

PROGRESSÃO CONTINUADA OU SERIAÇÃO? UM PASSO PARA FRENTE, DOIS PARA TRÁS...

Bianca C. Correa – USP

bianca.correa@ffclrp.usp.br

Débora C. Piotto – USP

dcpiotto@usp.br

Resumo: A proposta de retomada da seriação, com possibilidade de reprovação anual, a ser implementada por uma Secretaria Municipal de Educação (SME) do estado de São Paulo, é o mote deste artigo. O modelo seriado e a reprovação como sua decorrência, bem como as propostas de organização em ciclos e o regime de progressão continuada são os tópicos centrais. Argumenta-se que a retomada da seriação configura-se como um retrocesso, além de evidenciar como a história de nossa educação continua sendo ignorada.

Palavras-chave: ciclos , seriação, reprovação escolar

INTRODUÇÃO

A educação escolar pública brasileira tem se caracterizado, desde sua origem como sistema nacional de ensino, pela precariedade. Alguns dados exemplificam tal condição. Por ocasião da Proclamação da República, menos de 3% da população com idade entre sete e catorze anos freqüentavam a escola. Em 1930, no final da Primeira República, 75% dos brasileiros eram analfabetos. Na década de 1940, apenas 4% dos ingressantes na escola concluíam a 4ª série sem reprovação; nos anos 1950, o índice de analfabetismo era de 50% (Ferrari, 1985); em 1960, a taxa de escolaridade média da população era de apenas dois anos de estudo (INEP, 1996).

Dando continuidade a esse quadro crônico, na década de 1980 os índices de reprovação e evasão constituíam a principal manifestação do que se convencionou chamar de fracasso escolar. Nesse período, os dados mostravam que 2/3 da população infantil não se beneficiavam da escola, seja porque não tinham acesso, evadiam, ou porque eram reprovados (Ribeiro, 1993).

No entanto, a falta de acesso e, sobretudo, a evasão estavam, em grande parte, relacionadas com a reprovação, como mostrou estudo realizado por Ribeiro (1991) sobre fluxo escolar. A evasão, ao contrário do que se pensava a partir dos dados oficiais, não seria o grande problema do ensino público, mas consequência da repetência. Esta fazia com que, de cada mil alunos que ingressavam no ensino regular, apenas metade chegasse à 2ª série e um terço à 5ª. E, embora os alunos permanecessem em média oito anos e meio na escola, de cada cem, apenas três terminavam as oito séries legalmente obrigatórias sem nenhuma reprovação. Além disso, Ribeiro (1991) também mostrou que a probabilidade de um aluno novo ser aprovado é quase o dobro de um repetente, ou seja, a repetência tende a provocar novas

repetências “ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (Ribeiro, 1991, p. 15).

Foi também nos anos 1980 que começaram a surgir no Brasil estudos qualitativos que modificaram a forma por meio da qual se entendia o fenômeno do fracasso escolar. Pesquisas, como as realizadas por Campos e Goldenstein (1981), Campos (1984), Goldenstein (1986), Spósito (1984), Patto (1990), para citar apenas algumas, abandonaram a concepção corrente que responsabilizava o aluno e sua família pelas dificuldades escolares e, partindo de uma compreensão crítica da relação entre escola e sociedade, investigaram processos e práticas escolares cotidianos e a participação da escola na produção do fracasso escolar. A partir dessa discussão, a reprovação passou a ser vista como um sintoma de um problema maior, a saber, a má qualidade da educação pública e o preconceito contra a criança pobre e sua família: “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (Patto, 1990, p. 343).

Como resposta às críticas a um sistema de ensino inextrincavelmente ligado à produção do fracasso escolar e a seus alarmantes índices, a partir de meados da década de 1990 começam a surgir políticas educacionais de combate ao fracasso escolar. No Estado de São Paulo, por exemplo, tais políticas concretizaram-se no projeto de classes de aceleração e no regime de progressão continuada¹.

A implementação de tais programas tem resultado em mudanças nas estatísticas educacionais, sobretudo no que se refere ao maior acesso à instituição escolar (SETUBAL, 2000). Além disso, houve um aumento do número de crianças das camadas populares na escola (INEP, 1996). Contudo, isso não resultou em um maior número de crianças e adolescentes beneficiando-se do que a escola oferece ou deveria oferecer, como evidenciam reincidentemente as avaliações externas de rendimento escolar, que mostram, ano após ano, por exemplo, crianças analfabetas em séries bastante adiantadas do ensino fundamental.

