quando visto em seu desenvolvimento histórico global, como processo de valorização. Como afirma Braudel (1982, p. 433, apud Arrighi, 1996, p. 4): “Permitam-me ênfatar aquilo que me parece ser um aspecto essen-

cial da história geral do capitalismo: sua flexibilidade ilimitada, sua capacidade de mudança e de adaptação”.

A busca por flexibilização que se observava no âmbito interno da produção podia observar-se também no conjunto do capital mundial. Arrighi assim se expressa para justificar a tese da financeirização do capital (que irá fundamentar a posição sobre a fase final da hegemonia americana):

Parece-me que esses trechos podem ser lidos como uma reafirmação da fórmula geral de Karl Marx para o capital: DMD'. O capital-dinheiro (D)⁷ significa liquidez, flexibilidade e liberdade de escolha. O capital-mercadoria (M) é o capital investido numa dada combinação de insumo-produto, visando ao lucro; portanto, significa concretude, rigidez e um estreitamento ou fechamento das opções. D' representa a ampliação da liquidez, da flexibilidade e da liberdade de escolha. (Arrighi, 1996, p. 5)

Portanto, o capital investe dinheiro como um meio para chegar à finalidade de assegurar uma flexibilidade e liberdade de escolha ainda maiores num momento futuro. Isso significa, ainda segundo o autor, que quando o capital percebe que suas possibilidades de investimento não têm a expectativa de aumentar sua liberdade e flexibilidade, ele tende a retornar a formas mais flexíveis de investimento – acima de tudo, à sua *forma monetária*. Daí o processo de financeirização acompanhar os vários períodos instáveis de troca de hegemonias, ocorridos ao longo da história do capitalismo. Mais precisamente, propõe Arrighi:

(...) a fórmula geral do capital apresentada por Marx (DMD') pode ser interpretada como retratando não apenas a lógica dos investimentos capitalistas individuais, mas também um padrão reiterado do capitalismo histórico como sistema mundial. O aspecto central desse padrão é a alternância de épocas de expansão material (fases DM de acumulação de capital) com fases de renascimento e expansão financeiros (MD'). Nas fases de expansão material, o capital monetário “coloca em movimento” uma massa crescente de produtos (que inclui a força de trabalho e dádivas da natureza, tudo transformado em mercadoria); nas fases de expansão financeira, uma massa crescente de capital monetário “liberta-se” de sua forma mercadoria, e a acumulação prossegue através de acordos firmados (como na fórmula abreviada de Marx, DD'). Juntas essas duas épocas, ou fases, constituem um completo ciclo sistêmico de acumulação (DMD'). (Arrighi, 1996, p. 6)

Os processos de financeirização e virtualização do capital global e a flexibilização do próprio processo produtivo geraram repercussões profundas no centro e na periferia. Alteraram as noções de tempo e espaço. Intensificaram o primeiro e fragmentaram o segundo. Como afirma Zizek:

(...) la propia realidad social actual (el mercado global del capitalismo tardío) está dominada por lo que Marx denominó de poder de la “abstracción real”: la circulación del capital es una fuerza de “desterritorialización” radical (por emplear las palabras de Deleuze) que, en su mismo funcionamiento, ignora de forma activa las condiciones específicas y no puede “enraizarse” en ellas. (Zizek, 2002, p. 12).

Todas essas alterações vividas após 1970 conduziram a mudanças nas relações internacionais (sob o ingênuo festejar da queda do Leste Europeu, ao final da década de 1980), aceleraram o processo de uso da ciência como força produtiva direta, influenciado pela necessidade de adicionar cada vez mais valor agregado aos produtos e serviços e guiado pela necessidade de produzir uma feroz e contínua obsolescência desses produtos e serviços como mecanismo de incentivar o consumo. Bauman capta esta realidade da seguinte forma:

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. (Bauman, 2001, p. 70)

Os impactos mencionados antes afetaram toda a sociedade e suas instituições. Com a flexibilização da produção e da força de trabalho (que, no dizer de Bauman, não gera exército de reserva apenas, mas de fato uma população redundante que está sendo encarcerada como infratora da ordem, sem possibilidade de trabalho), com a financeirização do capital e a virtualização do fluxo de capital em redes flexíveis de agregação de valor (que precarizam o trabalho humano), a característica de nosso tempo passa a ser a insegurança, a ausência de previsibilidade do futuro – que algumas teses pós-modernas captam e louvam ingenuamente como *incerteza*, retirando do debate a própria discussão sobre as novas for-

mas de produção da vida material.⁸ Nesse processo, somos jogados em correntes de competição, obrigados a *lançar os dados todos os dias* e seguir o resultado do dia na expectativa do dia seguinte. Eventuais valores favoráveis obtidos no jogo do dia devem ser vistos com cuidado, pois no dia seguinte podem acontecer resultados desfavoráveis e os valores desfavoráveis de um dia não devem ser vistos como definidos, pois podem ser favoráveis no dia seguinte (Bauman, 2001). Como afirma Peters, por precaução, esteja preparado para o pior. A tônica passa a ser insegurança, que acirra a competição (colocando as pessoas de forma fragmentada e isolada no espaço, ainda que conectadas por nós *rizomáticos*), acelera todos os tempos até à instantaneidade da extraterritorialização do celular, vulnerabiliza resistências, externaliza custos e maximiza lucros. Neste clima, não há futuro, há o agora. Como aponta Bauman, não há flechas com setas.⁹ Não há nada além do borbulhar de informações na tela do computador. Amanhã teremos que “lançar o dado de novo” e ver qual o número resultante. A publicidade capta bem este momento quando coloca, em um *outdoor*, uma adolescente ante uma bola de cristal dizendo: “Nada de futuro, quero saber do meu presente”. A pós-modernidade, se podemos assim chamar este período histórico, apresenta-se com estas características e os pós-modernismos captam-nas sem crítica, contribuindo para a legitimação desta fase do capitalismo (tardio), inclusive porque, juntamente com as metanarrativas, recusam também a análise econômica, o exame da produção da vida material – afinal, para eles, não é relevante a vida material em si, mas somente os discursos e textos *sobre* a vida material.

