MÁRCIA APARECIDA JACOMINI

Reprovação escolar na opinião de pais e alunos:
um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada
na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

São Paulo
2008

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI

**Reprovação escolar na opinião de pais e alunos:
um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada
na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de
Camargo.

São Paulo
2008

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO OU PESQUISA, DESDE QUE
CITADA A FONTE.**

**Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

371.236(81.61)

J17e Jacomini, Márcia Aparecida

Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo / Márcia Aparecida Jacomini; orientação Rubens Barbosa de Camargo. São Paulo: [s. n.], 2008.

270 p.: il, tab.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1- Reprovação escolar – São Paulo 2. Política educacional – São Paulo 3. Pais 4. Estudantes 5. Progressão continuada I. Camargo, Rubens Barbosa de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia Aparecida Jacomini

Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, por ensinarem-me a gostar de estudar.

Ao Gian, por ensinar-me que o conhecimento pode nos conduzir à liberdade.

*Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando espiando colando toda prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, videogame, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu “vá pra aula!” e
“estude!”*

*Estudo errado
Gabriel, o Pensador*

AGRADECIMENTOS

Ainda não acabou, faltam os agradecimentos. A responsabilidade pelos dados, análises e interpretação contidos nesta tese é inteiramente minha, mas ela não existiria não fosse a ajuda e o apoio das pessoas e instituições às quais ora passo a externar profundos agradecimentos.

À direção das escolas pesquisadas, por permitir a realização da pesquisa. Aos pais e alunos entrevistados, por fornecerem os dados que justificam a existência deste trabalho.

Ao Gian, amante, companheiro e leitor que me fez pensar sobre outras possibilidades.

Ao meu orientador, professor Rubens Barbosa de Camargo, pelas leituras e sugestões, por conduzir uma orientação que respeitou a construção de meus próprios caminhos e por apoiar minhas escolhas.

Às inestimáveis amigas Rosana Cruz e Andréa Gouveia, que, além de lerem o trabalho, compartilharam os medos e angústias, ouvindo-me pacientemente durante a escrita da tese.

Às companheiras e amigas do grupo de orientação: Kátia, Dalva, Cileda, Glaziella, Ydeliz e Telu, pela leitura e sugestões.

Aos companheiros e amigos do Gepae: Bianca, Teise, Reinaldo, Silvana, Lilian, Simone e Flávio, pela leitura, críticas e sugestões.

Ao professor Vitor Paro, pela permanente disponibilidade de ensinar-me, pela leitura do primeiro texto e pelas importantes contribuições.

Aos professores Luiz Carlos de Freitas, Elba Siqueira de Sá Barreto e Jefferson Mainardes, pelas relevantes contribuições na qualificação.

Aos professores cujos cursos frequentei, por contribuírem para minha formação; e um especial agradecimento à professora Sandra Zákia e ao amigo Ocimar Munhoz, pelas sugestões de bibliografia e pelas conversas sobre meu objeto de pesquisa.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudo no segundo ano do doutorado, e ao CNPq, pela bolsa concedida no terceiro e quarto anos, ajuda financeira fundamental para a realização deste trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, em especial a Solange, Raquel e Eloísa, pela permanente disponibilidade em acolher minhas solicitações.

Aos funcionários do acervo da Memória Técnica Documental da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, por disponibilizarem os arquivos para a realização da pesquisa sobre as administrações municipais.

Às amigas Raquel, Nilza e Maria Lúcia, por disponibilizarem tempo e paciência para ouvir minhas preocupações e inseguranças acerca da tese.

RESUMO

JACOMINI, M. A. Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 270 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Esta tese apresenta os dados, análises e interpretações de uma pesquisa sobre a concepção de pais e alunos do ensino fundamental sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada. O problema de pesquisa foi construído a partir do conhecimento da oposição às políticas de não-reprovação anual pela maioria dos pais e alunos e da percepção de que a realização do direito à educação requer o fim dos processos de classificação e exclusão escolares. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, foi realizada em duas escolas municipais de São Paulo durante um ano letivo. A coleta de dados consistiu em observações do cotidiano escolar e entrevistas com 28 alunos e 28 pais, num total de 56 sujeitos. Durante as entrevistas, a pesquisadora introduziu questionamentos que permitiram dialogar sobre questões contraditórias dos depoimentos. O conteúdo das entrevistas foi organizado em categorias temáticas de acordo com a conceituação de Bardin (2004). Os dados mostraram que pais e alunos das escolas municipais de São Paulo compreendem a organização do ensino municipal como um ensino seriado com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo, e a maioria posicionou-se contra a progressão continuada. Os pais e os alunos justificaram a defesa da reprovação anual pela crença de que ela é necessária para pressionar os alunos a estudarem e de que os alunos têm melhor aprendizagem com a existência da reprovação. Ambas as justificativas apresentadas pelos entrevistados não se confirmaram nas experiências por eles narradas. As contradições entre as opiniões e as vivências e a apresentação de informações complementares às falas dos entrevistados favoreceram, a uma parte dos entrevistados, reflexões acerca da defesa da reprovação escolar. Os elementos utilizados pelos pais e alunos para explicar suas opiniões foram classificados em três temas. O primeiro refere-se à influência das características da escola graduada no Brasil e das experiências escolares, especialmente dos pais, na formação de uma concepção de educação que vincula dedicação e aprendizagem a medidas punitivas; o segundo diz respeito à influência das condições de funcionamento e da forma de organização do ensino municipal na formação da oposição à progressão continuada; e o terceiro trata das influências de idéias sobre direito, mérito, esforço individual predominantes na sociedade na formação de um pensamento que defende ou aceita a reprovação escolar, por considerá-la conseqüência de ações individuais. Os dados e análises sugerem que o convencimento de pais e alunos acerca da necessidade do fim da reprovação escolar para a realização do direito à educação demanda a vivência de experiências escolares de progressão continuada que possibilitem o questionamento da crença na necessidade da reprovação e a introdução de conhecimentos que favoreçam a construção de outras concepções do processo educativo.