Assim, se na década de 1980, como apontava Ribeiro (1993), isso ocorria porque não tinham acesso à escola ou porque apesar de nela estar, em virtude das constantes reprovações, evadiam, hoje a maior parte delas frequenta a escola, nela permanece, mas não usufrui o aprendizado que essa instituição deveria proporcionar.

Como vimos, o problema não é novo. E para enfrentá-lo, diferentes e contraditórias têm sido as políticas educacionais implementadas. Exemplo disso é o fato de a organização

¹ O estudo de Ribeiro (1991) foi utilizado como uma das justificativas para várias das políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, sobretudo na rede pública estadual paulista. Ver sua citação, por exemplo, em Neubauer e Davis (1994) e Neubauer (2001).

em ciclos ter sido proposta, na década de 1990, como forma de combater o fracasso escolar e, atualmente, um município paulista ter decidido pela sua extinção como forma de enfrentar o mesmo problema. A análise dessa proposta é o tema do presente trabalho e será detalhada a seguir. Esclarecemos, todavia, que nossa discussão não está centrada na natureza e nos problemas práticos e teóricos dos ciclos ou, mais especificamente, da progressão continuada, havendo muitos e consistentes estudos sobre o tema (BARRETO; MITRULIS, 1999; BARRETO; SOUZA, 2004; BARRETO; SOUZA, 2005; VIÉGAS, 2006; MAINARDES, 2009; ALAVARSE, 2009). O que pretendemos destacar neste trabalho é a discussão de uma proposta de mudança que incide na organização do ensino fundamental, segundo a qual a volta à seriação, com a possibilidade de reprovação ano a ano, seria a “solução” dos problemas educacionais supostamente existentes no sistema municipal, notadamente do fracasso escolar.

A PROPOSTA DE RETOMADA DA SERIAÇÃO

A proposta que aqui analisamos foi apresentada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no início de 2009, primeiro ano do mandato de um novo governo municipal, ao Conselho Municipal de Educação (CME) em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Trata-se de uma rede com pouco mais de 20 mil alunos matriculados no ensino fundamental, além dos que freqüentam a educação infantil e o ensino médio, e que desde o final da década de 1990, quando ainda não se constituía como sistema próprio de educação e, portanto, vinculava-se ao sistema estadual, adotava a organização em ciclos. Tal como no sistema estadual, havia dois ciclos, o inicial, com as quatro primeiras séries do ensino fundamental, e o final, com as quatro últimas. Em dezembro de 2006, porém, já como sistema de educação, a SME encaminha ao CME proposta de reorganização do ensino fundamental que, além de ampliar em um ano sua duração e alterar a idade de ingresso nesse nível de ensino, altera a organização dos ciclos em seu interior. O CME aprova, em dezembro daquele ano, a nova organização, que passou a ser composto de um ciclo inicial de três anos e três ciclos de dois, num total de nove anos de duração. Ao final de cada ciclo, os alunos poderiam ser reprovados. Em 2007, a mudança foi implementada em todas as escolas municipais de ensino fundamental. Em 2009, portanto, a nova sistemática de organização dos ciclos está em terceiro ano de implantação.

Mas, é neste mesmo ano que a nova equipe da SME vem propor alterações nessa organização, argumentando que a não reprovação ano a ano seria a razão dos maus resultados obtidos em avaliações externas das quais os alunos vinham participando.

Após três reuniões públicas, a proposta foi votada e aprovada no âmbito do CME, restando alguns aspectos, como, por exemplo, as formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a serem regulamentados por resolução deste mesmo Conselho. Vejamos, então, parte do conteúdo da referida proposta para que analisemos alguns dos pressupostos nela contidos.

O texto da proposta foi organizado em três partes: considerações de ordenamento legal, as mudanças em si, ou seja, o corpo do que seria uma indicação do CME se aprovada e, por fim, considerações de ordem pedagógica. A seguir, destacaremos as questões mais relevantes a respeito de apenas duas delas, em função do limites deste trabalho, apresentando, em itálico, fragmentos da proposta, cujas transcrições serão literais.

As mudanças propostas

A proposta prevê a seguinte organização do Ensino Fundamental de nove anos: *anos iniciais* correspondendo do 1º ao 5º ano, sendo que os três primeiros anos compõem uma “*Etapa Inicial de Alfabetização*” e *anos finais* constituídos pelos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Ao final da etapa de alfabetização e de cada ano pode haver reprovação.

