

Programas compensatórios: seduções capitalistas?

*Cecilia Coimbra
Maria Livia do Nascimento*

No presente trabalho discutiremos como, nos últimos 30 anos, emergiram no Brasil algumas práticas escolares denominadas de Programas Compensatórios, que têm como função “integrar” as crianças que tendem a escapar do sistema, visando incluí-las e fixá-las na escola. Para tanto, colocaremos em análise o conceito de Programa Compensatório, alguns de seus usos e efeitos no momento atual em que se tornam realidade o neoliberalismo, o Estado Mínimo e o estrangulamento do mercado de trabalho, dentre outros aspectos do capitalismo contemporâneo de controle globalizado.

De um modo geral, para o bom funcionamento desse sistema é fundamental que alguns de seus princípios tornem-se verdades absolutas e naturais, em especial os que dizem respeito à liberdade, igualdade e fraternidade, bases da democracia liberal burguesa. Assim sendo, alguns dispositivos vão sendo criados no sentido de fundar e reafirmar subjetividades cada vez mais voltadas para tais princípios. Dentre esses dispositivos merece especial atenção o processo de escolarização. Fundamental para a “integração” em uma sociedade produzida como flexível, aberta e democrática, a escola vem funcionando como um poderoso instrumento de domesticação, docilização e aceitação da lógica capitalista. Foucault (1996) a isso se refere quando, ao falar sobre o advento do dispositivo da periculosidade, aponta que, no século XIX, na Europa, com o surgimento das prisões, emergiu uma gigantesca rede de estabelecimentos que irá enquadrar os indivíduos ao longo de suas existências: os estabelecimentos pedagógicos como a escola, psicológicos ou psiquiátricos como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de poder não judiciário vai desempenhar uma das funções que a justiça se atribuía naquele momento: a função de não punir apenas as infrações dos indivíduos, mas também a de corrigir suas virtualidades, discipliná-las e controlá-las. Com isso, esses estabelecimentos têm o objetivo, segundo Foucault, de ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. “Trata-se, portanto de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (p.114).

Daí a importância que é dada não só à escolarização, mas também às práticas compensatórias que, no mundo de hoje, visam àqueles que, de alguma forma, escapam ao processo de institucionalização/disciplinarização/normalização produzido no espaço escolar. Não é por acaso que constatamos tal preocupação por parte dos governantes, evidenciada nos orçamentos direcionados ao setor de Programas Compensatórios e à formação dos técnicos especializados que nele atuam.

Alguns dispositivos escolares de “integração”

No contexto brasileiro, em especial desde meados do século XX, têm se constituído como grandes problemas educacionais a reprovação e a evasão escolares. Não por acaso vários educadores vêm se debruçando sobre o tema[1]. Ambas aparecem nas estatísticas com

percentuais elevados, sobretudo entre a população pobre, apesar das diferentes estratégias e procedimentos técnicos-políticos utilizados na tentativa de reduzi-las. Um exemplo dos diferentes artifícios destinados àqueles que “fracassam” na escola pode ser encontrado nos anos 1970 nas chamadas classes especiais.

As discussões educacionais oficiais em torno da reprovação e da evasão não têm colocado em análise os inúmeros atravessamentos que constituem essas práticas e que se encontram presentes no estabelecimento escolar. Sua organização, seu funcionamento, seus objetivos e finalidades, seus currículos, os critérios de avaliação e seleção, a forma como os vários conteúdos são apresentados, as diferentes relações e encontros que ali se dão; nada disso tem sido levado em consideração. Tradicionalmente a ênfase é calcada e os defeitos localizados fundamentalmente no indivíduo, seja nos alunos, em suas famílias ou nos professores. Bem dentro da lógica capitalista, pensa-se a repetência e a evasão escolares como responsabilidade dos alunos que têm “dificuldades em aprender” e que não apresentam interesse pela escola. No máximo, se estende essa responsabilidade às famílias que, de um modo geral, são apresentadas como desinteressadas, ausentes, com baixa escolaridade ou mesmo analfabetas, carentes em todos os sentidos, desestruturadas emocionalmente e, mesmo, sem quaisquer condições de acompanhar a vida escolar de seus filhos. A partir dos anos 1980, a responsabilidade recai também sobre os professores que passaram a ser considerados mal formados, mal pagos e pouco motivados. O território da falta, um dos pilares do capitalismo, se fortalece ainda mais e aparece como um dado natural.