Palavras-chave: políticas educacionais, ciclos, progressão continuada, reprovação, pais, alunos.

ABSTRACT

JACOMINI, M. A. School repetition in parents' and students' opinion: a study on the cycles and the continuous progression in São Paulo City Public School. 270 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This thesis presents the data, analyses and interpretations of a research about on parents' and students' conception about the organization of teaching in cycles and continuous progression. The research problem was built starting from the knowledge of the opposition of most parents and students to non-annual repetition politics, and the perception that the accomplishment of right to education requires both the end of scholars classification and the end of scholar exclusion processes. The field research of qualitative character was took place at two schools of São Paulo City Public System during one regular school year. The collection of data was accomplished through observations of daily school and of interviews with 28 students and 28 parents, in a total of 56 subjects. During the interviews, questions were introduced that helped to dialog about contradictory points. The content of interviews was organized in thematic categories in agreement with the concept of Bardin (2004). The collected data indicate that parents and students of São Paulo City Public School] understand the organization of teaching as a serial teaching with automatic promotion to the subsequent that compose each cycle, and most positioned against to the continuous progression. The parents and the students justified annual repetition's defense in the belief that it is necessary to press the students to study, and that the students have a better learning with the existence of the repetition. Both justifications presented by the interviewed people were not confirmed in the experiences narrated by them. The contradictions between the opinions and the live existence and the presentation of complementary information favored a part of the interviews to think about the defense of school repetition. The elements used by parents and students to explain their opinions were classified in three types. The first refers to the influence of the characteristics of the graduate school in Brazil and to the school experiences, especially for the parents, in the building of an education conception that links dedication and learning to punitive measures; the second is related to the operational conditions and to the organization of teaching and its influence over the formation of the opposition to the continuous progression; and the third type tell us about the influences of ideas on right, merit, and individual effort that prevail in society in the formation of a thought that defends or accepts the school repetition for considering that a consequence of individual actions. The data and analyses suggest that to convince parents and students of the need of school repetition's end for the accomplishment of the right to the education demands the existence of school experiences of continuous progression in order to make possible to question their belief in the need of repetition and the introduction of a knowledge that favor the construction of other conceptions of the educational process.

Keywords: education policies, cycles, continuous progression, repetition, parents, students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos entrevistados da escola Carlota – classificação por sexo	106
Tabela 2 – Alunos entrevistados da escola JK – classificação por sexo	106
Tabela 3 – Desempenho escolar dos alunos entrevistados da escola Carlota	106
Tabela 4 – Desempenho escolar dos alunos entrevistados da escola JK	106
Tabela 5 – Opinião dos pais sobre a escola	107
Tabela 6 – Opinião dos alunos sobre a escola	107
Tabela 7 – Opinião dos pais sobre reprovação escolar	112
Tabela 8 – Opinião dos alunos sobre reprovação escolar	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos que fazem a escola ser boa, ruim ou mais ou menos na opinião dos pais	108
Quadro 2 – Motivos que fazem a escola ser boa, ruim ou mais ou menos na opinião dos alunos	109
Quadro 3 – O que os pais dizem saber sobre os ciclos e a progressão continuada	111
Quadro 4 – Motivos apresentados pelos pais para haver reprovação anual na escola	113
Quadro 5 – Motivos apresentados pelos alunos para haver reprovação anual na escola	114
Quadro 6 – Motivos apresentados pelos pais para não haver reprovação anual	115
Quadro 7 – Motivos apresentados pelos alunos para não haver reprovação anual	115
Quadro 8 – Motivos apresentados pelos pais que concordam com a reprovação anual (em termos)	115
Quadro 9 – Motivos apresentados pelos alunos que concordam com a reprovação anual (em termos)	116
Quadro 10 – Justificativas apresentadas pelos pais para explicar a existência da reprovação escolar	118
Quadro 11 – Justificativas apresentadas pelos alunos para explicar a existência da reprovação escolar	119
Quadro 12 – Sentimentos manifestados pelos alunos em relação à reprovação	120
Quadro 13 – Sentimentos causados pela reprovação na opinião dos pais	121
Quadro 14 – Por que os alunos acham que foram reprovados	121
Quadro 15 – Como os pais explicam a reprovação dos alunos	122
Quadro 16 – O que a escola deveria fazer para ajudar os alunos com baixo desempenho escolar – Pais	123

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP-CI – Assessoria Técnico Pedagógica-Centro de Informática
CE – Conselho de Escola
CEI – Centro de Educação Infantil
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
NAE – Núcleo de Ação Educativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Partido Progressista
PPB – Partido Progressista Brasileiro
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
RCEMSP – Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo
RS – Rio Grande do Sul
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAP – Sala de Apoio Pedagógico
SEE – Secretaria de Educação Especial
Seec – Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEBH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Smepa – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SP – São Paulo

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	01
 Capítulo I – Direito à educação, organização do ensino em ciclos e progressão continuada	 14
1- <i>O direito à educação e a democratização do ensino</i>	14
2- <i>Os ciclos na organização do ensino fundamental</i>	24
3- <i>Progressão continuada: uma ruptura com a reprovação escolar</i>	46
4- <i>Educar sem reprovar: um desafio político e pedagógico para educadores, pais e alunos</i>	59
 Capítulo II – Pesquisa de campo: uma abordagem qualitativa	 68
1- <i>Pesquisa qualitativa em educação</i>	68
2- <i>Breve histórico sobre a implantação dos ciclos e da progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo</i>	73
3- <i>As escolas pesquisadas</i>	78
3.1- <i>Algumas características da escola Carlota</i>	79
3.2- <i>Algumas características da escola JK</i>	89
4- <i>Organização do conteúdo das entrevistas em categorias temáticas</i>	105
4.1- <i>Opinião dos pais e dos alunos sobre a escola</i>	106
4.2- <i>Conhecimento dos entrevistados sobre como está organizado o ensino municipal</i>	110
4.3- <i>Opinião dos entrevistados sobre os ciclos e a progressão continuada</i>	112
4.4- <i>Conhecimento dos entrevistados sobre a opinião dos educadores em relação aos ciclos e à progressão continuada</i>	116
4.5- <i>Opinião dos entrevistados sobre a razão de existir reprovação escolar</i>	117
4.6- <i>Sentimentos manifestados pelos entrevistados em relação à reprovação Escolar</i>	119
4.7- <i>Motivos apresentados pelos entrevistados para explicar por que o aluno foi reprovado</i>	121
4.8- <i>Atuação da escola junto aos alunos com baixo desempenho</i>	123

