

## Relações entre o regime de ciclos com progressão continuada e meritocracia da perspectiva docente

Roger Marchesini de Quadros Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo, baseado na tese de doutorado do autor, tem como principal referência o corpo conceitual de Bourdieu, trata do impacto da implantação, no estado de São Paulo, do Regime de Ciclos com Progressão Continuada no habitus e capital cultural dos professores, com ênfase na categoria meritocracia.

**Palavras Chave:** Docência. Bourdieu. progressão continuada. ciclos. meritocracia.

*Relations between the cycles regime with ongoing progression and meritocracy prospect of teachers.*

**Abstract:** This article, based on my PhD Thesis, have with main conceptual reference the conceptual body of Bourdieu, refer to the impact of deployment in the State of São Paulo, the Cycles Regime with Ongoing Progression in habitus and cultural capital of teachers, with emphasis in the meritocracy category.

**Keywords:** Teachers. Bourdieu. cycles regime. ongoing progression. meritocracy.

Em 1984 foi implantado em São Paulo o Ciclo Básico, que compreendia, em um único ciclo, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, este tema, em especial os altos índices de reprovação, vem sendo discutidos desde o final dos anos da década de 1950 com destaque ao texto de Almeida Júnior (1957) em que discute repetência e promoção automática.

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal Nº 9394/96 se facultou aos sistemas de ensino, em seu artigo Nº 23 e §1º do artigo 32, a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada, institucionalizando, no âmbito federal, o que vinha ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais.

Ao longo de minha pesquisa de Mestrado (Souza, 1998) pude constatar que a questão dos ciclos e da progressão automática, apesar de contar com mais de quarenta anos de debates e, especificamente em São Paulo, após sua primeira implantação há mais de 14 anos à época, ainda repercutia fortemente nas práticas e discurso docente.

Mais recentemente, em 1997, no estado de São Paulo, a atual LDB deflagrou a implantação em “um só golpe” do Regime de Ciclos com Progressão Continuada em todas as séries do Ensino fundamental na rede pública paulista. Esta implantação gerou o que Esteve, Franco e Vera (1995) denominam “impacto primário”, no âmbito do trabalho dos professores da escola pública de São Paulo.

Verifica-se que se instalou um processo onde as *velhas* formas de organização escolar e do trabalho docente convivem com um novo modelo de organização do trabalho docente. Com a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada ocorre, portanto, um impacto primário nas atividades docentes que atinge centralmente as práticas docentes consolidadas e coloca em xeque o *capital cultural*, o *habitus* e o *arbitrário cultural* arraigados nos professores e nas práticas escolares.

---

<sup>1</sup>. Doutor em Educação pela PUCSP. Atualmente na UMESp, é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia EAD, exercendo também a função de Supervisor de TCC.

Há certo consenso sobre a lentidão das transformações das instituições escolares devido ao seu caráter conservador, em relação a sua própria história e aos conteúdos transmitidos e à inércia decorrente desses elementos, porém esses elementos não são suficientes para a compreensão dos processos de transformação dessa instituição. Do mesmo modo, o reconhecimento da vinculação da escola com a sociedade, a cultura e suas transformações não explicam, diretamente, os mecanismos inerentes à transformação escolar, pois há, além dos fatores já apontados, o agente social no interior da escola e é ele, em última instância, o responsável pela mediação entre os aspectos anteriormente assinalados e as práticas escolares.

As práticas docentes são consequência da mediação entre os aspectos apontados o *capital cultural* e o *habitus professoral*. A implantação dessa reforma confronta dois aspectos constitutivos desse *capital cultural* que se expressam nas práticas docentes e que se constituem nos *habitus* dos professores que, por sua vez, integram a cultura escolar. O primeiro desses aspectos, explícito, é a aceitação da reprovação como garantia de qualidade que é confrontada pela progressão continuada. A existência desse *capital cultural*, desse *habitus professoral*, representa aos olhos de quem a defende, um obstáculo para a implantação da referida reforma. O segundo, implícito, refere-se à constituição anual seriada do tempo escolar que se confronta com os ciclos de quatro anos.