Foram estes os princípios que, em nosso país, estiveram presentes na formulação das classes especiais, fundamentadas e fortalecidas pela Teoria da Carência Cultural[2], em voga nos Estados Unidos na década de 1960. Exportada para a América Latina nos anos seguintes, em plena vigência de ditaduras militares, essa teoria tornou-se a única explicação para o “fracasso” dos pobres, ao tentar analisar “cientificamente” porque os segmentos subalternizados - leia-se a pobreza, os negros e os migrantes - não iam bem na escola.

O artifício das classes especiais serviu para fortalecer ainda mais a lógica da falta, ao formar turmas homogêneas com todos aqueles que não conseguiam ser alfabetizados. Nessas turmas, consideradas as mais difíceis da escola e evitadas pela maioria dos professores, encontravam-se aqueles considerados não só desadaptados, mas também os que possuíam “transtornos mentais, psicológicos e emocionais”. Muitos eram diagnosticados como portadores de problemas neurológicos, ou seja, a patologização funcionava como regra. A eles eram destinados técnicas especiais e procedimentos pedagógicos específicos a fim de fazê-los superar suas “carências e dificuldades de aprendizagem”.

Tal quadro passou a requisitar uma série de técnicos especializados nessa “doença que não dói”[3]. Dessa maneira, as escolas se encheram de psicólogos, pedagogos e assistentes sociais que, além de suas intervenções cotidianas, freqüentemente solicitavam avaliações médicas. Novos especialismos se criaram, novas formações foram implementadas, novas verdades foram produzidas.

Segundo Foucault (1988) as verdades são produções histórico-sociais, efeitos das práticas dos chamados especialistas, que as constroem baseados nos estatutos da ciência, da razão, da neutralidade, da objetividade, da universalidade. No Ocidente, esses estatutos tornaram-se forças hegemônicas, produtores de verdades baseadas em determinados saberes dominantes. Para Foucault, os saberes são compreendidos como materialidade, práticas e acontecimentos, dispositivos políticos articulados com as diferentes formações sociais, inscrevendo-se em suas condições políticas. Daí, afirmar que não há saber neutro, todo saber é político. Para ele, a análise do saber implica necessariamente na análise do poder, visto não haver relação de poder

sem a constituição de um campo de saber. Da mesma forma, todo saber constitui novas relações de poder, pois onde se exercita o poder, ao mesmo tempo, formam-se saberes e estes, em contrapartida, asseguram o exercício de novos poderes.

Desse modo, cada formação social tem seus regimes de verdade. A partir do século XIX, tais verdades passaram a ser definidas pelas ciências positivistas, que impuseram determinados discursos, fazendo distinção entre seus enunciados, afirmados como verdadeiros, e outros considerados falsos. Foucault vai apontar que as ciências não têm estabelecido relações com os diferentes saberes que estão no mundo. Ao contrário, têm desqualificado uns como não competentes, priorizando outros considerados científicos e, portanto, melhores. É dessa maneira que verdades consideradas científicas, racionais, neutras, objetivas e universais vêm se impondo para explicar as dificuldades de escolarização.

Uma outra proposta educacional também presente, nos anos 1970/1980, no Brasil foi a da Educação Compensatória. Também desenvolvida nos Estados Unidos e baseada na Teoria da Carência Cultural, incentivava a criação de classes anteriores à alfabetização, conhecidas como turmas de pré-escolar. Partindo dos mesmos pressupostos da Carência Cultural e se propondo a ser uma medida preventiva, a Educação Compensatória visava eliminar os déficits trazidos pelas crianças advindas de ambientes e famílias considerados carentes. Através de atividades e exercícios especiais essas crianças seriam treinadas para obter sucesso em seu posterior processo de alfabetização. Seguindo tal lógica, nesse período, foi incentivada nas escolas públicas brasileiras a criação dos chamados jardins de infância, espaços de preparação para a alfabetização a partir dos princípios de compensação das carências culturais, ambientais, familiares, emocionais, psicológicas, cognitivas, intelectivas e de percepção que teriam as crianças pobres. De forma invisível, foram sendo produzidas duas redes de jardins de infância. Nas escolas públicas se fazia presente a que se caracterizava pela falta, pelo déficit, sendo destinada aos filhos da pobreza. Nas escolas privadas, uma outra rede se atualizava: a da socialização dos filhos da classe média, que não implicava necessariamente em carências.