4.9- Sobre a participação dos entrevistados na escola	125
Capítulo III – A reprovação escolar nas falas dos pais e dos alunos: análise do conteúdo das entrevistas	127
<i>1- Como os pais e os alunos explicam sua oposição à progressão continuada?</i>	129
1.1- A reprovação como medida para garantir melhor aprendizagem	129
1.2- A reprovação como forma de pressionar o aluno a estudar	137
<i>2- A defesa da reprovação escolar não é unânime entre pais e alunos</i>	149
2.1- Reprovação, auto-estima e evasão escolar	149
<i>3- Por que existe reprovação escolar, na opinião dos pais e dos alunos?</i>	153
3.1- Organização da escola e reprovação escolar	153
3.2- A reprovação escolar existe porque os alunos comportam-se mal e têm baixo desempenho escolar	157
<i>4- Conseqüências da reprovação escolar nos depoimentos dos entrevistados</i>	159
4.1- Distorção idade/série e evasão	160
4.2- Sentimentos causados pela reprovação	164
<i>5- Compreensão dos entrevistados sobre a razão de o aluno ser reprovado</i>	167
<i>6- O que fazer para superar a prática de reprovação, na opinião dos pais e dos Alunos</i>	172
6.1- Algumas sugestões dos entrevistados para melhorar a qualidade do ensino	173
6.2- Escola e pais devem trabalhar juntos na educação das crianças e dos Adolescentes	185
Capítulo IV – O avesso do apego à reprovação escolar: um olhar interpretativo	196
<i>1- O direito à educação e as políticas de não-reprovação</i>	196
<i>2- A organização do ensino em ciclos como pressuposto à progressão continuada</i>	203
<i>3- Aspectos ideológicos do apego à reprovação</i>	216
Considerações finais	229
Referências	233
Anexo	253

Introdução

O direito à educação, consagrado na legislação brasileira no decorrer do século XX¹, representa uma importante conquista para a maioria da população; no entanto, esse direito constitucionalmente garantido ainda não se concretizou e enfrenta diversos obstáculos para ser realizado. Dado que a finalidade da educação, aquela desenvolvida predominantemente por meio do ensino em instituições escolares, é garantir o pleno desenvolvimento do educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º), não é necessário muito esforço para verificar que esses objetivos não se realizam para a maioria da população².

Diante de uma realidade educacional marcada por um grande número de estudantes que não se apropriam de conhecimentos básicos, imprescindíveis ao pleno desenvolvimento de suas capacidades física, intelectual, emocional e moral, não se pode aceitar que o exposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) esteja sendo cumprido pelo importante, mas insuficiente fato de a quase totalidade da população ter acesso ao ensino fundamental³. Cabe, então, perguntar: por que os objetivos da educação escolar, expressos na LDB/96, não estão sendo cumpridos? Ou, por que a escola pública e, em certa medida, a escola privada não conseguem garantir que todos os alunos aprendam de acordo com suas potencialidades e

¹ “A obrigatoriedade escolar para o ensino primário foi introduzida, em nível constitucional, a partir de 1934, com cinco anos de duração. Ampliou-se para oito anos de duração no texto de 1967 e, com a Lei 5.692, de 1971, alterou-se a nomenclatura da educação elementar para ensino de primeiro grau, fundindo-se aí os antigos ensinos primário e ginásial. Dessa forma, o ensino obrigatório passou a abarcar esse novo nível, mantendo-se tal direito restrito à faixa etária dos 07 aos 14 anos de idade.” (OLIVEIRA, 2001, p. 23). De acordo com a nova LDB (Lei nº 9.394/96), o ensino fundamental tornou-se obrigatório, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 4º). A Lei nº 11.114/2005 altera os artigos 6º, 32 e 87 da LDB/96. De acordo com o art. 6º da Lei nº 11.114/2005, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005a).

² Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apresentados nos últimos dez anos indicam, de acordo com o desempenho dos alunos nos conhecimentos básicos verificados nas avaliações nacionais, que os sistemas educacionais não conseguem garantir a todos os alunos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, objetivos do ensino fundamental de acordo com a LDB/96 e conhecimentos considerados indispensáveis para a realização das finalidades da educação no mundo atual. De acordo com resultados do Saeb de 2003, apenas 9,3% e 3,3% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental tiveram desempenho adequado a esse nível de escolaridade nas disciplinas de português e matemática, respectivamente (BRASIL, 2004b). É importante ressaltar que o papel da escola na formação das novas gerações é mais amplo que ensinar um rol de conteúdos passíveis de serem verificados por meio de avaliações externas como o Saeb; mas não se deve desconsiderar que a apropriação desses conhecimentos básicos é fundamental para a formação integral, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

³ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2000 a taxa líquida de escolarização do ensino fundamental foi de 94,3% e a taxa de atendimento dos 7 aos 14 anos foi de 96,4% (BRASIL, 2001b).

capacidades? Teria a sociedade brasileira estabelecido objetivos educacionais impossíveis de serem alcançados no atual momento histórico do país?