A financeirização e as novas tecnologias incentivaram a virtualização dos vários aspectos da vida acelerando a realização do valor. As *redes* de agregação de valor inspiraram uma concepção de sociedade como *rede* de indivíduos (conectados, mas abandonados à própria sorte, aos próprios resultados de cada um de seus jogos individuais, relegados à sua diferença) e chegaram até à educação como *redes curriculares* e de ensino – estas também sem começo e sem fim, como se o aluno fosse um cliente a escolher o seu produto final. *Fazer rizomas...*¹⁰ (a curiosa *ordem* deleuziana) virou norma, melhor dizendo, parafraseando Jameson (2002), virou uma justificativa cultural (para o capitalismo tardio¹¹). Segundo Zizek:

En la actualidad, estamos asistiendo al florecimiento de nuevas y numerosas subjetividades políticas (de clase, étnica, gay, ecologista, feminista, religiosa...), y la alianza entre ellas es el resultado de una lucha hegemónica abierta y completamente contingente. No obstante, filósofos tan diferentes como Alain Badiou y Fredric Jameson han subrayado, a propósito de la celebración multiculturalista actual de la diversidad de los estilos de vida, que este florecer de las diferencias se basa en lo uno subyacente: en la anulación radical de la diferencia, de la brecha del antagonismo.¹² (Zizek, 2002, p. 270)

Para o pós-modernismo ingênuo¹³ a diferença é que é o fundante. O reconhecimento da diferença do outro é feito na perspectiva de firmar a minha diferença para com aquele. Daí que o outro *não seja de fato* aceito como diferente, mas simplesmente *reconhecido* como diferente, na medida em que funda a minha diferença. Isso conduz ao narcisismo, ao individualismo e à fragmentação. Na perspectiva oposta, a diferença é componente dialético da identidade. A identidade é incluída como parte da definição da diferença. Na realidade, não há identidade sem diferença nem diferença sem identidade. Ou seja, o indivíduo é produto desta dialética que resulta na *sua particularidade*. O que se reivindica para o indivíduo não é a *pura diferença* (que fragmenta), mas a *sua particularidade* (que une, porque expressa a sua diferença na identidade). As particularidades podem expressar mais diferença ou mais identidade ante outras particularidades, mais ou menos contradição e eventualmente até antagonismos. A idéia de que o *idêntico* reprime o *diferente* subestima e exclui o sujeito (e sua subjetividade) da construção de sua própria particularidade e termina sendo um mecanismo de justificação do individualismo, abrindo igualmente uma via de justificação para o autoritarismo, ainda que fundado no *reconhecimento* da existência da diferença: os judeus reconhecem os palestinos, desde que permaneçam atrás do muro. Por isso, variados autores têm denunciado que, ao contrário do louvor que se tem feito da diferença, há na realidade um recrudescimento da intolerância e da violência nos nossos dias que conduz a uma “anulação radical da diferença”. Enfim, é preciso aceitar o outro como um sujeito particular e não como um mero diferente.

Variadas teorias foram desenvolvidas durante a década de 1990 com a finalidade de dissimular e justificar esta nova fase do capital e,

de quebra, desconstruir o pensamento progressista. Na esteira da crítica ao Leste Europeu, *totalitarismo* e *totalidade* foram identificados e confundidos com a finalidade de desqualificar alternativas ao capitalismo, como se tornou freqüente sob a passageira ilusão do fim da história.

Sobre esta questão, Zizek, fazendo uma análise impiedosa do stalinismo e do nazismo, mas sem se deixar levar pela formulação da democracia liberal, afirma:

Es obvio que nos encontramos en el centro de un proceso en el que está tomando forma una nueva constelación de fuerzas productivas e de relaciones de producción. Pero los términos que utilizamos para designar a esto nuevo que está surgiendo (“sociedad post-industrial”, “sociedad de la información” etc.) no son verdaderos *conceptos*. Como la noción de “totalitarismo”, son *subterfugios* teóricos que, en lugar de permitirnos pensar la realidad histórica que designan, nos eximen del deber de pensar, y hasta nos *impiden* de pensar. La réplica típica de los iniciadores de la moda posmoderna, desde Alvin Toffler a Jean Baudrillard, es: no podemos pensar lo nuevo porque seguimos aferrados al viejo “paradigma” industrial. Frente a este cliché nos sentimos tentados a afirmar que la verdad es exactamente lo contrario. ¿No ignoran todos estos intentos de *dejar atrás*, de borrar el cuadro, la producción material, al conceptualizar la mutación actual como el cambio de la producción a la información, las dificultades de pensar cómo afecta esta mutación a la *estructura misma de la producción colectiva*? (Zizek, 2002, p. 160)

Velhas estratégias positivistas foram reinventadas. O exemplo do uso da teoria do caos na explicação dos assuntos humanos revela esse renascente positivismo. Mais ainda, revela uma incompreensão da própria teoria, como se ela autorizasse a justificação das novas formas de exploração do capital, flexíveis – pois guiadas por interesses imediatos de *agregar* valor – e virtuais – pois guiadas por interesses imediatos de *realizar* o valor –, e, dessa forma, estrategicamente incertas (leia-se: altamente competitivas e destrutivas) no interior do jogo das forças capitalistas, como nos ensinou Peters antes.

Sobre a teoria do caos, Prigogine (1996), em *O fim das certezas*: tempo, caos e as leis da natureza, é claro ao afirmar que “a consideração desses conceitos leva a uma nova formulação das leis da natureza, uma formulação que (...) não mais se assenta em certezas, *como as leis deterministas, mas avança sobre probabilidades*. Além disso, essa formulação probabilista destrói a simetria temporal e permite, por-

tanto, *que o caráter evolutivo do universo se exprima na estrutura das leis fundamentais da física*” (p. 32, grifos meus). Aqui, a teoria do caos ataca o determinismo estrito no plano da física. Diz Prigogine: “No nível estatístico, as ressonâncias acarretam a ruptura do determinismo, introduzem a incerteza no contexto da mecânica clássica e quebram a simetria do tempo” (p. 46). A incerteza é contraposta a determinismo e vista, na teoria, como probabilidade. Ora, o determinismo já havia sido banido, antes, nas ciências humanas e isso não constitui exatamente uma novidade para as últimas. Prigogine conclui: “Hoje, não temos mais medo da ‘hipótese indeterminista’. Ela é a conseqüência natural da teoria moderna da instabilidade e do caos. E confere um significado físico fundamental à flecha do tempo, sem a qual somos incapazes de compreender os dois principais caracteres da natureza: sua unidade e sua diversidade” (p. 58). Mas note-se que, além de existir flecha do tempo, o desequilíbrio não anula, em Prigogine, o equilíbrio: “Ao passo que, no equilíbrio e perto do equilíbrio, *as leis da natureza são universais*, longe do equilíbrio *elas se tornam específicas*, dependem do tipo de processos irreversíveis” (p. 68). “(...) Este esquema faz coexistirem zonas deterministas (entre as bifurcações) e pontos de comportamento probabilista (os pontos de bifurcação). Imaginemos um sistema que se tivesse progressivamente afastado do equilíbrio ao longo do tempo. *Sua evolução teria um elemento histórico*” (p. 73, grifos meus). Por acaso não tem sido esta a batalha dos que combatem há anos o positivismo nas ciências humanas: introduzir uma visão histórica nos assuntos humanos e em especial na educação? Não estaria a física *aproximando-se* das ciências humanas, num movimento exatamente contrário ao que querem sugerir alguns pós-modernos? Cito dois trechos, mais explícitos ainda, de Prigogine: “Os resultados que apresentamos mostram que as tentativas de *banalizar a irreversibilidade, de reduzi-la a uma mera evolução na direção da desordem estão necessariamente fadadas ao fracasso*” (p. 74) e “Durante toda a sua vida, Einstein perseguiu o sonho de uma teoria unificada que incluísse todas as interações. Chegamos a uma conclusão inesperada: talvez a realização desse sonho exija uma concepção evolutiva do universo! (...) A unificação implicaria, portanto, *uma concepção dialética da natureza*” (p. 191, grifos meus).