Apesar de toda a tecnologia surgida naquele período, permaneceram os altos índices de repetência e evasão escolares para a população subalternizada. Ao mesmo tempo em que as análises continuavam centradas, exclusivamente, nas crianças e em suas famílias, outros espaços, outros funcionamentos, as relações presentes nas vidas dos envolvidos no processo educacional, bem como o contexto histórico que tal escola se inseria eram simplesmente ignorados. Na passagem dos anos 1980/1990 foi criado um novo artifício, ainda baseado nesses pressupostos: as chamadas classes de recuperação[4].

Formuladas para minorar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, as classes de recuperação agrupavam, ao final de cada semestre escolar, aqueles considerados de rendimento baixo e que necessitavam de atenção especial. Mais uma vez, individualizava-se, inferiorizava-se, patologizava-se e excluía-se um determinado grupo de alunos. Segundo Foucault (1996), mesmo que um dos efeitos desse artifício seja a exclusão, ele tem como finalidade primeira “fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” tratando-se, portanto, de uma “inclusão por exclusão” (p.114).

Coerente com esse princípio capitalista de “incluir para excluir” ou de “integrar à sociedade” surge, nos anos de 1990, uma série de outros dispositivos compensatórios no sistema escolar. Um deles refere-se à promoção automática, que passa a atuar junto com outras formas de recuperação já instituídas nas escolas. Como os altos índices de repetência continuavam apontando para a falência da escola pública, foi encontrada uma maneira de mascarar tal estatística: promover para a série seguinte todo e qualquer aluno, independente de seu desempenho. Esse dispositivo baseou-se no já experimentado Ciclo Básico de

Alfabetização que, nos anos de 1980, propunha organizar num plano contínuo a 1ª. e a 2ª. séries do ensino fundamental, eliminando, assim, a reprovação ao final do primeiro ano, caso o aluno não obtivesse sucesso em seu processo de alfabetização. Essa experiência trazia como argumentos técnicos “a flexibilidade no tratamento dos conteúdos curriculares, a percepção da aprendizagem como processo, superando a visão compartimentada e mecânica da seriação” (Fusari et. al., 2001).

Resgatado com o nome de Regime de Progressão Continuada, tal artifício passa a escamotear a repetência, mas traz efeitos desastrosos, como por exemplo alunos que, mesmo nos últimos anos escolares, não dominam as habilidades básicas exigidas pela escola. Segundo a mãe de um estudante de uma escola pública de São Paulo “o número de alunos atendidos aumenta, mas os problemas de aprendizagem continuam, vive-se num sistema de "enganação coletiva" (Jornal O Estado de São Paulo).

Um exemplo disso pode ser encontrado em outra escola pública do estado de São Paulo, onde o índice de 100% de aprovação de alunos da 5ª. a 8ª. séries poderia apontar para a excelência dessa escola. Entretanto, a fala de um professor nos adverte para o artifício da Aprovação Automática. Diz ele:

"A política educacional de hoje foi montada para mostrar resultados estatísticos a curto prazo ... Quase não há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, só com os números".

O professor está se referindo à reforma realizada pelo governo do estado de São Paulo para o ensino fundamental, em 1998, que resultou na troca das séries por dois ciclos, um da 1ª à 4ª série, e outro da 5ª à 8ª [5]. Segundo o Jornal “O Estado de São Paulo” este estado foi um dos pioneiros na adoção desses dois ciclos. Segundo dados do Censo Educacional do Ministério da Educação (MEC), divulgados no ano de 2000, a maioria das escolas públicas brasileiras passaram a adotar esse sistema.

O Regime de Progressão Continuada ou de Aprovação Automática faz parte de um programa que, em 2004, foi chamado de Correção de Fluxos Escolares, sugerido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996[6]. Esse programa prevê uma série de dispositivos técnico-pedagógicos no sentido de diminuir a repetência e a evasão escolares, tentando manter uma relação ideal entre idade e série. Dentre as medidas adotadas podem ser citadas a recuperação contínua, a recuperação no período de férias, as classes de aceleração e o regime de ciclos (Aprovação Automática).

Entretanto, apesar de toda essa tecnologia a defasagem idade/série continua presente. O Censo escolar de 2002 revela que cerca de 7.500.000 alunos estão fora da faixa regular, isto é têm 15 anos ou mais de idade. Não há dúvida, portanto, que o grande gargalo da educação brasileira continua sendo a reprovação. O MEC constatou que, em 2002, matricularam-se no Ensino Fundamental regular aproximadamente 35 milhões de alunos (incluindo todas as faixas etárias). No entanto, a população na faixa etária ideal, de 7 a 14 anos, era de pouco mais de 27 milhões de crianças. A matrícula inclui, pois, uma grande população acima da faixa etária considerada própria[7].