A educação institucionalizada cumpre um papel importante na produção e reprodução da sociedade, tanto no que diz respeito à qualificação de pessoas que atendam às necessidades do desenvolvimento produtivo por meio do chamado mercado de trabalho quanto na reprodução de formas de conceber a existência individual e coletiva que não ameacem a manutenção da ordem econômica, social e política da sociedade. Ao contribuir para a produção de uma determinada realidade social, como parte integrante desta, a escola condiciona suas ações ao contexto mais amplo em que está inserida. Dessa forma, sua função e atuação são, geralmente, determinadas por forças alheias a ela, ou seja, práticas inovadoras e progressistas dependem, em grande medida, das condições sociais e políticas de cada momento histórico. Como analisou Fernández Enguita (2004, p. 13),

[...] nenhuma sociedade poderia subsistir sem formar seus membros em certos valores, habilidades, etc., e, por isso, toda educação é reprodutora; mas, ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela, e, por isso, toda educação é transformadora.

O processo de ampliação dos direitos sociais e, conseqüentemente, educacionais no Brasil – e, de modo geral, em todos os países onde a educação básica foi universalizada – ocorreu em decorrência e concomitante a um período de profundas mudanças na organização do mercado de trabalho, nas formas de produção e acesso à informação, nas configurações familiares e na vida de modo geral, especialmente na zona urbana.

No Brasil, isso significou, na segunda metade do século XX, importantes mudanças na forma tradicional de funcionamento da escola, à medida que “[...] novas exigências histórico-sociais alargaram as funções da educação sistemática, adaptando-a ao funcionamento do sistema de classes sociais e do regime democrático” (FERNANDES, 1964, p. 414).

Dessa forma, além de ampliarem o acesso rumo à universalização do ensino fundamental, o que por si só representava grandes desafios à sua organização tradicional, as rápidas mudanças na estrutura econômica – centrada na industrialização pós-Segunda Guerra Mundial, no processo de informatização dos anos 1980-1990, no aprofundamento da globalização da economia e na adoção da política neoliberal a partir da década de 1990 – delinearam um novo contexto de inserção da escola cujas

exigências não podiam mais ser realizadas pelo modelo da escola pública tradicional, principalmente no que diz respeito ao seu caráter elitista e propedêutico.

As características de uma sociedade industrializada e em rápido processo de informatização combinaram-se às reivindicações da população pela ampliação da educação pública e gratuita. Criou-se, assim, uma necessidade concreta de ampliação do acesso à escola e o Estado brasileiro não pôde mais continuar ignorando a ampla hegemonia que se formou em defesa do direito à educação para toda a população. Esse movimento, que ganhou força e visibilidade a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932, tornou-se majoritário junto a diferentes setores da sociedade no período de 1946 até o golpe militar, em 1964. Desse modo, a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos (antigo ensino de 1º grau), garantida na Constituição de 1967 e na Lei nº 5.692/71, atendeu às reivindicações da população, bem como às necessidades educacionais que o processo de industrialização requeria daquela parcela da população que seria inserida num novo mercado de trabalho em expansão.

A ampliação do acesso à escola, intensificada na década de 1970, não foi acompanhada de investimentos financeiros necessários à democratização do ensino⁴ nem de uma reorganização dos sistemas de ensino em função das novas características que a escola adquiriu ao receber um setor da população antes excluído. Assim, nos últimos 35 anos, embora as políticas educacionais tenham garantido avanços na democratização do acesso, a entrada e a permanência da criança e do adolescente na escola não têm sido acompanhadas de uma verdadeira democratização do ensino e da aprendizagem. As verbas para a educação, bem como para os demais setores sociais, estão sempre condicionadas a uma política de Estado coordenada pelas classes dominantes, que priorizam a manutenção ou ampliação da concentração de renda⁵ em detrimento da realização dos direitos sociais à maioria da população. Tal situação é, em

⁴ De acordo com estudos realizados pelo professor José Marcelino de Rezende Pinto (2000), para oferecer uma educação de qualidade seria necessário investir na educação básica em torno de 20% a 30% do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* por aluno. Segundo “Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação”, do Ministério da Educação (BRASIL, 2001c, p. 125-126), que fez as estimativas de recursos necessários para o atendimento das metas do Plano Nacional de Educação, em 2003 o gasto *per capita* do PIB por aluno para o ensino fundamental foi de 11,83%; para o ensino médio, 12,41%; para a pré-escola (4 a 6 anos), 11,83%; e para creche (até 3 anos), 15,53%. Se comparado com outros países, nota-se a insuficiência dos recursos financeiros destinados à educação. Em 2001, Cuba gastou 32,3% do PIB *per capita* primário por aluno; o Japão gastou 22,1%; Estados Unidos, 21,1%; França, 18%; Argentina, 12,4%; Chile, 16,6; Colômbia, 16,4%; México, 13,8%; Brasil, 10,8% (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004).

⁵ Os 10% mais ricos do Brasil ficam com 46,9% da renda nacional. O Brasil é o oitavo país em desigualdade, de acordo com o Índice Gini (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, 2005).

grande medida, responsável por uma escola desprovida das condições essenciais à realização de uma educação democrática.

Às questões diretamente vinculadas ao financiamento da educação acrescenta-se a reorganização dos sistemas de ensino, que caminha lentamente e encontra resistências, principalmente quando se propõem modificações nos processos de avaliação, promoção e retenção dos alunos, porque demandam mudanças nas concepções sobre o processo educativo tanto dos educadores quanto da população usuária.

Dessa forma, embora as propostas de ciclos e progressão continuada tenham significado, em muitos casos, uma tentativa de reorganização da escola tendo em vista a democratização da aprendizagem, ainda persistem as práticas de exclusão escolar. Nas redes de ensino seriadas a exclusão, resultado do baixo desempenho escolar, dá-se principalmente pela reprovação e a evasão muitas vezes por ela provocada. Nas redes de ensino ou escolas com progressão continuada, apesar de os alunos não serem excluídos da escola devido ao baixo desempenho escolar, de modo geral eles não têm encontrado os meios para se apropriarem do conhecimento e realizarem seu processo de escolarização. Assim, embora não haja reprovação anual, uma parte da população continua sendo excluída, pelo menos parcialmente, do direito à educação. Esse processo tem ocorrido principalmente nas redes de ensino que implantaram a progressão continuada e não garantiram os recursos necessários a sua realização.