Em nossa opinião, a teoria do caos pode ser mantida como sistema explicativo para a física teórica (e lá, talvez seja um avanço), mas

não deve ser transferida para os assuntos humanos, inclusive porque temos explicações melhores, já constituídas há tempos na educação pelas próprias ciências humanas. Essa colonização das ciências humanas pelas ciências físicas e experimentais já se revelou problemática no passado.¹⁴ Em matéria de crítica ao determinismo, não temos nada a aprender lá.

Do ponto de vista epistemológico procurou-se desqualificar igualmente o materialismo histórico-dialético e voltou-se a temas e problemas escolásticos como o da existência ou não da *realidade objetiva*. A dialética e seu movimento foram reduzidos a *interações*.

Parafraseando Bauman (2001), podemos dizer que, aos tempos de *pensamento pesado*,¹⁵ foram contrapostos tempos de *pensamento leve*. Sokal & Bricmont descrevem algumas de suas características:

1. Hablar prolijamente de teorías científicas de las que, en el mejor de los casos, sólo se tiene una idea vaga. (...)
2. Incorporar a las ciencias humanas o sociales nociones propias de las ciencias naturales, sin ningún tipo de justificación empírica o conceptual (...)
3. Exhibir una erudición superficial lanzando, sin el menor sonrojo, una avalancha de términos técnicos en un contexto en que resultan absolutamente incongruentes. El objetivo, sin duda, es impresionar y, sobre todo, intimidar al lector no científico. (...)
4. Manipular frases sin sentido. Se trata, en algunos autores (...), de una verdadera intoxicación verbal, combinada con una soberana indiferencia por el significado de las palabras (...). (Sokal & Bricmont, apud Rosenmann, 2003, p. 21)

As mudanças do capitalismo em seus processos de produção de bens e serviços e em seu processo de valorização balançaram todos os rincões e alteraram as relações sociais de maneira nunca vista. Eis aí a real origem das incertezas sociais que não deve ser *naturalizada* como teoria do caos ou ingenuamente concebida como um inofensivo *rizoma seco* destituído de história e de futuro, sem utopia (entendida tal utopia como a “evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos” [Wallerstein, 1998, p. 3]).

Em tempos de “significação livre”, pode-se perguntar por que esta maneira de entender as transformações políticas e sociais contemporâneas, quando feita, é vetada e considerada velha, produto da modernidade e sistematicamente desqualificada, *impedindo-nos de*

pensar, como diz Zizek. Qual o sentido ideológico desse veto? A quem favorece esse impedimento de pensar, no jogo das forças sociais? O que significa impedir o pensar?

Por um lado, significa desqualificar para não ter que discutir; por outro, significa que a criação de incertezas pelo capital e sua permanente ação de desconstrução geram no indivíduo um sentimento de impotência com relação ao futuro, com o conseqüente desânimo, diante de tais incertezas, para com as possibilidades de introduzir modificações nesse futuro, criando um campo favorável à manutenção do *status quo*, criando a sensação de que *não temos mais controle sobre o nosso futuro*, que não há outra alternativa senão viver o presente e deixar o futuro à sorte. A incerteza cria um campo tão aversivo que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e concentrar-se no agora e, com isso, abrimos mão do futuro para que ele seja planejado por outros, sem obstáculos. A impotência do indivíduo com relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização do valor). Para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo.

Esta introdução à nossa temática (a questão da avaliação e as novas formas de exclusão) foi necessária porque, depois de uma década de denúncia contra o neoliberalismo, é necessário que amplie-mos nossa análise para além do neoliberalismo.¹⁶ Este é apenas uma visão ligada às formas de condução pragmáticas das necessidades do capital, um conjunto de receitas pragmáticas no campo da economia e da administração do Estado. É importante que tentemos compreender todo o contexto em que se desenvolve, por um lado, o neoliberalismo e, por outro, o pós-modernismo ingênuo, sua contrapartida como manifestação cultural mais ampla. É necessário que as conexões entre estes dois movimentos, apesar de suas especificidades, sejam mais bem exploradas no futuro, em termos de conseqüências políticas.

2. As tentativas de *ajustar a escola* ao “novo” contexto

A vinculação destes impactos na educação e na avaliação às condições do capitalismo criadas nos anos de 1990 pode ser entendida recorrendo-se a Barbier (1993). Para o autor, há uma complexa interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como ainda há uma interação das esferas anteriores com o campo da formação (objetivos de formação) e da pedagogia (objetivos pedagógicos). Em cada uma dessas esferas são gerados processos de avaliação (avaliação do desenvolvimento social, avaliação do desenvolvimento profissional, avaliação da formação e avaliação do trabalho pedagógico). A compreensão de uma dessas esferas não se faz isoladamente das outras – ainda que se entenda que tais processos são necessariamente contraditórios e situados em campos de disputa.

Ressaltamos aqui a noção de contradição, contra a idéia de olhar para essas esferas como se fossem esferas de comunicação inseridas em um sistema de trocas de informação. Isso ocorre exatamente pelo fato de a noção de “sistema” ser pouco compatível com a idéia de contradição, sendo mais afeta à idéia de retroalimentação, ou seja, à idéia de que as contradições são *absorvidas* pelo sistema que, retroalimentado, reorienta seus objetivos reabsorvendo e corrigindo a distorção. Tal concepção mata exatamente a contradição e a superação da realidade, anulando-as em um movimento homeostático. Daí nosso desconforto com as teses de Morin (2002).¹⁷

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções preconcebidas além-fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar um papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais. A política pública dos primeiros foi consequência destes alinhamentos internacionais, que no caso brasileiro teve lugar fundamentalmente durante a década de 1990.

As políticas reunidas sobre a rubrica do Consenso de Washington (tanto a do primeiro consenso, sob Fernando Henrique Cardoso, como a do segundo consenso,¹⁸ em andamento com

apoio do governo de Luis Inácio Lula da Silva) privilegiaram, na esteira da derrocada do Estado de bem-estar social, o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas externas dos países; o enxugamento do Estado por meio de reformas e da retirada de direitos sociais; e a privatização sob a filosofia da competitividade local e internacional. Todas estas medidas visaram a tornar os produtos e bens mais competitivos nos mercados internacionais globalizados e proteger as margens de acumulação das grandes corporações. Mas também causaram a fragmentação dos trabalhadores e dos movimentos sociais, e deram margem ao estabelecimento de uma posição social-conformista com relação ao mundo e a suas possibilidades de transformação. Como assinala Rosenmann:

El conformismo social es un tipo de comportamiento cuyo rasgo más característico es la adopción de conductas *inhibitorias de la conciencia en el proceso de construcción de la realidad*. Se presenta como un rechazo hacia cualquier tipo de actitud que conlleve enfrentamiento o contradicción con el poder legalmente constituido. (2003, p. 1, grifos meus)

Aqui pós-modernismo, neoliberalismo e socialconformismo se encontram.