A respeito da avaliação, a proposta afirma que:

A Secretaria Municipal da Educação, com a participação de suas unidades de ensino, realizará periodicamente avaliações externas com a finalidade de acompanhar o desempenho escolar dos alunos.

Indagamos, primeiramente, sobre qual seria a justificativa para a realização de avaliações externas. Os modelos de avaliação até aqui implementados têm, além de outros, o problema central de considerar apenas o resultado final a que os alunos chegaram, desconsiderando por completo as condições materiais em que o ensino se deu e a atuação.

Também sobre a avaliação, defende-se

a necessidade de instituir no Sistema Municipal de Educação (...) normas e procedimentos que tornem claros e uniformes os critérios de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno (grifos nossos).

A esse respeito, perguntamos: qual o significado objetivo, no que ou como se configuraria uma avaliação com critérios “uniformes” que ao mesmo tempo não reforçasse as desigualdades iniciais dos alunos? Fala-se em tratar desigualmente os desiguais para não perpetuar essa condição da maioria dos estudantes, mas, na prática, propõe-se a elaboração de critérios “uniformes”, portanto, iguais, para a avaliação de todos eles.

Além disso, em outro momento do texto, propõe-se algo contraditório a essa idéia no tocante à avaliação:

As escolas serão responsáveis pela elaboração e aplicação periódica de instrumentos diversificados de avaliação interna para observação e acompanhamento do desenvolvimento global do aluno.

Assim, primeiramente se afirma a necessidade de uma avaliação uniforme, e posteriormente fala-se em “instrumentos diversificados de avaliação” e em “desenvolvimento global do aluno”. Seria necessário definir uma opção, já que cada uma se identifica com pressupostos pedagógicos distintos: uniformidade ou diversidade na avaliação.

Ainda sobre o tema da avaliação, na proposta consta que:

Os parâmetros e instrumentos das avaliações internas e externas serão disciplinados por meio de resolução.

Conforme o disposto no Artigo 3º, Inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), um dos princípios da organização da educação básica é o do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, o que pressupõe, segundo nossa compreensão, uma necessária pluralidade de meios e instrumentos de avaliação. Questionamos, então, como seria possível respeitar tal princípio se, como consta na proposta, não apenas os “parâmetros” ou as avaliações serão definidos por resolução, mas também os instrumentos que serão utilizados nas avaliações internas. Até onde se saiba, resoluções dessa natureza são definidas no âmbito da SME ou do CME e, ainda que possam ser fruto de um movimento mais participativo com a representação de diferentes segmentos envolvidos com a escola, jamais atenderão plenamente as peculiaridades de cada contexto escolar. Assim, parece-nos que a “opção” dos propositores seja muito mais pela “uniformidade” – e pelo conseqüente aumento das possibilidades de controle do trabalho da escola – do que pela diversidade no processo de avaliação.

E, por fim, a discussão sobre a avaliação culmina na possibilidade de reprovação ao final de um ano, como descrito a seguir:

Concluída a Etapa Inicial de Alfabetização, correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o aluno poderá, por decisão do Conselho de Classe pautada nos resultados das avaliações internas e externas aplicadas durante todo o período letivo, ser retido ou promovido ao ano seguinte.

A esse respeito ponderamos que a responsabilidade pela aprovação ou reprovação parece algo muito importante para ficar “nas mãos” do conselho de classe, além de, nesse caso, evidenciar mais uma ambigüidade, se não vejamos. Propõe-se “critérios claros e uniformes de avaliação”, afirma-se que os parâmetros e os instrumentos de avaliação, tanto externa quanto interna, serão definidos por meio de resolução - ou seja, externamente, e não no interior das próprias escolas -, então, perguntamos: qual será o “poder” de decisão do conselho para definir sobre o destino escolar dos alunos? Estudos de Mattos (2005), ademais, evidenciam que os conselhos de classe podem se configurar como instâncias para legitimar avaliações subjetivas, preconceituosas e sem nenhum respaldo “científico” por parte de professores que, por sua vez, encontram aí um meio para não responder sozinhos pelo fracasso da escola, já que as condições de trabalho e o “abandono” por parte dos órgãos superiores fazem com que sua atividade não tenha, em geral, nenhuma possibilidade de alcançar êxito. Atuando em escolas precárias cujos alunos dependem exclusivamente delas para ter acesso ao conhecimento formal e à cultura de modo mais amplo, os professores parecem “precisar” de algo que justifique os maus resultados. Esse “algo” tem sido, historicamente, o próprio aluno e sua família, sujeitos sobre os quais recai toda a “culpa” pelo insucesso da escola.