Apesar disso, é importante destacar o fato da progressão continuada estar gerando discussões e pressão pela melhoria da qualidade do ensino, tanto em relação à organização da escola quanto às políticas educacionais.

A implantação da organização do ensino em ciclos e da progressão continuada tem produzido intensa polêmica em torno da reprovação escolar. A compreensão das práticas de reprovação escolar como construção histórica e o questionamento acerca de sua permanência numa escola para todos têm contribuído para se pensar a qualidade do ensino não mais numa perspectiva de seleção dos mais “aptos”, mas de proporcionar meios para todos se apropriarem dos conhecimentos escolares básicos.

Nessa perspectiva, a reprovação escolar é questionada tendo como pressuposto a necessidade de a escola realizar seu propósito de ensinar e educar todos os seus alunos. Como já havia alertado o professor Lauro de Oliveira Lima, numa escola de qualidade, na qual é dada oportunidade de aprendizagem a todos de acordo com suas necessidades, os conceitos de reprovação ou promoção não terão sentido, uma vez que os alunos

prossegirão com suas turmas a níveis cada vez mais elevados e complexos de ensino, sendo a promoção continuada parte constituinte de sua organização.

Se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a consequência lógica da eficiência. Porque, queiramos ou não, a reprovação é sempre sinal de ineficiência do sistema escolar e de incapacidade do magistério, salvo se estivermos no limite da anormalidade. (LIMA, 1964, p. 331; cf. PARO, 2001, p. 51)

Essa forma de compreender o processo educativo escolar está presente tanto entre pesquisadores quanto entre educadores; no entanto, ela é minoritária, principalmente entre os professores da educação básica. De modo geral, ainda persistem as concepções que entendem ser necessária a manutenção dos mecanismos de seleção historicamente utilizados pela escola.

Das diversas propostas educacionais implantadas na última metade do século passado e início deste, aquelas diretamente relacionadas à organização do ensino, por conterem em sua essência o questionamento de uma determinada lógica de funcionamento da escola, têm provocado intensos debates e produzido posicionamentos contrários a elas por parte dos trabalhadores em educação, da comunidade usuária e da população em geral.

Embora discussões sobre políticas de não-reprovação anual tenham ocorrido no Brasil desde a década de 1920⁶, foi somente a partir da década de 1960 que algumas redes públicas de ensino municipal e estadual organizaram o ensino de forma não-seriada e adotaram políticas de não-reprovação anual.

A primeira LDB, Lei nº 4.024/61, estabeleceu em seu artigo 104 a permissão de organização do ensino não-seriado em caráter experimental. Na Lei nº 5.692/71, artigo 14, a não-seriação foi apresentada como alternativa de organização do ensino. A nova LDB, de nº 9.394/96, propõe, em seu artigo 23, os ciclos entre outras possibilidades de organização do ensino. Os ciclos também estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1997).

Do ponto de vista legal, a organização do ensino em ciclos na cidade de São Paulo baseou-se na proposta alternativa de organização do ensino expressa na Lei nº 5.692/71⁷. Pois, mesmo antes da atual LDB, várias redes de ensino adotaram os ciclos e a progressão continuada como forma de organização de ensino, tendo isso contribuído

⁶ Sobre essa questão, ver Almeida Júnior (1959).

⁷ O ensino na Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi organizado em ciclos no ano de 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza, naquele momento filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT).

para sua adoção na Lei nº 9.394/96 e nos PCN. Após a aprovação da nova LDB, outras redes públicas organizaram o ensino em ciclos e adotaram a progressão continuada. Em 2004, 19,7% das matrículas do ensino fundamental no Brasil foram realizadas em redes de ensino ou escolas organizadas em ciclos; no Estado de São Paulo, esse percentual correspondia a 75,2%, e no município de São Paulo, a 79,3% (BRASIL, 2004a).

De modo geral, as propostas de organização do ensino em ciclos surgiram da necessidade de se buscarem alternativas para enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolares e construir uma escola menos seletiva e excludente. De acordo com o estudo *Estado do conhecimento ciclos e progressão escolar (1990 – 2002)*, “o conceito de ciclos está em vias de construção pelas múltiplas e diferenciadas experiências de organização da escola que visam romper com a fragmentação curricular com vistas a assegurar o direito de todos à educação” (SOUSA; BARRETO, 2004, p. 65), ou seja, não se trata de uma proposta acabada e uniforme, por isso a multiplicidade de experiências.

Para Mainardes (2001, p. 51), embora os ciclos representem “uma alternativa radical na organização escolar, convencionalmente estruturada em séries, trata-se de [...] uma medida complexa que exige compromisso político dos gestores, ampliação significativa dos investimentos no setor educacional e cuidadoso acompanhamento”.

Por isso, deve-se considerar que,

no caso dos ciclos, para além de decretar a sua implantação, é necessário que sejam criadas circunstâncias de trabalho que favoreçam os profissionais da escola, alunos e pais com uma reflexão coletiva e com a construção de novas propostas e respostas capazes de garantir que uma medida potencialmente tão valiosa para assegurar a democratização do ensino não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem escolar. (SOUSA, 2000, p. 38)

Os ciclos pressupõem outra forma de compreensão do conhecimento e da aprendizagem e um conjunto de mudanças acerca do tempo e do espaço escolar, do conteúdo, da metodologia, da avaliação e das relações entre os envolvidos no processo educativo. Se isto for considerado, pode-se supor que na rede municipal de São Paulo não existem ciclos no sentido *stricto* do conceito em construção, mas uma “miscigenação” entre ciclos e séries, embora seja conhecida e considerada pelos órgãos públicos como uma rede de ensino organizada em ciclos.