Os anos de 1990, em educação, foram produto destas circunstâncias todas, que terminaram por desarmar teoricamente o campo. Complementarmente, sob pressão de políticas públicas, a área foi paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnicista.¹⁹ Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto da formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar às competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais, nas quais se *convive mesmo estando isolado* no interior de um quarto ante uma tela de computador.

Foi criado o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avali-

ação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes.

Ao restabelecer-se uma tendência instrumental ingênua, o campo desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino específicas e suas formas estritas de ensinar para atender a parâmetros curriculares. Os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas. No plano federal, assistimos, desalentados, à manutenção destas teses ainda hoje.

Sob a argumentação do custo-benefício, do direito à qualidade de ensino, da necessidade de transparência, os conceitos e dados de repetência, evasão e exclusão foram debatidos à exaustão na mídia e na academia.

Ao contrário do debate dos anos de 1980, entretanto, o ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socialconformista: “Se pelo menos aprendessem isso...!!!”

A educação foi entendida como serviço e não mais como um direito. Vista como serviço, a escola e a universidade deixaram de ser percebidas como instituição e passaram a ser entendidas como organização. Como afirma Chauí:

Uma organização²⁰ difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (...) A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num pro-

cesso de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (Chauí, 2003)

Nestes parâmetros, o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores. Em São Paulo, a aprovação do aluno ao final de um ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa, numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor.

No cenário dos anos de 1990, era de se esperar que alterações na organização pedagógica das escolas fossem implementadas, não raramente de cima para baixo, como a progressão continuada acoplada à recuperação paralela e à correção de fluxos, os sistemas híbridos de combinação de avaliação formativa com avaliação somativa etc. A escola é, ela mesma, um reflexo do seu tempo.

A despeito destas tentativas de compensar desigualdades sociais desde dentro do sistema educacional,²¹ Tragtenberg (1982) ensina-nos que: “Duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado” (1982).

Nos anos de 1990, empenhamo-nos em discutir a *inclusão* (em geral apenas a inclusão formal) e deixamos de discutir a segunda lógica, a da *subordinação*. Tudo acontece como se fosse suficiente estar na escola, sem importar para quê. A questão das finalidades da educação, insista-se, é deixada de lado.

Apressemo-nos a agregar que essas lógicas não são inexoráveis, porém, quando deixadas ao acaso e sem resistência, tendem a cumprir-se. Tais lógicas têm uma história de relações de força em um cam-

po definido. Mas poderiam essas medidas de cunho pedagógico alterar significativamente estas funções sociais da escola? Seria possível compensar os efeitos do nível socioeconômico a partir de ações pedagógicas localizadas (recuperação paralela, mais tempo para aprender, credenciamento do professor, material didático, correção de fluxo etc.)? Sim e não, na dependência das correlações de força. Mas, no quadro de desestruturação dos movimentos sociais, desestruturação do pensamento pedagógico avançado, da pós-modernização do pensamento educacional, poder-se-ia falar em relações de força favoráveis no interior das políticas públicas e dos sistemas de ensino? Mais ainda, caso fosse possível compensar efeitos perversos de desigualdade social no interior da escola, então não deveríamos concluir que o tecnicismo tinha razão? Não devemos pedir para a escola fazer o que não pode: por exemplo, democratizar a sociedade.

Antes de continuarmos, vamos introduzir dois conceitos que nos ajudarão a entender o sentido destas “inovações educacionais” dos anos de 1990 e suas repercussões nas práticas de exclusão e subordinação.

O primeiro deles é o conceito de *internalização de custos*, no sentido de que o sistema escolar toma consciência dos custos econômicos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e eventualmente externalizá-los por variadas formas de privatização. Este conceito deve ser combinado com outro, o da *eliminação adiada*, ou seja, a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas *no interior* da própria escola, alterando o metabolismo do sistema escolar de forma que se reforcem práticas de *interiorização da exclusão*. Se com o primeiro conceito se enfatiza a interiorização de custos econômicos, com o segundo enfatizam-se as práticas para controlar os custos sociais e políticos. Vejamos o conceito de internalização de custos em Arrighi (1996):²²

As estratégias que estruturaram o ciclo holandês foram não apenas diferentes, mas, em aspectos fundamentais, opostas às estratégias que haviam estruturado o ciclo genovês anterior. As diferenças entre os dois ciclos são numerosas e complexas, mas todas podem ser referidas ao fato de que o regime de acumulação holandês, comparado e relacionado com o genovês, “internalizou os custos de proteção”.

A idéia de “internalização dos custos de proteção” foi introduzida por Niels Steensgaard (1974) para explicar o espantoso sucesso, no século XVII, das companhias de comércio e navegação européias que operavam nas Índias Orientais. Sendo autônomas e competitivas no uso e no controle da violência, essas companhias “produziam” sua própria proteção, para usarmos a terminologia de Lane (1979, p. 22-28), *a custos inferiores e mais fáceis de calcular* do que os custos cobrados pelas autoridades locais às caravanas e navios. O que os comerciantes locais tinham que pagar em tributos, taxas e extorções, as companhias podiam embolsar como lucros ou repassar a seus fregueses, sob a forma de preços de venda mais baixos, e/ou a seus fornecedores, sob a forma de preços de compra mais altos. (Arrighi, 1996, p. 148-149, grifos nossos)

Esta citação define o que estamos entendendo por internalização e indica a função deste processo. Trata-se de que um sistema ou subsistema incorpore alguns custos, controle melhor os processos e deixe de agregar outros desnecessários. A geração de excedentes pode ser apropriada ou usada como incentivo de consumo. Modernamente, o processo de internalização de custos completa-se com o seu oposto, a externalização de custos, um processo de ajuste tanto da flexibilização interna como da flexibilização externa, ou seja, terceirização. Por esta prática, externaliza determinados custos agora sob responsabilidade da contratada (por exemplo, o transporte do produto pronto, os acidentes de trabalho, treinamento etc.) ganhando maior controle sobre a geração de sua margem de lucro.

No caso da escola, não está em jogo o lucro ou a apropriação de excedentes, mas sim o gasto, o volume de investimentos em educação. Sabe-se que o Estado mínimo é também uma proposta para *reduzir a pressão tributária* sobre os negócios permitindo maiores margens de lucro e competitividade às corporações privadas.