De acordo com a fala do professor acima citado, quando analisamos os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, referentes a 2001, temos 22% de alunos da quarta série do Ensino

Fundamental que não tiveram sucesso no desenvolvimento das habilidades para a leitura compatíveis com esse patamar de escolaridade, enquanto outros 37% apenas aprimoraram algumas “competências”. O somatório desses dois grupos, que totaliza 59% da matrícula do Ensino Fundamental nacional, apresenta rendimento escolar considerado “crítico” ou “muito crítico”.

Apesar desse conjunto de medidas compensatórias, tentativas para diminuir a repetência e a evasão escolares e da utilização de sofisticadas expressões técnico-pedagógicas - progressão, aprendizagem diferencial, desenvolvimento global, currículo alternativo - que se propõem a substituir os termos aprovação e reprovação, as percentagens do chamado fracasso escolar continuam altas.

O que todos esses insucessos com relação à implementação de diferentes dispositivos compensatórios vêm afirmando? O que tem produzido a escola caracterizada como improdutiva?[8]

Entendemos que esses insucessos, essa improdutividade são pseudo-fracassos, pois eficazmente vêm instituindo e institucionalizando e, portanto, tornando natural a inferioridade de uma determinada infância e de suas famílias. Dentro da lógica capitalista da meritocracia, essa inferiorização fortalece a individualização e justifica a exclusão. Diz-se que o Estado tem cumprido seu papel, preocupando-se e investindo na formação de profissionais, em programas e projetos especiais.[9] Entretanto, a resposta esperada não ocorre, o que se apresenta é o contínuo fracasso das crianças pobres, dando margem a que se conclua que na pobreza habita a carência, a falta, a inferioridade; enfim, que a exclusão é um resultado natural e esperado.

É interessante assinalar que o processo de exclusão, mesmo que seja o de “inclusão por exclusão”, caminha junto com a individualização. A reificação do “modo-de-ser-indivíduo” onde tudo passa a ser responsabilidade e atributo do sujeito é, entretanto, apenas uma das formas possíveis de subjetividade em nosso mundo. Ela expressa, assim, duas características bem caras ao modo de funcionamento capitalista. Uma delas, como já apontado, é a meritocracia, onde tudo depende da capacidade e eficiência individual. Cada um passa a ser responsável pelo que é e pelo que consegue fazer. O fracasso e o sucesso são, então, considerações individuais associadas ao bem e ao mal.

A par da meritocracia temos a psicologização da vida social desse indivíduo, quando o que acontece é remetido para o campo das explicações psicológico-existenciais. O cotidiano é isolado politicamente; as relações de opressão, exploração, dominação são invisibilizadas e atribuídas ao território do psicológico, fazendo parte do psiquismo e da vida interior do indivíduo. Com forte apoio em argumentos moralistas tudo é transformado em conflitos intra-psíquicos, em fantasias e mesmo em patologias. Estes, não somente são atribuídos ao indivíduo, mas estendidos especialmente a suas famílias e seus ambientes.

Uma das estratégias utilizadas pelas práticas dos especialistas, sobretudo no campo psi (psicólogos, psicanalistas, psiquiatras), é o que Rolnik (1989) chama de “Síndrome da Carência Captura”, onde o discurso da falta e da desqualificação associa-se à imposição de modelos. Cabe ao especialista preencher e/ou assinalar a existência dessa lacuna ou déficit. Cabe a ele induzir o outro a conviver com a falta, a aceitá-la; às vezes, preenchê-la com o que é “adequado” e ser “como deve ser”.

Alguns efeitos da globalização e do neoliberalismo nas práticas escolares compensatórias

Com o neoliberalismo vem se implantando um modelo de sociedade chamada por alguns de “sociedade de acumulação flexível de capital” (Harvey, 1993), “sociedade do espetáculo” (Debord, 1997) e mesmo de “sociedade de controle” (Deleuze, 1992), que vem, cada vez mais, se mesclando com o que Foucault (1986) denominou de “sociedade disciplinar” e de “biopoder”. De um modo geral, essa “nova era” caracteriza-se, em especial, na Europa, após a Segunda Guerra Mundial, pelas diferentes formas de controle sobre a vida, de controle ao ar livre que vêm se misturando às antigas disciplinas que operavam em sistemas fechados como família, escola, fábrica, hospital, prisão. Agora, na chamada pós-modernidade, o marketing, os meios de comunicação de massa passam também a ser os principais instrumentos de controle social, especialmente através da produção de modos de ser, viver e existir. Este controle é “de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (Deleuze, 1992, p. 220). No Brasil, essas duas formas de funcionamento social coexistem simultaneamente.