O que existe atualmente é uma mistura de elementos que são característicos de ambas as concepções de organização de ensino: seriação e ciclos. Essa miscigenação produziu uma forma diferenciada de trabalho, provocando uma

série de distorções em relação à concepção de organização do ensino em ciclos. (JACOMINI, 2002, p. 236)

Tal como os ciclos, a progressão continuada também pode ser compreendida numa perspectiva de ruptura com o caráter seletivo da escola ao propor o fim da reprovação anual. No entanto, ao ser implantada (muitas vezes sem investimento financeiro e orientação pedagógica necessários à garantia de um ensino de qualidade) a progressão continuada parece ter reforçado ou dado visibilidade às resistências dos educadores em romper com os mecanismos escolares seletivos enraizados em suas concepções educativas.

A progressão continuada normalmente tem sido adotada por redes de ensino que organizam o ensino em ciclos, embora também possa sê-lo por redes ou escolas seriadas. A idéia de progressão continuada, na perspectiva de educadores e pesquisadores comprometidos com a realização de uma educação de qualidade para toda a população, está vinculada a uma concepção de processo educativo não-fragmentado pela reprovação. Concebe-se a necessidade da escola de garantir condições para todos os alunos, a partir de suas necessidades e dinâmicas individuais, desenvolverem ao máximo suas potencialidades cognitivas, afetivas e sociais. À medida que isso for garantido, a reprovação perderá o sentido porque os objetivos escolares serão alcançados, ou seja, todos aprenderão o essencial de maneira singular e significativa para sua formação integral, possibilitando, assim, a realização, de acordo com Whitehead (1969, p. 15), de uma das finalidades da educação: “a aquisição da arte de utilizar os conhecimentos”.

Desde a implantação dos ciclos e da progressão continuada em algumas redes de ensino, várias pesquisas têm analisado como a resistência dos educadores à progressão continuada constitui-se num elemento que, combinado às precárias condições de funcionamento da escola, dificultam a construção de um novo eixo ordenador à prática pedagógica – o ensino e a aprendizagem, em contraposição à reprovação e à exclusão (AMBROSETTI, 1990; PARO, 2001; JACOMINI, 2002; ARAÚJO, 2006). No entanto, ainda é pequeno o número de estudos dedicados a conhecer e analisar a opinião dos alunos e dos pais sobre essa temática.

Assim, entendia-se ser necessário tentar avançar na construção de uma compreensão sobre essas opiniões diante: a) da tendência de oposição e crítica à

implantação dos ciclos e da progressão continuada⁸ apresentada pelos estudos com foco na análise da opinião e do posicionamento dos educadores em relação às políticas de não-reprovação anual; b) do fato de as pesquisas que trabalharam com pais e alunos dedicarem-se principalmente a apresentar a opinião deles em relação à progressão continuada.

Ao elaborar o projeto de pesquisa que resultou nesta tese, tinha-se conhecimento, tanto pelas manifestações dos pais e alunos divulgadas na grande imprensa como pela leitura de alguns trabalhos acadêmicos, que também entre os pais e os alunos havia uma tendência de oposição à progressão continuada⁹. Isso confirmava a percepção de que pais e alunos não aprovavam a progressão continuada, verificada na experiência como professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e na pesquisa de mestrado realizada na mesma rede de ensino (JACOMINI, 2002).

A divulgação, pela grande imprensa, de reportagens como a publicada em 2000 no jornal *Estado de S. Paulo* com o título “Sistema de ciclos esconde baixa qualidade”, referindo-se à implantação dos ciclos e da progressão continuada na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, mostrou a opinião contrária de pais e alunos à medida. A aluna Karyna das Neves Ratkov, do 4º ano do ciclo II (antiga 8ª série), afirmou em entrevista para o jornal discordar da progressão continuada porque já havia sido promovida sem saber nada do conteúdo de algumas disciplinas. “Eu já passei de ano sem saber nada de Português e de Geografia” (WEBER, 2000, p. A-8). De acordo com o jornal, “para ela, isso [a progressão continuada] faz com que os alunos percam o interesse pelas aulas e deixa os professores sem estímulos” (WEBER, 2000, p. A-8). A manifestação desta aluna apresenta uma compreensão do processo educativo que atribui a pouca dedicação aos estudos e a pouca aprendizagem dos alunos às políticas de não-reprovação anual. Essa forma de pensar, em certa medida, também foi verificada em alguns estudos acadêmicos sobre o tema.

Numa reportagem do jornal *Agora São Paulo*, com o título “Alunos da rede estadual chegam à 5ª série sem saber escrever: pais dizem preferir reprovação”, é apresentada a preocupação de Maria Salete, mãe de Misael, aluno do 4º ano do ciclo I (antiga 4ª série) em 2000: “Estou achando tudo muito estranho. O Misael vai estar daqui a pouco no ginásio (atual 1º ano do ciclo II) e não sabe nem ler.” (RIBEIRO, 2000, p.

⁸ Consultar: PARO (2001); JACOMINI (2002); VIÉGAS (2002); STEINVASCHER (2003); ARAÚJO, (2006).

⁹ Consultar: ABREU (2002); GLÓRIA (2003); MAGALHÃES (2004); PACHECO; ARAÚJO (2005a; 2005b).

A-4) A preocupação da mãe com a não-alfabetização do filho é divulgada pela imprensa como se ela preferisse que o filho fosse reprovado.

Na mesma matéria, o jornal buscou mostrar que, na opinião dos pais, a pouca aprendizagem dos filhos é resultado de seu pouco empenho. Além de Misael, Bernardo Teixeira tinha mais dois filhos com baixo desempenho escolar e, ao ser questionado sobre por que isso estava acontecendo, disse: “falta empenho dos meninos” (RIBEIRO, 2000, p. A-4).