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem

idade/série); agora, eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série).

O segundo conceito a ser considerado é o de eliminação adiada, proposto por nós em 1991 (Freitas, 1991) a partir de Bourdieu & Passeron (1975), quando procurávamos determinar a extensão do campo da avaliação. Dizíamos:

Dessa forma, vemos, por fim, delimitar-se o campo da avaliação – entendida agora como estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção. O campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia através da:

1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão;
4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam. (Freitas, 1991, p. 275)

A mudança no *metabolismo escolar* dá-se a partir de uma mudança na forma de exclusão, passando a insistir menos na modalidade – eliminação por falta de vagas – (cujo custo econômico, social e político é maior inclusive pela pressão por maior escolarização, seja por necessidades do capital ou por exigência das próprias camadas populares) e a insistir mais nas modalidades – manutenção em profissões menos nobres – e na evasão. Entretanto, mesmo assim, haveria aqui uma mudança na forma de construir a evasão, concentrando essa evasão entre ciclos (para não figurar nas estatísticas como evasão em séries) ou postergando-a para níveis mais elevados da escala de escolaridade (quando é considerada um fato mais normal, dada a forma piramidal do acesso à educação em nossa sociedade).

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menores custos políticos, soci-

ais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas trilhas de progressão continuada diferenciadas na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas, e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas.

A partir desta análise propomos uma primeira conclusão: quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, *opções* por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. O conceito de *exclusão branda* de Bourdieu & Champagne (2001) vem referendar esta análise:

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o “funcionalismo do pior”), como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, *mediante uma translação global de distâncias*. Todavia, com uma diferença fundamental: *o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo*, e, por conseguinte, como que diluído na duração; *a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais* que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma **escolaridade** cujo único objetivo é ela mesma. (Bourdieu, 2001, p. 221, grifos meus)

Mas como não se falar em democratização se durante a década de 1990 produzimos um aumento da cobertura no ensino fundamental (7 a 14 anos) que chega a 96,4% em 2000?²³ Não estariam todos na escola, como queríamos na década de 1980?

Aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos, já estão lá. E aí aparecem os problemas. Os próprios dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acusam a presença da pobreza: as médias de matemática, por exemplo, caíram a partir de 1997. Entretanto a queda não é igual para todos. Caem mais as das regiões mais pobres, que já tinham antes seu desempenho diferenciado para menos: Norte e Nordeste. Ou seja, essas regiões estão em trilhas diferenciadas, mantidas as distâncias relativas.²⁴

Entretanto, a inclusão formal de quase 97% das crianças gerou um “sentimento de inclusão” e ofuscou o debate das formas escolares de subordinação que continuaram, como antes, a ser praticadas no interior das salas de aula e das escolas.

Acuado pela realidade do nível de aprendizagem vigente nas escolas, apressou-se o sistema a propor aos estados que adotassem a progressão continuada ou o sistema de ciclos. Nosso economista e mais novo sociólogo convertido, o ex-ministro Paulo Renato Souza, não pôde deixar de reconhecer, depois de sete anos à frente do Ministério da Educação, pela *Folha de S. Paulo* (Souza, 2001), que “o sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira”. Segundo o ministro, isso explicava por que o Brasil tinha ido mal no exame de desempenho escolar internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A pobreza incomodava.

A progressão continuada é herdeira da tradição liberal do domínio integral da aprendizagem proposto por Bloom, Hastings & Madaus (1971). Foram os próprios liberais que denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da escola, há pelo menos 40 anos, com Carroll (1963), e há 30 anos, com Bloom, Hastings & Madaus (1971): “(...) dado suficiente tempo e apropriadas formas de ajuda, 95 % dos estudantes podem aprender a matéria com um alto grau de domínio” (p. 46), já diziam eles. Ou seja, a unificação dos tempos é responsável pela diversificação dos desempenhos. Vale dizer que, se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso se queira uni-

ficar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que seja necessário. Este é um dos pontos de ancoragem da exclusão na escola – a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único. Mas note-se que não basta dar todo o tempo necessário, é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem) de forma que este tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. Estava também indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo eficaz – *existência de apropriadas formas de ajuda* disponíveis para lidar com os diferentes alunos.

Podemos dizer que estes são os antecedentes da concepção de progressão continuada. A idéia, nesse caso, é reorganizar a escola juntando séries, retirando o poder da avaliação de reter o aluno intra-séries de um ciclo, introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo – pelo menos em teoria.

Em que pese o avanço destes autores no que tange ao reconhecimento explícito da perversidade dos tempos escolares unificados na formação de desempenhos diversificados, suas propostas não conseguiram superar a idéia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos de condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos. Isso os coloca no campo dos autores que acreditam na escola como meio para compensar as desigualdades sociais.

A progressão continuada é herdeira desta tradição. Mas note-se que não a realiza completamente. Reduz-se à questão da eliminação do tempo fixo e deixa sem solução a questão da ajuda apropriada ao aluno, já que não se propõe a criar meios de atender aos alunos em suas diferenças. Junta-os em outro período, às vezes sob a tutela de outro professor que não conhece os alunos, de maneira que mantém o mesmo tipo de ensino que não funcionou antes com esses alunos – ou pior, destina-se a enganá-los com atividades que não produzirão a aprendizagem perdida (cf. Quagliato, 2003; Bertagna, 2003;

Alavarse, 2003). É conhecida a pressão para que mesmo estes alunos que não conseguem se recuperar passem de ano ou de ciclo.

A progressão continuada tem se limitado a juntar séries (por exemplo, primeira a quarta), colocar ações de reforço e recuperação paralela (sem diversificação de metodologias e materiais didáticos) e a introduzir melhorias de gestão combinadas com treinamento de professores. Pouco é feito em termos de políticas públicas para criar as condições necessárias a um tratamento diferenciado do aluno. Por exemplo, na década de 1990 a *média nacional de alunos por turma*²⁵ saltou de 28,5 (1991) para 32,2 (2000).²⁶ O que já era muito ficou maior ainda. Abrindo-se estes dados por rede pública e privada, constatamos que, no mesmo período, na rede pública municipal passou-se de 26,6 para 34 alunos por classe, em média; na rede pública estadual passou-se de 29,5 para 33,3 alunos por turma, em média; ao passo que na rede privada caiu de 29,7 para 22,4 alunos por turma, em média.²⁷ Em geral os estudos de eficácia escolar apontam que o número de alunos ideal em sala deveria estar entre 13 e 20 (Soares, 2003).