Voltando às idéias presentes na proposta, temos ainda que, na tentativa de fazer pressupor que ela não teria como objetivo voltar à “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991), prevê-se uma forma de recuperação do aprendizado:

Com o propósito de garantir a todos os alunos um desempenho escolar satisfatório, serão criados Grupos de Estudos Complementares a serem implementados ao longo do ano letivo em horários não coincidentes com os das aulas regulares.

Bastaria uma consulta às escolas para saber que, em sua quase totalidade, as tentativas de promover atividades de recuperação fora do horário de aula não têm vingado. Para além de razões objetivas, as atividades propostas, em geral, não se diferenciam substancialmente

daquelas realizadas no horário regular de aula e os alunos, capazes de avaliar o que a escola realiza, parecem perceber que “mais do mesmo” não fará diferença em suas vidas. Isso sem mencionar o estigma que se cria entre os que freqüentam tais atividades e do qual os alunos tudo fazem para se proteger.

Ainda sobre a possibilidade de recuperação, a proposta afirma que:

As formas de organização e funcionamento dos Grupos de Estudos Complementares serão flexíveis e disciplinadas por meio de resolução.

O ingresso do aluno nos Grupos de Estudos Complementares será obrigatório sempre que o Conselho de Classe o definir, desde que pautado nos resultados das avaliações realizadas ao longo do bimestre.

Ainda que atividades paralelas, ou complementares, possam representar ganhos, elas precisam ser bem estruturadas e organizadas. No entanto, a proposta não define como elas se dariam, deixando essa importante decisão para posterior resolução. Além disso, pelo que se lê nos dois pontos citados anteriormente, vemos mais uma vez explícita a contradição nas proposições apresentadas. Primeiro se afirma flexibilidade na organização e funcionamento desses grupos de estudo, ainda que “disciplinados por meio de resolução”, em seguida afirma-se obrigatoriedade, por parte dos alunos, de freqüentar tais grupos se indicados pelo conselho de escola. “Obrigar” resolve o problema? Como fazer com que o aluno vá à escola em período inverso ao de suas aulas sem implantar uma jornada de período integral, por exemplo? Segundo nossa compreensão, seria mais razoável que os esforços e recursos disponíveis fossem orientados para o que ocorre no próprio horário regular de aula. Além de um velho ditado popular, pesquisas científicas (CRAHAY, 2007) também vêm comprovando já há algum tempo que é sempre melhor prevenir do que remediar.

Considerações de ordem pedagógica

As considerações a respeito do aspecto pedagógico da proposta iniciam-se com a seguinte afirmação:

Embora em seu artigo 32, item 1, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional defina como objetivo para a formação básica do educando “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, a atual forma de organização da rede municipal – como demonstraram os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – não tem assegurado este direito a todos os educandos que dela fazem parte. Na última Prova Brasil, aplicada em 2007, a rede municipal de ensino de (...) apresentou um índice que não ultrapassou, para as séries iniciais, 4,93 pontos, abaixo dos índices apresentados por diversas cidades da região. O quadro dramático da educação (...) confirma a necessidade urgente de modificações profundas na

organização e funcionamento do processo de ensino nas escolas municipais, bem como dos habituais procedimentos de avaliação que costumam utilizar.

Nesse ponto encontramos a explicação para o que seriam maus resultados em termos de aprendizagem explicitamente calcada na “atual forma de organização da rede municipal”, ou seja, na organização do ensino fundamental em ciclos. Mas, indagamos: seria a organização no se refere aos ciclos ou o problema estaria, por exemplo, nas condições de funcionamento das próprias escolas (salas lotadas, falta de recursos, falta de um projeto de formação no interior da própria escola e de um projeto articulado e respaldado pela SME)? Como dissemos na introdução, o problema da “não aprendizagem” vem de longa data em nosso sistema educacional. Se a reprovação não se mostrou como medida “pedagógica” adequada para garantir o direito à educação a todos, tampouco os programas de correção de fluxo, tais como a progressão continuada, mostraram-se suficientes. Portanto, há outras questões a considerar ao pensarmos na organização da escola, mas, não podemos negar que nossa história de reprovação é bem mais longa que a de ciclos de progressão continuada e que, assim, se no caso da primeira há evidências suficientemente consistentes para que não mais a adotemos (ver, por exemplo, o trabalho de Crahay, 2007), o mesmo não ocorre, pelo menos ainda, com a segunda.