Num estudo sobre as famílias das camadas populares e o Programa Escola Plural no município de Belo Horizonte (MG), Abreu (2002, p. 103) verificou que os argumentos das famílias entrevistadas contrárias à proposta da Escola Plural giravam em torno das novas formas de avaliação e promoção dos alunos.

Para o grupo predominantemente contrário ao Programa, que é formado por 17 famílias, os filhos não estão aprendendo ou não estão aprendendo o que deveriam aprender na escola. A ênfase encontrada em seus depoimentos está na oposição à nova forma de avaliação instituída (abolição da classificação dos alunos por notas e da reprovação como instrumentos avaliativos, forma de registro da vida escolar dos filhos etc.) e no questionamento à qualidade do ensino ministrado nas escolas frequentadas pelos filhos, em função, fundamentalmente, do aumento da utilização de atividades “lúdicas” tais como jogos, brincadeiras, passeios, teatro, filmes etc.

Outra pesquisa realizada com pais e alunos da Escola Plural também mostrou, de acordo com a autora, o descontentamento deles com a escola e a oposição à progressão continuada.

Com base nessa perspectiva, os alunos e suas famílias entendem que a escola não está mais cumprindo uma função primordial: preparar para o mundo do trabalho. Não vêem vantagem no fato de os alunos não serem mais reprovados e receberem seu certificado de ensino fundamental, se não têm competência “nem para preencher uma ficha de emprego”. (GLÓRIA, 2003, p. 66)

Magalhães (2004, p. 404) também encontrou oposição dos pais à política de progressão continuada na Rede de Ensino do Estado de São Paulo: “Ao contrário do que pensava a escola, dentre as famílias entrevistadas, nenhuma concordava com a nova política educacional porque eliminara a reprovação entre as séries”.

Além das pesquisas restritas a algumas redes de ensino, encontrou-se manifestação contrária aos ciclos e à progressão continuada numa pesquisa de abrangência nacional realizada pelo Inep sobre o que os pais pensam da escola pública. No relatório, os autores analisaram os dados obtidos nas entrevistas com os pais e concluíram que eles se opõem à progressão continuada:

Entendem que o novo sistema acarreta um menor empenho, tanto de professores como de alunos. Para eles, os professores tiveram redução considerável em suas cargas de aulas expositivas e de provas, substituídas por trabalhos em grupos, apresentações, valorização da frequência, organização dos cadernos e aprovação “automática”. Os alunos por sua vez, sentem-se menos exigidos, livres de cobranças e aferições mais rígidas, uma vez que passar de ano tornou-se bem mais fácil. (PACHECO; ARAÚJO, 2005a)

Diante desses dados, foram formuladas algumas questões que contribuíram para o delineamento da pesquisa. Por que pais e alunos apresentam o baixo desempenho escolar dos alunos como consequência da progressão continuada? Por que para alguns pais a pouca aprendizagem dos filhos é resultado da falta de empenho da criança ou adolescente? Por que eles afirmam que os alunos estudam menos quando não há reprovação anual?

Junto a estas perguntas, questionou-se em que medida tais opiniões estariam refletindo a percepção de um sistema escolar historicamente calcado numa proposta de ensino, aprendizagem e avaliação que visa essencialmente selecionar para o prosseguimento dos estudos aqueles alunos que se adaptam às exigências da escola, tendo a avaliação e a reprovação a função de pressionar para uma suposta aprendizagem, e a relação do aluno com o conhecimento sendo mediada pela pressão da reprovação. Nas palavras de José Gimeno Sacristán (2001, p. 79),

a escola legítima, pela via da apreciação do mérito pessoal dos alunos, as diferenças e desigualdades entre os indivíduos, transformando-as em um escalonamento dos rendimentos escolares. Assim, legitima-se como instituição que oferece oportunidades para todos, ainda que não ofereça a todos a mesma coisa.

Na percepção da aluna Karyna, tal como apresentada pela grande imprensa, o problema que se coloca não é o fato de a escola não oferecer a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, considerando-se as especificidades de cada um, mas o fato de a escola não reprovar aqueles que, ao não serem atendidos em suas necessidades, não responderam às exigências da escola. Por isso, quando a universalização da escola torna-se obrigatória e efetiva, “aparece a idéia de fracasso escolar como marca interna, tornando-se uma espécie de atipicidade que se transforma em uma forma de exclusão que afeta, agora, os que permanecem dentro das escolas” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 79).

Embora a opinião expressa pela aluna Karyna apareça como majoritária entre os pais e alunos, de acordo com as pesquisas acima citadas, foi encontrado um estudo que

verificou outra forma de os alunos perceberem a progressão continuada. Em pesquisa sobre o que os alunos pensam sobre a avaliação no sistema de ciclos na rede estadual de São Paulo, Paulo Henrique Arcas (2003, p. 113) apresentou dados da pesquisa empírica que questionam a aparente unanimidade em torno da opinião de que os alunos não se interessam pelos estudos porque não há reprovação anual.

Portanto, se na fala dos professores encontramos a questão do desinteresse do aluno, do desestímulo “porque agora todo mundo passa”, nos grupos [de alunos] entrevistados a idéia de despreocupação, de desinteresse, de acomodação não foi percebida. Muito pelo contrário, a função da escola em garantir uma melhoria de vida, um emprego e inserção social é mencionada pela maioria dos alunos, e alguns deles criticam a qualidade do ensino que recebem, inclusive, no caso do grupo de alunos da 8ª série, reclamando e questionando a postura de um professor que “não ensina”, “não corrige” e “falta muito nas aulas”.