Enfim, não basta dar mais tempo para o aluno aprender. É preciso exercer uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola. A mera passagem do tempo não gera aprendizagem. Como já argumentamos, estas ações desenvolvidas na escola, sob o impacto das transformações sociais mencionadas no início, estão criando novas formas de exclusão, desta vez, pelo interior da escola e deixando intocada a questão das finalidades da educação, dos objetivos para se manter as crianças na escola: se para aprender a emancipação (cidadania não é suficiente) ou se para aprender a subordinação nas eficientes salas de aula que temos. É isso não é ironia, as nossas salas de aula são extremamente eficientes na obtenção do objetivo para o qual foram criadas, em atendimento à própria estruturação do capitalismo, ou seja, formar para a subordinação, para a obediência. Como afirmam Vincent, Lahire & Thin:

A escola – como instituição social na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da aprendizagem de formas de exercício de poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras suprapessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres. (2001, p. 30)

Ou ainda como adverte Enguita:

Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo mais amplo, profundo e complexo do que o processo de instrução. (1989, p. 158)

Entremos, agora, nos meandros das formas de avaliação existentes nas salas de aula regulares dos sistemas de ensino, a fim de poder mostrar de maneira mais clara sob que bases as novas formas de exclusão estão operando.

O primeiro cuidado será definir a avaliação escolar.

Alertemos, entretanto, que a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho ao longo da constituição do capitalismo, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida.

O fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes. O primeiro deles é o aspecto *instrucional* – o lado mais conhecido da avaliação –, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. Boa parte das definições de avaliação somente capta este elemento ao enfatizar que a avaliação é para saber o que o aluno aprendeu.

O segundo componente, constituído pela avaliação do *comportamento* do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder desta exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar, a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. Este é um aspecto freqüentemente esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprovar. Em uma escola que teve de artificializar-se, como vimos,

a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento. Ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controle, mas não a levar em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno, supondo que estão apenas interferindo com o plano instrucional, impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem da sala de aula, sem nada colocar no lugar, sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.

Finalmente, existe um terceiro aspecto: o lado da avaliação de *valores e atitudes*, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no campo da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão. A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos avaliação em sala de aula.

Entretanto, é preciso considerar, ainda, que a avaliação ocorre em dois planos: um formal e outro informal. Foi Perrenoud quem primeiro nos alertou para esta duplicidade da avaliação: “O comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar” (Perrenoud, 1986, p. 50).

No plano da avaliação formal estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma *nota*; no plano da avaliação informal, estão os *juízos de valor* invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avali-

ações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros.

A parte mais dramática e relevante da avaliação localiza-se aí, nos subterrâneos, onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno.

Esse julgamento informal começa a construir estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula para os alunos, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que a avaliação formal tende apenas a confirmar os resultados da avaliação informal (Pinto, 1994; Freitas, 1995; Bertagna, 1997, 2003). Esta maneira de avaliar é construída no âmbito da lógica da forma da escola (Sobierajski, 1992; Villas Boas, 1993; Godoi, 1977, 2000).

As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos que a própria avaliação formal.

Em resumo, as novas formas de exclusão *atuam agora por dentro da escola*. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo *maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência*, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal cria trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável.

Pode-se, portanto, formular uma segunda conclusão: quanto mais se falou em progressão continuada e em não reprovar formalmente pela nota, mais se reforçaram os processos de avaliação e reprovação informais, que no âmbito da forma escolar determinam os processos de avaliação e reprovação formais, por um artifício de reconversão da reprovação formal (nota) em reprovação informal com regulação da auto-estima.

E, finalmente, agregue-se uma última conclusão, baseada nos estudos que rastreiam as conseqüências da implantação da progressão continuada e dos ciclos: quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se *desresponsabilizou* a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares.

Uma palavra final sobre os ciclos

Não somos contra os ciclos, mas é essencial que se redefina o entendimento sobre eles. Não consideramos a progressão continuada uma forma de ciclo – ela representa apenas a crítica da escola na visão liberal. Mas mesmo a definição melhor elaborada de ciclo, a de ciclos de desenvolvimento humano, está fortemente marcada por uma concepção psicológica que precisa ser ampliada.

Nosso entendimento de ciclo passa pelas seguintes características:

1. pauta a questão da formação e não só a questão da instrução (conteúdos escolares);
2. introduz o componente “desenvolvimento” na organização da escola (infância, pré-adolescência, adolescência);
3. remete à relação crítica entre educação e vida (prática social) como um estudo crítico da atualidade;
4. cria condições para o desenvolvimento da auto-organização do aluno (coletivos escolares);
5. incorpora a noção de progressão continuada, em outro nível.

Já se pode ver a forte influência de M. M. Pistrak nestas propostas. Na sua bela obra em que conta a experiência pedagógica da Comuna Escolar instalada pela Comissão Nacional de Instrução da

Rússia, em 1918, Pistrak descreve com grande detalhe os embates coletivos que os alunos e professores tiveram que ensejar para construir um novo modelo de instituição escolar.

Nossa intenção, aqui, é apenas apontar para um horizonte que, mesmo distante, possa nos contrapor à atual forma de organização escolar, vislumbrando possibilidades alternativas.

Parece-nos que qualquer avanço nesta direção tem que partir do reconhecimento de que a sala de aula de nossa escola é uma construção histórica a ser superada pela abertura da escola para a vida, para a prática social. Na opinião de Vincent, Lahire & Thin: “O espaço escolar poderia se ‘abrir’ porque esta ‘abertura’ não colocaria em causa a predominância da forma escolar sobre a socialização” (2001, p. 44).

Os esforços de redefinição da escola russa passaram por algumas temáticas de extrema importância para uma redefinição de ciclos, entre as quais destacamos as seguintes: a importância da formação na atualidade e da auto-organização do estudante.

Para Pistrak deve-se entender por formar na atualidade “tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se” e que no nosso caso brasileiro tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. O capitalismo é uma formação social historicamente em decadência. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. A contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens.

Trata-se de vivenciar concretamente a vida social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à sua superação. Tal superação não se limita a uma crítica difusa, mas a uma clara intenção de superar a contradição básica: homens não devem explorar outros homens.

Isso significa que a relação pedagógica se deve dar em um ambiente onde o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem.

O trabalho pedagógico na nossa escola convencional, entretanto, aponta em outra direção. Há uma diferença que não deveria ser

essencial entre professor e estudante – a diferença do domínio do conhecimento – que é elevada à categoria de contradição inevitavelmente, modulada pelas necessidades do sistema social em fazer da escola o local onde predominantemente se aprende a subordinação.

Neste sentido, não basta que os ciclos se contraponham à seriação alterando tempos e espaços. É fundamental *alterar também o poder inserido nestes tempos e espaços, formando para a autonomia*, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida e não só de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar.