Argumentando sobre os possíveis resultados “psicológicos” da reprovação na tentativa de afirmar que eles não seriam tão nefastos, a proposta afirma:

... apontar a reprovação escolar como causa exclusiva, ou mesmo dominante, da construção de um conceito negativo de crianças e jovens acerca de si mesmos, não importando a idade que tenham e nem o conjunto de relações sociais nas quais estejam inseridos, dentro e fora da escola, é ignorar a complexidade do fenômeno da baixa autoestima e reduzi-lo a um simples produto direto de experiências indesejáveis das crianças e dos adolescentes com as rotinas escolares a que estão sujeitas.

A esse respeito, o que se tem são evidências empíricas e conceituais sobre o fato de que a reprovação não apenas não resolve o problema do fracasso escolar como ainda o aprofunda. Conforme Marcel Crahay (2007) evidencia em levantamento exaustivo de pesquisas quantitativas acerca dos efeitos da reprovação escolar, esta não tem se mostrado uma medida adequada para resolver os problemas daqueles alunos que não acompanham o processo tal como ele se organiza na escola. Para o autor:

O balanço das pesquisas disponíveis sobre os efeitos da repetência não tem ambigüidade: em geral, os alunos fracos que repetem progridem menos que os outros alunos fracos que são promovidos. Ou seja, pode-se considerar que a repetência constitui um meio contraprodutivo de fazer face às dificuldades dos alunos fracos. (Crahay, 2007, p. 185)

O advento dos ciclos ou da progressão continuada é algo muito recente se considerarmos o conjunto da história educacional: pouco mais de 15 anos em termos nacionais. Tomá-lo como “bode expiatório” para explicar as mazelas de nossa escola e a retomada da reprovação como nova panacéia evidenciaria, no mínimo, ignorar que o “remédio” chamado “seriação com reprovação” já foi experimentado – e continua sendo usado em na maioria dos sistemas (MAINARDES, 2009) e, podemos dizer, bem como evidenciar com dados empíricos incontestáveis, que ele não tem funcionado.

Ainda temos uma escola excludente, é verdade, pois se em termos estatísticos quase a totalidade das crianças em idade escolar tem acesso a uma vaga, seu direito de aprender não tem sido contemplado. Também é verdade que alguns sistemas adotaram a progressão continuada interessados em maquiar estatísticas e em responder a organismos internacionais para fins de recebimento de recursos, além de diminuir os custos com os alunos repetentes. Combinado a isso, temos o fato de que o poder público não investiu em infra-estrutura ou em pessoal ao adotar a progressão continuada, e isto é bastante evidente na rede estadual paulista, por exemplo. Considerando tal contexto, perguntamos: a reprovação e a conseqüente possibilidade de que o aluno freqüente novamente a mesma série resolverá o problema de aprendizagem se não houver investimentos para que as condições de trabalho / de ensino sejam alteradas? Se não há “condições” para se adotar a progressão, como muitos alegam, parece claro que estas mesmas condições já não existiam antes de sua implantação e que, a se manter a lógica de funcionamento do aparelho estatal, essas condições não serão oferecidas e, portanto, o simples retorno à reprovação em nada mudará o quadro “dramático” de nossa educação.

Tratando mais uma vez dos efeitos da reprovação, mas voltando a abordar o tema da avaliação, relacionando-a ao trabalho docente, a proposta afirma que:

Todo professor, ao sugerir uma atividade, deseja que seus alunos sejam capazes de fazê-la após receberem orientação para esse fim. Nesse sentido, quando um aluno não consegue realizar uma tarefa, mesmo depois de auxiliado por colegas ou pelo próprio professor, ou na ocasião se recusa a fazê-la, precisamente porque deseja evitar o sentimento de fracasso resultante da tentativa, ele não apenas é avaliado negativamente pelo seu professor, mesmo que não o faça explicitamente, como também pelos seus pares e, sobretudo, por si mesmo, uma vez que ele não desconhece os valores que presidem a atividade escolar. Sabe, ainda que intuitivamente, distinguir entre seus colegas aqueles que são “melhores” daqueles que são “piores” na realização das atividades de tal ou qual área, como sabe também a posição que lhe cabe nessa classificação. Ora, a simples supressão da reprovação não assegura nem mesmo o abrandamento do fenômeno da baixa autoestima, tão comum entre os alunos