Tendo como base as entrevistas colhidas para realização de Tese de Doutorado (SOUZA, 2004), identificou-se a singularidade das ações individuais dos professores devido a dois fatores.

Primeiro, a existência de uma relativa homogeneidade e regularidade das condições objetivas das escolas, o que permite detectar a existência de uma relativa simetria nas práticas docentes individuais. Cabe ressaltar que esta simetria que se dá entre indivíduos e grupos é contraditória com a existência de relações assimétricas decorrentes das determinações culturais, econômicas, de origem de classe e inserção social imediata.

Em segundo lugar, tal singularidade de ações se deve à identificação entre os professores, o que se dá a partir de pensamentos e ações frente às condições de existência semelhantes e pela existência de estruturas internas em cada um, que também se assemelham às de outros sujeitos. Este conjunto de simetrias individuais, coletivas e as condições objetivas, conferem às escolas analisadas, na perspectiva de cada professor, uma “racionalidade” identificada como evidente e necessária e, portanto, natural e previsível. Esta naturalidade e previsibilidade da vida escolar transmite a cada professor a sensação de segurança de sua inserção na coletividade.

Estes elementos associados às condições objetivas favorecem a organização dos sujeitos em grupos e classes que exercem simultaneamente um efeito de universalização e particularização. Como resultado deste processo se dão a homogeneização dos membros do grupo, e a sua diferenciação em relação aos outros grupos, o que reforça a coesão interna por intermédio da identificação entre seus membros e com a totalidade do grupo a que pertencem.

Esta afinação das ações práticas e da subjetividade dos professores expressa em ações individuais, expressa e reforça o *habitus*, mas, não pressupõe, necessariamente, uma relação isenta de conflitos entre os sujeitos. Evidentemente, há discordâncias e conflitos individuais, que representam, em última instância, os conflitos externos interiorizados pelos sujeitos, e coletivos no interior dos grupos que se organizam na escola, aliados às trajetórias pessoais e às expectativas do provável. No entanto, o papel da aceitação das diferenças individuais, e no respeito a estas diferenças, é um traço cultural que acomoda, no interior dos grupos, e em particular da escola, esses conflitos que, caso contrário poderiam tornar-se irreconciliáveis.

Tendo esses elementos como base para a análise dos excertos das entrevistas é possível agrupar os indícios do *capital cultural* e dos *habitus* dos quatro professores, suas transposições e as estratégias que se expressam em suas práticas cotidianas.

O percurso escolar de Mirian, José e Eliza<sup>2</sup>, são marcados pela sua origem de classe, camadas médias, sobretudo quando se pensa na realidade em que viveram, pelas esperanças de suas famílias oriundas das expectativas dessas frações de classe, em relação às condições objetivas, de que a escolarização é um dos componentes que garantem a manutenção e/ou a ascensão de classe como comenta Bourdieu (2011): “As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar, regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda a atitude com relação à escola” (pp.47-8).

É, portanto, comum encontrar em suas lembranças, histórias de apoio familiar, de identificação de seus “limites pessoais”, de obstáculos que devem ser vencidos, de tomada de consciência da importância dos estudos, todos envolvidos na busca de um objetivo maior, a conclusão da escolarização e a obtenção da titulação que confere status profissional. São exatamente essas trajetórias que consolidam o *habitus* individual, que apesar das diferenças apresentam certa homogeneidade de ação e estratégias frente às condições objetivas.