Em tempos neoliberais, a globalização e todos os seus corolários, mais do que uma versão do modo de produção capitalista atual, é uma forma eficaz de definir modelos de ser, de estar e de existir num mundo dito flexível e pós-moderno, baseado nas profundas desigualdades das relações sociais.

Frente a esse cenário contemporâneo, que lugar vem ocupando a escola brasileira? Inicialmente é preciso referir, mais uma vez, que ela não é a mesma para todos. Os filhos das classes média e alta estão nas escolas privadas, que vivem realidades diferentes da que analisamos aqui. São os filhos das camadas mais empobrecidas que estão na escola pública. A eles têm se destinado as práticas que estamos aqui chamando de compensatórias.

Tomadas como políticas de inclusão, essas práticas não têm sido muito convincentes, já que vêm reafirmando a dicotomia entre “os bons” e “os maus”. Além disso, fazer com que a pobreza adquira as “habilidades escolares” não garante a contrapartida real de sua “integração” posterior na sociedade salarial[10].

Os chamados dispositivos de inclusão, apesar de introduzirem sofisticadas expressões, como já assinalamos, continuam sendo desmotivantes e classificatórios, não permitindo que os segmentos subalternizados alcancem as exigências da escola, muito menos as do mercado de trabalho. Tais práticas vêm fortalecendo o quadro de desigualdade presente na sociedade capitalista. A formação escolar baseada nas práticas compensatórias tem tido a utilidade de ocultar as distorções do ensino e enfatizar a inferioridade de uns em detrimento de outros, apontando a inadaptação e a incompetência como marcas sempre individuais.

À medida que fomos analisando os diversos programas que vêm tentando, ao longo dos últimos 30 anos, reduzir a repetência e a evasão escolares no Brasil, fomos percebendo que não são poucas as práticas escolares compensatórias experimentadas em nosso país. Em nossa análise nos referimos a tais práticas como fazendo parte da lógica de funcionamento do capitalismo contemporâneo, estando a seu serviço no sentido de tentar “integrar” parcelas que podem vir a se tornar perigosas caso escapem da escola e/ou de outros aparelhos de normatização. Dentro da lógica da “inclusão” ao modelo capitalista, a escolarização funcionaria, pois, como uma possibilidade de prevenção ao envolvimento do jovem, em especial os pobres, com a ilegalidade e

o crime. Sem ela, afirmam os especialistas, seu destino já estaria traçado; marginais pela própria natureza e condição, “geograficamente definidos antes mesmo de nascer, reprovados de imediato, eles são os “excluídos” por excelência” (Forrester, 1996). O que se poderia esperar deles? Quaisquer formas de escape passam a ser vistas como transgressões às normas instituídas. Seria possível encontrar outras referências nos modos de vida dos jovens considerados fracassados na escola? Outros sentidos poderiam estar atravessando seus comportamentos considerados inadaptados?

O pensamento de Foucault (1988) sobre a fabricação social e histórica dos objetos, saberes e sujeitos pode aqui nos servir de apoio. Se desconstruirmos a “verdade” que determina uma essência para esses jovens, que lhes atribui uma identidade e entendermos suas trajetórias como datadas historicamente e organizadas de forma social, será possível analisar suas vidas, tidas como fracassadas e/ou transgressoras, como uma possibilidade de resistência à sua integração ao mundo capitalista? Como uma forma de escapar aos constrangimentos que atuam sobre sua potência de viver?

Segundo Pelbart (2003) “nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus gens e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua “vitalidade” (p.13). Entretanto, por mais paradoxal que seja, é nesta situação que encontramos também linhas de liberação, de escape, de resistência, de vida. Apesar do capitalismo contemporâneo exercer, de forma cada vez mais competente e sutil, seu poder sobre a vida (biopoder) é nele também que emergem outras lógicas que fogem ao esperado e predeterminado.