de aprendizagem considerada insatisfatória. A autoavaliação existe mesmo quando o sistema não a organiza formalmente e tem sobre o aluno um efeito tão ou mais poderoso do que aquela feita por seus professores. Não é raro, por exemplo, observar alunos cujas notas estão baixas em determinada disciplina e que, mesmo assim, não se culpam e nem se sentem incapazes por isso. Por outro lado, há também aquele aluno cuja nota é sabidamente o resultado de um “empurrãozinho” do professor. Neste segundo caso, o alívio imediato proporcionado por uma nota acima da média não impede a lenta e sólida construção de uma personalidade insegura, dependente e angustiada, erroneamente convencida de sua própria incompetência. O aluno sente-se “empurrado” porque conhece os critérios segundo os quais seu desempenho é avaliado, e, mesmo que o professor o avalie positivamente, o conhecimento desses critérios, inerentes às atividades propostas, não o faz sentir-se merecedor do conceito oficial que lhe foi atribuído. O aluno percebe, com razoável clareza, quando a escola e seus professores transgridem as normas que, explícita ou implicitamente, orientam suas avaliações, apenas com a finalidade de mascarar “seus” maus resultados. Posto isto, considerar a abolição da reprovação escolar como medida eficaz de combate à baixa autoestima implica em menosprezar o entendimento que crianças e jovens têm das relações sociais e simbólicas a que estão sujeitos e pelas quais orientam suas condutas nos diversos espaços da vida – dentro e fora da escola.

Por esse raciocínio o que se quer dizer é que o aluno que não aprende terá sua auto-estima atingida de qualquer maneira e, se assim é, o “melhor” é confirmar sua auto-avaliação e, por conseguinte, reforçar ou dar credibilidade à sua “sensação” de fracasso. Há algo mais anti-educativo – para não dizer anti-humano – do que tal pressuposto? É possível perceber no longo trecho citado uma quase crítica ao aluno que, não tendo aprendido, nem “ao menos” se sente “culpado ou incapaz”. Já não basta passar pela escola e ter seu direito de aprender alienado? Espera-se ainda que o aluno “sofra”, sentindo-se incapaz, reconhecendo “humildemente” sua incapacidade e, portanto, sua própria culpa por não ter aprendido? Em que concepção de homem, de sociedade e de educação pode estar baseada essa idéia? Com base em que conhecimentos técnicos as afirmações sobre os resultados de um ou outro modo de avaliar são feitas? Como foi “diagnosticada” o que denominam “personalidade insegura, dependente e angustiada, erroneamente convencida de sua própria incompetência” e que decorreria da progressão continuada?

Quanto a dizer que o aluno se sente “empurrado” com a progressão, é preciso lembrar que ele também percebe quando a escola é injusta, quando sua avaliação tem muito mais a ver com seu comportamento do que com sua aprendizagem, portanto, o argumento não evidencia a suposta superioridade da reprovação.

Limitar a discussão de uma forma ou outra de organização quanto às suas conseqüências para a auto-estima do aluno também implica em “menosprezar” o conhecimento de professores e outros profissionais da educação. Que os pais de alunos não tenham elementos

teóricos para argumentar e se baseiem em suas próprias experiências, guiados por nossa tradição autoritária e excludente, é facilmente compreensível. Mas, que uma proposta formulada em nível de uma Secretaria de Educação se baseie ora em idéias do senso comum, ora em “conceitos” completamente distorcidos, é algo que não se pode aceitar, em nome da inteligência dos profissionais da educação e, principalmente, em nome de tantos alunos que merecem, isto sim, que o poder público municipal invista mais recursos e de modo eficiente para que as escolas cumpram com sua função social, ou seja, educar as novas gerações, e não reprová-las.

Tratando ainda da avaliação, no que tange a sua dimensão informal, a proposta afirma que:

*A necessidade, provocada pela aprovação automática, da dissimulação forçada do fracasso escolar, deu origem – nas escolas públicas em geral e nas da rede municipal de (...) em particular – a uma **falsa generosidade nos critérios de avaliação** do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Sob a alegação de que os mesmos não devem ser punidos pelo seu baixo desempenho escolar, tem sido cada vez mais habitual a **renúncia a toda e qualquer objetividade nos instrumentos de avaliação escolar**. Ao mesmo tempo, observou-se uma **valorização cada vez maior do julgamento informal do professor** sobre a aprendizagem e a conduta de seus educandos, pautado, via de regra, em **critérios pouco definidos e por isso mesmo raras vezes declarados**. Diante desse quadro, o uso **dos mais variados e excêntricos expedientes para “dar nota aos alunos”** tem se tornado cada vez mais comum entre os **profissionais do magistério, dando origem a práticas avaliativas de rigor duvidoso**, pois premiam certos comportamentos que, por si mesmos, não garantem ao estudante a construção de saberes escolares significativos, tais como: o simples silêncio durante as aulas; a mera frequência à escola; a disposição acrítica em realizar sistematicamente cópias de textos e exercícios, mesmo sem compreendê-los; a apresentação, sempre que solicitada, do material escolar, mesmo que dele não se faça uso; a docilidade no trato com os professores; a simples apresentação de cópias – eletrônicas ou manuais – como resultado final de pesquisas supostamente realizadas e etc. (grifos nossos)*

No trecho destacado observa-se, por um lado, a idéia de que um dos grandes problemas educacionais seriam as práticas inadequadas adotadas pelos professores ao realizarem algo fundamental no processo de ensino, ou seja, a avaliação e o registro de seus resultados. Mas, se o problema é este, é preciso corrigi-lo em sua essência, pois se os professores “não sabem” ou não conseguem avaliar adequadamente no sistema de progressão, como o saberão no sistema de seriação? Se essas “falhas” existem e prejudicam os alunos no atual modelo de organização do ensino, o que dizer de seu impacto em um sistema em que estará em jogo não uma “nota” ou menção, mas a própria continuidade dos estudos, ou seja, a permanência na escola e, por conseguinte, a garantia do direito à educação? Por outro lado, observamos na redação um profundo desrespeito pelos professores, sujeitos que, depois dos alunos, são a

parte mais frágil no jogo de empurra sobre a “culpa” pelo fracasso, tendo em vista a necessidade de não desvelar as verdadeiras razões e os maiores responsáveis por tal situação. Vale lembrar que não foi realizado um estudo sistemático sobre a questão na rede municipal em análise, assim, as afirmações citadas parecem se basear em “impressões” de um conjunto de pessoas que, neste momento, respondem pelas ações da SME.

Vale ainda notar que o tipo de avaliação criticado e a valorização de comportamentos como submissão, docilidade e passividade são muito antigos na educação brasileira, não se constituindo, portanto, em efeito ou exclusividade da organização em ciclos. Em geral, se avalia também aspectos subjetivos, relativos à conduta do aluno vinculando-os, em grande parte das vezes, a preconceitos quanto à sua classe social. A escola tem avaliado muito mais o comportamento do que os conhecimentos propriamente acadêmicos de nossos alunos (ENQUITA, 2003). Por outro lado, um dos problemas já identificados e a merecer solução na implementação dos ciclos de aprendizagem e da progressão continuada diz respeito à idéia equivocada de que nesse modelo não há avaliação ou de que ela não é necessária. Ela é tão necessária quanto a própria atividade de ensino, pois por meio de seus resultados é que se pode encontrar os melhores encaminhamentos para que todos possam aprender a contento, e também é por meio dela que se pode identificar o que e porque os alunos não aprenderam determinado conteúdo e assim se determinar novas medidas para que eles “prossigam” em seu processo de aprendizagem.

E, finalmente, a respeito novamente da não existência de reprovação, a proposta afirma que:

Parece ser cada vez mais evidente, inclusive entre os especialistas em educação, que a não exigência de qualquer requisito de aprendizagem para o aluno ser promovido à série seguinte produz, inevitavelmente, uma massa silenciosa de excluídos intelectuais, isto é, de crianças, adolescentes e jovens que, embora freqüentando regularmente os estabelecimentos escolares, não desenvolveram nas séries anteriores as habilidades e competências previstas e exigidas para o adequado aproveitamento do período letivo em que se encontram. Pais, gestores, professores e alunos são quase unânimes em reconhecer a atmosfera conformista provocada pela certeza inabalável da promoção à série seguinte, uma vez que, inevitavelmente, a aprovação do aluno ocorrerá ao término do ano letivo, não importando, para qualquer efeito, o empenho (ou a falta dele) de cada um dos sujeitos participantes do processo educacional no cumprimento de suas respectivas obrigações.