Pensando sobre as responsabilidades da nova escola russa, Pistrak escrevia:

Que pessoa exige-se de nós nos nossos dias, e provavelmente, no longo período revolucionário? A essa questão se pode responder assim: nossa época é época de luta e construção, sendo construção que parte da base, construção apenas possível e bem-sucedida nas condições em que cada membro da sociedade compreenda, claramente, o que precisa construir (isso se dá com a formação na atualidade) e por quais caminhos realizar esta construção. O último exige o desenvolvimento de três coisas básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo. (Pistrak, 1924, p. 15)

Para concluir: os atos de exclusão do sistema têm custos (permanência por mais tempo no sistema, defasagem idade/série, evasão, repetência etc.) e estes são de várias ordens, todas interligadas entre si: sociais (dificuldades para consumir por falta de cultura mínima, aumento da disponibilidade [ao ficar fora da escola] para a violência, tráfico de drogas, desnutrição, desordens sociais que perturbam o processo de acumulação e que impedem a higienização da força de trabalho), políticas (não-incorporação de hábitos e práticas esperados pelo sistema do ponto de vista ideológico, de aceitação de padrões de vida etc.) e econômicos (custo do sistema e pressão sobre os investimentos em educação, tornando o Estado mais caro e, portanto, mais voraz com relação à arrecadação de tributos que competem com a

apuração dos lucros das corporações, sem falar da pressão dos problemas sociais sobre os investimentos para conter, por exemplo, a violência, epidemias etc.).

As políticas públicas dos anos de 1990 criam um processo de dissimulação destes atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar. Do ponto de vista econômico, criam um movimento duplo de internalização/externalização em que no mínimo ganha melhor controle sobre os custos e no máximo os terceiriza.

As novas formas de exclusão passam pela avaliação informal que afeta a auto-estima do aluno (positiva ou negativamente) e conduz à montagem de um novo metabolismo escolar baseado em trilhas de progressão diferenciadas – tudo pelo interior da escola, num processo que adia a exclusão até pontos mais altos da cadeia escolar.

A progressão continuada e os ciclos, em especial, se não forem mais exigentes, correm o risco de serem utilizados para implementar estas novas formas de exclusão. Cada vez mais devemos colocar em pauta a educação de tempo integral.

Esta me parece a direção que devemos seguir se queremos voltar a pautar uma discussão de práticas que, além de colocar as crianças na escola, consigam que elas aprendam e se formem como construtoras de uma nova sociedade, pela negação da posição subalterna e subordinada que a elas a escola atual oferece.

Mas conseguiremos escapar do socialconformismo e de seu irmão gêmeo: o social-reformismo?

Recebido em fevereiro de 2004 e aprovado em março de 2004.

Notas

1. Por exemplo, Faria, *Ideologia do livro didático*, São Paulo: Cortez, 1984; Nosella, *As belas mentiras*, São Paulo: Cortez, 1979. Cf. também Candau, *A didática em questão*, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

A avaliação e as reformas dos anos de 1990

2. Classificação utilizada na botânica para designar plantas como a bananeira, a grama, a tiririca, entre outras, e que se diferenciam das arbóreas, com caules aéreos. Na botânica, as plantas arbóreas e as rizomáticas vivem na perfeita harmonia dos bosques e das florestas. Cada uma delas tem seu lugar e função. Quando transferidas para as ciências humanas (em especial na educação), tais noções são elevadas à categoria de antagonismo. Em parte, isso se deve ao fato de que as representações rizomáticas são mais adequadas para dar conta dos novos processos de trabalho e de valorização do capital e contribuem para acelerar os processos de re-significação necessários, tanto no plano cultural em geral como no plano da qualificação profissional, no qual reforçam a fragmentação e a formação rápida sob demanda do mercado.
3. As guerras intercapitalistas por mercados alteram sucessivamente as hegemônias mundiais nos últimos 400 anos de capitalismo. Advirta-se que há de se distinguir entre fim da hegemonia norte-americana e fim do capitalismo: estamos falando, aqui, do primeiro.
4. T. Peters, O mundo está um caos, *Veja*, ed. 1833, de 17 de dezembro de 2003.
5. Tanto de bens como de serviços, no sentido que Marx lhe dá: “Existem, porém, ramos autônomos da indústria, nos quais o produto do processo de produção não é um novo produto material, não é uma mercadoria. Entre eles, economicamente importante é apenas a indústria da comunicação, seja ela indústria de transportes de mercadorias e pessoas propriamente dita, seja ela apenas de transmissão de informação, envio de cartas, telegramas etc. (...) O resultado – que pessoas ou mercadorias sejam transportadas – é a sua existência espacial modificada; por exemplo, o fio agora se encontra na Índia e não na Inglaterra, onde foi produzido. O que, porém, a indústria de transportes vende é a própria locomoção. O efeito útil acarretado é indissolúvelmente ligado ao processo de transporte, isto é, ao processo de produção da indústria de transportes” (Marx, *O capital*, v. II, p. 42).
6. A dualidade “processo de trabalho/processo de valorização” pode ser entendida em Marx, *O capital*, v. 1, t. II: “É preciso, agora, observar inicialmente que a maquinaria entre sempre por inteiro no processo de trabalho e sempre apenas em parte no processo de valorização” (p. 18), ou ainda: “Se a produção tem forma capitalista, então a terá a reprodução. Como no modo de produção capitalista o processo de trabalho só aparece como um meio para o processo de valorização, assim a reprodução aparece apenas como um meio para reproduzir o valor adiantado como capital, isto é, como valor que se valoriza” (p. 153, grifos meus).
7. D M D’ são as iniciais de Dinheiro (investido), Mercadoria (produzida), Dinheiro valorizado (D’) na venda da mercadoria. Para melhor entendimento ver Marx (1983). (Nota nossa).
8. Como indaga Zizek (2002): “Y si lo que pasa es exactamente lo contrario? Y si el ‘terror’ político indica precisamente que la esfera de la producción (material) es *negada* en su autonomía y *subordinada* a la lógica política? No presuponen todas las formas de ‘terror’ político, desde los jacobinos a la Revolución Cultural maoísta, la forclusión de la producción como tal, su reducción al terreno de la batalla política?” (Zizek, 2002, p. 161-162).
9. Ver ainda Bauman, *O mal-estar da pós-modernidade*, Rio de Janeiro: Zahar, 1998; Bauman, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Rio de Janeiro: Zahar, 2003; Bauman, *Em busca da política*, Rio de Janeiro: Zahar, 2000; e Bauman, *Trabajo, consumismo e nuevos pobres*, Barcelona: Gedisa, 2003.
10. A “norma” completa diz: “(...) faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A veloci-

dade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. (...) Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas...” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 36-37).