Dos professores entrevistados destaca-se o caso de Ana, que segundo seu pai não necessitaria de estudos para além da quarta série do Ensino Fundamental, por se tratar de uma mulher. Nesse caso há vários fatores que se entrelaçam. Em primeiro lugar está a origem de classe dessa professora que pode se identificar com o proletariado urbano de origem camponesa, de pertencer a uma família relativamente numerosa composta por cinco pessoas, com baixa renda e a existência de um irmão que é depositário de todas as esperanças de ascensão. Como se pode observar há também nesse caso a combinação de condições objetivas e a existência de um *capital cultural* vinculado à origem de classe que determinam as expectativas da família de Ana e que auxiliam na compreensão de seu processo de escolarização, que dos quatro professores é o mais marcado por dificuldades e que, apesar disso, segundo seu depoimento foi muito bem sucedido, desde a não reprovação em nenhuma série até a obtenção da licenciatura.

Estão presentes na trajetória de Ana três aspectos apontados por Bourdieu (2011) primeiro ao se referir à renúncia dos pais em enviar seus filhos a um estabelecimento secundário: “Mais profundamente, porém, é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas...” (p.48)

Quando se refere ao gosto e a vocação: “Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas.” (p.50)

E ainda ao tratar da superseleção: “De fato isso, significa que os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos...” (p.50)

Na constituição do *capital cultural* dos professores entrevistados que se expressa no *habitus* que combinado às condições objetivas da escola engendram suas práticas docentes, duas categorias conceituais se destacaram: a primeira refere-se ao mérito e a segunda à autoridade pedagógica (cf. BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Ambas categorias foram constituídas, ao longo da trajetória dos professores, como *habitus primário* – originários das famílias- e que se consolidaram ao longo de

---

<sup>2</sup> Os nomes aqui adotados são fictícios.

seu percurso escolar por intermédio do reforço, nesse caso, oriundo da aquisição de um *capital cultural* transmitido pelos professores por meio da pedagogia implícita e explícita que se compõe como *habitus secundário*. Neste artigo será tratada apenas a primeira categoria referente à meritocracia.

O mérito se refere à valorização de alguns substantivos encontrados no discurso dos professores entrevistados tais como o *esforço*, a *aplicação*, a *dedicação*, a *capacidade*. Ao longo de suas trajetórias escolares e de vida os quatro professores apontaram uma série de experiências que constituíram momentos catalisadores de pensamentos e valores que se enraizaram em conjuntos identificados como obstáculos que devem ser vencidos por intermédio das ações identificadas por eles como de *esforço*, *sacrifício*, *interesse*, *dedicação à superação das dificuldades*.

Um exemplo dessas circunstâncias é a jornada de trabalho docente em que a principal característica apontada pelos quatro professores entrevistados foi a sobrecarga de trabalho, dentro e fora da escola. No entanto descrevem esse excesso de trabalho com resignação, como se fosse elemento natural de suas vidas e afirmam: *...a carga horária nossa está bem puxada mesmo, bem sofrida mesmo, sabe..., ...13 salas de aula, é difícil, porque é muita sala né, mas eu tento me organizar o máximo que eu posso, fazer o melhor que eu posso..., ... e com minhas atividades particulares, da minha vida particular venho para a escola na correria, já entro aqui direto, já vou trabalhando..., ...então tenho que me dividir aqui e também com as crianças e com a casa da gente.*

Esse *capital cultural* gerador de um *habitus* de ascetismo e estoicismo é muito peculiar às frações das camadas médias da população em ascensão e, pelo menos em parte, responsável pela consolidação no *capital cultural*, dos membros dessas camadas, da importância do mérito e da distinção, conforme apontado por Bourdieu e Passeron (1992) ao afirmarem que: *... a ideologia pequeno-burguesa da ascese laboriosa consegue marcar profundamente as práticas escolares e os julgamentos sobre essa prática, porque ela reencontra e reativa uma tendência à justificação ética pelo mérito...* (p.211)

As ações anteriormente apresentadas, portanto, se identificam com o mérito pessoal, com a valorização da capacidade individual de vencer os obstáculos para que haja ascensão pessoal, social e profissional. O mérito é aqui entendido como uma ação que torna alguém digno ou passível de receber prêmio ou castigo, portanto empresta valor, aquilo que há de bom, admirável ou recomendável em alguém. A valorização dessas ações e sua institucionalização como forma de proceder, que pode gerar prêmio ou castigo, valorizada pela classe, fração de classe, grupo ou instituição é que se denomina meritocracia.