Em primeiro lugar, habilidades e competências são termos muito próprios à lógica do mercado e foram introduzidos em nosso vocabulário pedagógico por organismos internacionais, cujos interesses não são propriamente os de universalização do conhecimento ou de melhoria real da qualidade da educação em países de terceiro mundo, como é o caso do

Brasil. Preferimos afirmar o direito de nossas crianças e jovens a terem acesso, ao longo de sua escolarização, à cultura em seu sentido mais amplo, aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de nossa história. Em segundo, essa “massa silenciosa de excluídos” a que a proposta se refere é algo real em nossa sociedade em função não da existência da progressão continuada, mas de uma estrutura econômica brutalmente desigual, e, no que se refere à educação, parece-nos que o fato de tantos alunos estarem passando mais tempo na escola, alguns saindo com um “diploma”, tem dado muito mais visibilidade a esse grupo do que quando eles simplesmente eram reiteradamente reprovados e acabavam por abandonar a escola, saindo, do mesmo modo, sem aprender. Em um sistema econômico que depende, entre outras coisas, de que todos acreditem nas diferenças individuais como explicação para a desigualdade, de uma visão meritocrática segundo a qual somente os mais esforçados e os mais “hábeis e competentes” devam alcançar o sucesso, é de se compreender tanta “revolta” pelo fato de que alguns, muitos ou a maioria dos jovens que freqüentam a escola pública a conclua e tenha direito a um diploma. A questão, tal como apresentada na proposta, não parece ser tanto sobre se os alunos estão tendo seu direito garantido, mas, sim, a de que eles estão tendo acesso a algo que não fazem por merecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos importante ressaltar, como reflexão final, que o conteúdo da proposta chama a atenção em razão dos pressupostos nela contidos, e da visão sobre educação e sociedade que preconiza, o que motivou discussão empreendida no presente trabalho.

A mudança da organização do ensino fundamental em ciclos para a organização em séries com a possibilidade de reprovação anual trará, a nosso ver, uma relevante diferença: com a reprovação “alguém pagará” pelos maus resultados da escola, e este alguém parece-nos que será, novamente, o aluno. Vivemos numa sociedade desigual e sabemos que tal desigualdade se expressa no interior da escola de modo contundente. Por isto, se a motivação dos proponentes da reprovação é a melhoria da qualidade da escola tendo em vista a população mais pobre que a freqüenta, é preciso que assumam essa desigualdade como um fato determinante, e não secundário ou até mesmo irrelevante. Deve-se reconhecer que o modelo dos ciclos ou da progressão continuada não é o verdadeiro problema a enfrentar, e sim, a falta de condições objetivas da escola e de seus professores para “dar mais” a quem mais precisa.

Ao longo deste trabalho, procuramos evidenciar, que retomar a seriação, em vez de melhorar a organização em ciclos, configura-se como um retrocesso, e que, uma vez mais, algumas medidas são tomadas em nível de sistemas educacionais sem que se considere a história de nossa educação e de nossa escola pública.

Apesar disso, vale lembrar que a proposta foi aprovada e passará a vigorar, após regulamentação, a partir de 2010. E, muito embora consideremos essa mudança um passo atrás, resta estarmos atentos para acompanhar como a realidade, sempre dinâmica e surpreendente, vai reagir a mais uma medida educacional.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, vol. 14, n. 40, p. 35-50, 2009.

BARRETO, E.S.S.; SOUSA, S.Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, SP, vol 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

_____. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e pesquisa*, SP, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, SP, vol 108, p. 27-48, nov. 1999.

CAMPOS, M.M.; GOLDENSTEIN, M.S. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. SP, FCC/DPE, Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5, 1981.

_____. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo*. SP, FCC/DPE, 1984.

ENGUIITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, v.52, p. 35-49, fev. 1985.

GOLDENSTEIN, M.S. *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. SP, FCC, 1986.

INEP. *Estatísticas da Educação Básica no Brasil*. 1996.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 – 2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, vol. 14, n. 40, p. 7-23, 2009.

NEUBAUER, R. A quem interessa o sistema de reprovação? *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 8, n. 32, p. 39-41, mar/maio 2001.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C. *É proibido repetir*. Brasília, MEC/UNESCO, 1994.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia*. SP, TAQueiroz, 1990.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados*. 12(5), 1991.

_____. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*. SP, n. 84, 63-82, fev. 1993.

SPÓSITO, M.P. *O povo vai à escola*. SP, Loyola, 1984.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.

VIÉGAS, L.S. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: Viégas, L.S.; Angelucci, C.B. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. SP: Casa do Psicólogo, 2006.