11. Jameson, *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, São Paulo: Ática, 2002.
12. “Alain Badiou, en Deleuze (Paris: PUF, 1998) tiene toda la razón al subrayar que Deleuze, el filósofo de la proliferante multitud rizomática, es al mismo tiempo, el monista más radical de la filosofía moderna, el filósofo de mismidad, de lo uno que impregna todas las diferencias; y no sólo en lo referente al contenido de sus escritos, sino también a su procedimiento formal. No se caracteriza el estilo de Deleuze por una obsesión compulsiva por afirmar la misma pauta o matriz nocional en todos los sistemas que analiza, desde los sistemas filosóficos hasta la literatura y el cine?” (Nota de Zizek).
13. Refiro-me aqui ao pós-modernismo ingênuo em contraposição ao pós-modernismo ilustrado. O segundo difere do primeiro no sentido de que, tendo conhecimento dos pressupostos e das teses da esquerda, pelo menos como ilustração, pretende induzir o leitor a achar que as conhece e que as abandonou por outras propostas mais avançadas.
14. Por muito menos Piaget encontrou problemas com sua noção de “assimilação e acomodação” trazida do domínio da biologia.
15. Na verdade o autor faz uma contraposição entre “capitalismo pesado” e “capitalismo leve”.
16. As teses neoliberais já foram exaustivamente examinadas no campo da educação nos últimos anos.
17. “A organização de um sistema é a organização da diferença. *Ela estabelece relações complementares entre as partes diferentes e diversas*, assim que entre as partes e o todo” (p. 149). “Como vimos, a organização da complementaridade é inseparável de imposições ou represões; estas virtualizam ou inibem propriedades que, se se exprimissem, tornar-se-iam antiorganizacionais e ameaçariam a integridade do sistema” (p. 151). “Ao mesmo tempo tais sistemas estão sujeitos a crises. Toda crise, seja qual for a sua origem, *traduz-se por uma falha da regulação, ou seja, no controle dos antagonismos*” (p. 154) (Morin, 2002, grifos nossos). Para além dessa questão, o próprio “pensamento complexo” proposto por este autor só é uma surpresa para quem, não fazendo uso do materialismo histórico-dialético, não vê a “totalidade” como “síntese de múltiplas determinações”, conforme propôs Marx na trilha de Hegel. Portanto, também para o materialismo histórico-dialético, o complexo não é uma construção paulatina a partir do mais simples, ou mais precisamente, um mero agregado dos “mais simples”, mas possui características próprias a serem pensadas como tal, como um sistema de categorias relacionais, as quais interagem, se movimentam e se desenvolvem (portanto, com história). A dialética vê a complexidade como um processo que vai da “interação” até o “desenvolvimento”, passando pelo “movimento”. Dessa forma, o nível da interação é apenas o primeiro passo na rota da complexidade e não é suficiente para caracterizá-la por si (cf. Orudzhev, 1980). Portanto, constatar que “tudo se relaciona”, que “tudo está conectado” é necessário, mas não é suficiente. Voltando aos pensadores rizomáticos – por exemplo Deleuze –, pode-se notar como eles identificam corretamente duas das características da “complexidade”, ou seja, a “interação” e o “movimento” e deixam escapar uma característica fundamental: o “desenvolvimento”.
18. Ver Kuczynski & Williamson, *Depois do Consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina*, São Paulo: Saraiva, 2003 (original produzido pelo Institute for International Economics, Washington, DC, em 2003). O candidato José Serra já dispunha da “cartilha”, Luis Inácio Lula da Silva iria adotá-la já no governo, por intermédio do *staff* do Ministério da Fazenda, mantido do Governo Fernando Henrique

A avaliação e as reformas dos anos de 1990

Cardoso. Ver também o documento de abril de 2003, do Ministério da Fazenda do Brasil, chamado “Política Econômica e Reformas Estruturais”.

19. Sobre isso, eu mesmo, em 1992, havia escrito, tentando alertar para esta possibilidade a partir das experiências inglesa e norte-americana que examinei em um pequeno artigo chamado “Neotecnicismo e formação do educador” (publicado em Alves, 1992).
20. A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração frankfurtiana, e é feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l’université*, Paris: Editions de la Découverte, 1996 (nota de M. Chau).
21. Estratégia já examinada por Saviani há pelos menos 20 anos (Saviani, 1982).
22. O autor examina as quatro hegemonias existentes no capitalismo histórico: a genovesa, a holandesa, a inglesa e a norte-americana (cf. Arrighi, 1996).
23. Ver INEP, 2003.
24. Ver Creso, 2003.
25. Entendida como o total de alunos matriculados dividido pelo de turmas informadas pelas redes.
26. Ver INEP, 2003.
27. Idem.

Referências bibliográficas

ALAVARSE, O.M. *Ciclos: problematizações e propostas*. Trabalho apresentado no 3º Seminário de Avaliação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

ARRIGHI, G. *O longo século XX*. São Paulo: Contraponto; UNESP, 1996.

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

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. BAUMAN, Z. *Trabajo, consumismo e nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2003.

BARBIER, J-M. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, 1993.

- BERTAGNA, R.H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau*. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BERTAGNA, R.H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw Hill, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOVET, D.; MARTHA, J. *Redes de valor*. São Paulo: Negócio, 2001.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Política econômica e reformas estruturais. Brasília, DF: 2003.
- CARROLL, J. A model of school learning. *Teachers College Record*, v. 64, p. 723-733, 1963.
- CHAUI, M.H. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da ANPED, Poços de Caldas, 5/out/2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ENQUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRANCO, F.C. *Avaliação em larga escala da educação básica: da relevância aos desafios*. Trabalho apresentado no 3. Seminário de Avaliação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

FREITAS, L.C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, L.C. Neo-tecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L.C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GODOI, E.G. *Avaliação escolar no ciclo básico*. Campinas: FE/UNICAMP, 1997. Trabalho de conclusão de curso.

GODOI, E.G. *Educação infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUAGLIATO, M.F.T. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?* 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). *A educação no Brasil na década de 90*. Brasília, DF: MEC, 2003.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.

KUCZYNSKI, P.; WILLIAMSON, J. *Depois do consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina*. São Paulo: Saraiva, 2003.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril, 1983.

MORIN, E. *O método (1): a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ORUDZHEV, Z.M. *A dialética como sistema*. México: Nuestro Tiempo, 1980.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

PETERS, T. O mundo está um caos. *Veja*, São Paulo, n. 1833, 17 dez. 2003.

PINTO, A.L.G. *Avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PISTRAK, M.M. *A comuna escolar*. Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.

ROSENMAN, M.R. *El pensamiento sistémico: los orígenes del social-conformismo*. México: Siglo Veintiuno, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1982.

SOARES, J.F. Avaliação de escolas de ensino básico. In: FREITAS, L.C. (Org.). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas: Komedi, 2003.

SOBIERAJSKI, M.S. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, P.R. Copo meio cheio ou copo meio vazio. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 11 dez. 2001.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

VILLAS BOAS, B.M.F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

A avaliação e as reformas dos anos de 1990

WALLERSTEIN, I. *Utopística: o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo Veintiuno, 1998.

WALLERSTEIN, I. *Após o liberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZIZEK, S. *Quién dijo totalitarismo?: cinco intervenciones sobre el (mal) uso de una noción*. Valencia: Pre-Textos, 2002.