Esses aspectos têm forte identificação com o *capital cultural* de classe e de fração de classe. Goblot (1989) trata de diversos aspectos relativos à valorização do mérito e sua relação com a distinção burguesa como, por exemplo, ao tratar da formação moral burguesa na seguinte passagem: “Faça como todo mundo!, - eis o nível. Não seja como todo mundo! – eis a barreira. Com suas virtudes medíocres, a burguesia deve mostrar-se superior ao vulgo.” (p.77)

E ainda, ao se referir à escola francesa da passagem do século XIX para o século XX e a educação intelectual da burguesia, quando afirma:

Alguém pode tornar-se burguês, é verdade: mas antes é preciso obter o baccalaureát. Quando uma família se eleva da classe popular à burguesia, ela não consegue isso numa única geração. Só chega à burguesia quando deu aos filhos a instrução secundária, e eles passaram o exame final. (op. cit., pp. 95 e 96)

Baudelot e Establet (1987), apresentam no que se refere às práticas escolares ao tratar das redes secundária-superior (SS) e primária-profissional (PP), traços comuns que se vinculam ao esforço, à disciplina e ao mérito como se pode constatar no trecho a seguir:

En efecto, el “trabajo escolar” no está regido pelas mismas normas en una y otra red. En la red secundaria- superior está basado en la selección, la emulación y el culto a la originalidad individual (...) la vida de los alumnos de la red SS está completamente ordenada por esos ejercicios obligatorios mediante los cuales deben “distinguirse” unos de otros. El objetivo es menos aprender que triunfar, y triunfar mejor que los demás (prácticas de clasificación)... (...) Esas prácticas de la emulación e de la distinción se presentan en algunos elementos de la red primária-profissional... (p. 125)

Na perspectiva apresentada pelos autores o esforço pessoal, a “competição sadia”, a superação do outro e o mérito individual resultante desses comportamentos do aluno, valorizados pelos professores e pela escola, em ambas as redes, são as bases do sucesso escolar. A distinção e a classificação constituem, portanto, destaque nesse modelo e o juízo professoral é o fulcro, o cerne, desse sistema o que, por sua vez, reforça a autoridade pedagógica da qual o professor é portador.

Saes (2003), confirma a forma pela qual o mérito é incorporado à escola na perspectiva do discurso das camadas médias e mais do que isso o papel que esse discurso desempenha em relação aos interesses dessas mesmas camadas médias ao ponderar que o culto a meritocracia é mera fachada do discurso da classe média sobre a escola pública e que a análise sociológica demonstra. que o culto a meritocracia é apenas uma ideologia de segundo grau. Nas palavras do autor ao se referir ao caráter da meritocracia como ideologia de segundo grau: *...vale dizer, uma argumentação que presta cobertura ao compromisso orgânico da classe média com o seu verdadeiro interesse de classe.*(Saes, 2003 p. 7)

A escola, portanto, transforma em seu interior a classificação social em uma taxionomia educacional, transfigurando em discurso pedagógico as características determinantes do sucesso social que são privilegiadamente características originárias do *capital cultural* de ascensão pequeno-burguês às camadas superiores da sociedade. Bourdieu e Saint-Martin (2001) ao tratar do juízo professoral apresentam a utilização da classificação e seu caráter transformado na escola afirmando que a escola devolve produtos escolarmente classificados após recebê-los socialmente classificados sem reconhecer ou conhecer tais entradas e ainda a existência de uma estreita similaridade entre a classificação social de entrada e a classificação escolar de saída. Afirmam que:

A taxionomia que exprime e estrutura praticamente a percepção escolar é uma forma irreconhecível, quer dizer, eufemizada, da taxionomia dominante: ela se organiza segundo a hierarquia das qualidades “inferiores” (populares) (...) “médias” (pequeno-burguesas) (...), e “superiores”. (...) a quase totalidade dos adjetivos utilizados designam as *qualidades da pessoa*,... (grifo dos autores) (op. cit., pp.195 e 196)

Dessa forma é permitido compreender o que representa a utilização pelos professores, ao se referir à sua trajetória escolar, de expressões como “tinha que tirar aquele notão”, “não era fácil não”, “tinha que rebolar” expressões que lhes conferem o mérito de ter concluído essa trajetória de ascensão. E que são substituídas, ao se referir à escola atual, pela utilização de substantivos diminutivos como, “notinha”, “provinha”, “liçãozinha” “escolinha” ou expressões como *dar todas as chances*, *eu*

*avaliou tudo o que eles fazem, time dos folgados*, o que indica a ausência de mérito, ou que as formas de avaliação e o julgamento dos resultados estão mais “frouxos”. Observe-se que a referência é sempre bem mais próxima das qualidades inferiores relativas as crianças e jovens das camadas populares mais presentes nas escolas ou que os professores “imaginam” seja a origem do alunado.

Bourdieu e Passeron (1992), apontam esse modelo meritocrático ao discorrer sobre a ideologia escolar e afirmam a sua inerência, ainda que seja relegada ou repelida, à ideologia dominante. Também que, decorrente de sua origem e condição de classe, os professores defendem e acreditam na igualdade formal de oportunidades que redundam no sucesso ou insucesso do aluno em função de seu esforço individual, de seus méritos.

Não é de se estranhar, portanto, a presença no *capital cultural* dos professores desse componente relativo à utilização dos conhecimentos escolares e de sua importância para a vida adulta e profissional dos alunos quando em diversos momentos afirmam, *do que o diploma vai servir para ela?, Ela tem o diploma mas não sabe nada, esse aluno vai ser empurrado...é coitadinho... e um dia ele vai ser prefeito, médico...por isso se perde o mundo, porque antigamente a gente estudava porque queria um futuro melhor*. Ou seja, pode-se evidenciar no *capital cultural* dos professores a vinculação entre o mérito escolar e o sucesso social por meio da aquisição de um *capital cultural* que equivale aos conteúdos escolares e, mais do que isso, a sua descrença em relação ao modelo escolar atual, originário da implantação da referida reforma, que não cumpre essa função social da escola de transmissão dos conteúdos escolares.

### **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? RBEP, Rio de Janeiro, v.27 (65): 3-15, jan./mar.1957.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno editores, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu – Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. (org) A miséria do mundo. Petrópolis, Rio de Janeiro, 4ª Edição, 2001.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. A economia das trocas simbólicas. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo, Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON Jean Claude. A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª Edição, 1992.
- BRASIL, Poder Executivo. Lei Federal No 9394/96. Diário Oficial da União, 1996.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. e J. VERA. Los profesores ante el cambio social- Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropes; México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública, 1995.
- GOBLOT, Edmond, A Barreira e o nível. Retrato da burguesia francesa na passagem do século. Campinas, Papirus, 1989.
- SAES, Décio Azevedo Marques. Classe Média e escola capitalista. Comunicação apresentada no GT Educação e Sociedade no XXVII encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (AnPOCS), mimeo, 2003.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução SE Número 27 de 2002.
- SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. Regime de Ciclos com Progressão Continuada nas escolas públicas paulistas – um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e hábitos dos professores. São Paulo: Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, PUCSP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Repetência Multidisciplinar – um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Fundamental. São Paulo: Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998.

Recebido para publicação em 19-03-12; aceito em 16-04-12