Não por acaso a fala de uma professora de ensino fundamental do Rio de Janeiro compara a escola brasileira atual a um clube social, onde os alunos vão para estabelecer encontros, relacionamentos, participar de atividades recreativas e, de vez em quando, assistir algumas aulas. Ou seja, a escola vai se afastando de seu objetivo principal quando de sua emergência no capitalismo industrial: preparar mão de obra qualificada para o mercado. Como este, na contemporaneidade, funciona com outras lógicas, também a escola vai adquirindo outras funções. No momento em que passa a funcionar para os alunos como um “clube social”, mantê-los na escola tem a intenção de afastá-los das ruas, da barbárie, do perigo, das drogas, do tráfico. Com isso procura mecanismos que ampliem a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão, a repetência e reforçando a obrigatoriedade de todos passarem por ela, utilizando para isso formas cada vez mais sutis. Nesse quadro os programas compensatórios têm papel fundamental nas práticas educacionais de gestão da vida.

Referências Bibliográficas

CASTEL, R. Les métamorphoses de la question sociale Paris: Fayard, 1995.

COIMBRA, C.M.B. Os anos 70 no Brasil e algumas teorias educacionais hegemônicas. In: Cadernos do ICHF/UFF, no. 28, 1990.

- DEBORD, G. *La Société du Spectacle*, Paris : Gallimard, 1992.
- FERNANDES, A.M.D. *Rompendo com a produ o de uma "doença que não dói": a experiência de alfabetiza o em Nova Holanda*. Disserta o de Mestrado. Escola Nacional de saúde Pública, Rio de Janeiro, 1983.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Graal. 1988.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas* Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva* São Paulo: Cortez, 1986.
- FUSARI, J.C., Almeida, M.I., Santos, R., Pimenta, S.G. & Manfredi, S.M. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: Com a palavra os professores. *Revista de Educa o APEOESP*, 13, 15-29.
- HARVEY, D. *A condi o pós-moderna*, São Paulo: Loyolla, 1993.
- MOYSÉS, M.A.A. *A institucionaliza o invisível: crianças que não-aprendem-na-escola* Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: FAPESP, 2001.
- NICOLACI DA COSTA, A. M. Priva o cultural, priva o ling stica e família. In: FIGEUIRA, S. A. e VELHO, G. (Orgs) *Família, Psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981, 183-215.
- PATTO, M.H.S. *Priva o cultural e educa o pr -primária*. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1973.
- PATTO, M. H. S. *A produ o do fracasso escolar*. São Paulo:T.A. Queiroz, 1990.
- PELBART. *PP Vida Capital: ensaios de biopolítica* São Paulo: Iluminuras, 2003.
- POPOVIC, A.M. *Atitudes e cogni o do marginalizado cultural..* In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no. 126, 1972, 244-254.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transforma es contemporâneas do desejo*, São Paulo: Estac o Liberdade, 1989.
- WITTER, G. P., PATTO M.H.S. e COPITI, M.S. *Priva o cultural e desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1975.

[1] Em seu livro *A Produ o do Fracasso Escolar*, Maria Helena de Souza Patto (1990) faz um estudo sobre a produ o brasileira no campo do fracasso escolar, citando vários pesquisadores que discutiram esse tema desde a década de 1940.

[2] Sobre o assunto consultar Patto (1973, 1990), Nicolaci da Costa (1981), Witter, Patto e Copiti (1975), Popovic (1972), Coimbra (1990).

[3] Título de uma dissertação de Mestrado que narra uma pesquisa intervenção realizada em uma classe especial de uma escola pública do Rio de Janeiro. Foi inspirado em uma frase dita por um aluno, que não conseguia ser alfabetizado, ao falar de sua ida ao médico: “ Eu tenho uma doença que não me deixa aprender, uma doença que não dói” (Fernandes, 1983).

[4] A respeito ver Patto (1990) e Moysés (2001)

[5] Até essa data havia um sistema mais rígido de serialização do ensino fundamental, constituído por um bloco de oito séries que obedecia a uma lógica progressiva dos conteúdos a serem estudados.

[6] Esta lei de número 9394/96 rege toda a política de educação brasileira. Em seu artigo 32 refere-se ao Regime de Progressão Continuada

[7] Esses dados foram retirados de <http://www.centrorefeducacional.pro.br/acoladir.htm> em 19/08/2004.

[8] Sugerido pelo título do livro de Frigotto (1986) “A produtividade da escola improdutiva”

[9] Ver por exemplo os programas Bolsa Família e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil)

[10] Termo utilizado por Robert Castel (1995) ao problematizar a questão da exclusão social.