A partir do conhecimento de que a oposição aos ciclos e à progressão continuada constitui a opinião hegemônica entre pais e alunos e pelo fato de os estudos anteriores não se terem debruçado a analisar a razão disso, estabeleceu-se o propósito de investigar: a) por que a maioria dos pais e alunos pensa assim; e b) como construíram essa forma de pensar, na perspectiva da elaboração de algumas explicações que permitam aprofundar a compreensão sobre a oposição que tais atores têm apresentado às políticas de não-reprovação anual. Isso porque, apesar de serem apresentados com certa racionalidade lógica pensamentos como: “alunos que não aprenderam de acordo com os objetivos estabelecidos pela escola não devem ser promovidos para a série seguinte”, é importante lembrar que essa forma de pensar foi construída em função de uma determinada concepção de educação vinculada a um contexto social no qual a exclusão escolar era aceita, ou pelo menos tolerada. A universalização do direito à educação exige a construção de um novo paradigma educacional tendo em conta sua obrigatoriedade. Pois a organização dos conteúdos por séries e a reprovação têm mostrado-se cada vez mais contraditórios com a idéia do direito à educação.

Quando se compreende a reprovação como um mecanismo criado pela escola para excluir aqueles que ela não consegue educar, pela ineficiência ou pela lógica de sua estrutura, organização e procedimentos pedagógicos, aquilo que antes parecia absolutamente normal e correto deixa de sê-lo. Foi com base nesta compreensão que se construiu o objeto de estudo desta pesquisa e se organizaram os procedimentos metodológicos para realizá-la. Dessa compreensão surgiu o propósito de investigar os motivos pelos quais a maioria dos pais e dos alunos, como foi apresentado pelas pesquisas acadêmicas e divulgado pela grande imprensa, é contra os ciclos e a

progressão continuada; como eles construíram essa forma de pensar e em que medida a escola pode ter contribuído para isso.

A questão sobre a influência da escola na formação da opinião dos pais e dos alunos foi suscitada pela constatação de que os educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo não incorporaram à sua prática docente os pressupostos políticos e pedagógicos que subsidiaram a formulação da organização dos ciclos na rede municipal de São Paulo¹⁰ na gestão da prefeita Luiza Erundina em 1992, e ainda apresentam resistências a essa forma de organização do ensino¹¹; isso pode, de forma explícita ou implícita, ser transmitido aos pais e aos alunos e influenciar suas opiniões.

Também colaborou para a formulação dessa questão o conceito de autoridade pedagógica de Bourdieu e Passeron (1975) e a constatação de Paro (2000b) de que há uma grande confiança, por parte dos pais, em tudo o que provém da escola.

Mesmo considerando o fato de não haver uma verdadeira organização do ensino em ciclos no município de São Paulo, pensou-se a pesquisa de campo de forma a verificar também suas opiniões sobre os ciclos, uma vez que as pesquisas com pais e alunos quase sempre mostram somente sua opinião sobre a progressão continuada. No entanto, isso não foi possível porque, como o leitor verá nos capítulos dedicados à apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo, os entrevistados manifestaram desconhecimento em relação à existência de um ensino organizado em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A partir dessas considerações, estabeleceram-se como objeto de estudo as concepções dos pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada, tendo como foco a análise dos argumentos utilizados por eles para justificarem suas opiniões.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer, analisar e compreender a concepção dos pais e dos alunos sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- 1- Identificar, a partir de uma pesquisa qualitativa, a concepção e o posicionamento de pais e de alunos sobre os ciclos e a progressão continuada;
- 2- Analisar o papel da escola na construção das opiniões dos pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada;

¹⁰ Sobre os pressupostos políticos e pedagógicos, ver São Paulo (1992b).

¹¹ Sobre a resistência dos professores à aprovação, ver Paro (2001) e Jacomini (2002).

- 3- Analisar os argumentos dos pais e dos alunos para justificarem as opiniões expressas nas entrevistas e construir uma compreensão acerca do posicionamento deles sobre o tema estudado.

Para alcançar tais objetivos, propôs-se a realização de uma pesquisa qualitativa durante um ano letivo em duas escolas municipais de São Paulo. Foram realizadas atividades de observação e entrevistas com 56 pais e alunos. Os dados obtidos na pesquisa de campo foram apresentados de forma descritiva com análise e interpretação posteriores. As entrevistas foram organizadas por categorias de acordo com o conteúdo manifesto nos depoimentos. No segundo capítulo da tese, o leitor terá uma explicação detalhada dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Esta tese está dividida em quatro capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, são discutidas as formas de organização do ensino em relação à finalidade da educação escolar e a democratização do ensino como direito constitucional de todo cidadão. Os ciclos e a progressão continuada são apresentados como uma forma de organização do ensino potencialmente capaz de contribuir com a democratização do ensino e da aprendizagem. No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia para a realização da pesquisa empírica e os pressupostos metodológicos para apresentação e análise dos dados. Ainda nesse capítulo, são apresentadas as escolas pesquisadas, tendo como referência a observação do cotidiano escolar e o conteúdo das entrevistas, organizado em categorias temáticas com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2004). Buscou-se, assim, de acordo com as características da pesquisa qualitativa, oferecer ao leitor uma intensa descrição dos dados da pesquisa empírica para que ele pudesse construir outras interpretações ou ampliar aquelas realizadas pela autora. O terceiro capítulo é dedicado à análise do conteúdo das entrevistas e à construção de uma compreensão sobre as concepções e opiniões que os pais e os alunos manifestaram nas entrevistas. No quarto capítulo, são realizadas algumas incursões interpretativas sobre o processo de construção das idéias que os pais e os alunos apresentaram, especialmente em relação à reprovação. Buscou-se mostrar as diversas influências e o processo histórico de construção de tais idéias, bem como sua base ideológica. Nas considerações finais, construiu-se uma articulação entre os propósitos da pesquisa e os resultados obtidos, numa tentativa de apresentar uma contribuição às pesquisas educacionais.

Capítulo I – Direito à educação, organização do ensino em ciclos e progressão continuada

Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um.
Platão

Neste capítulo discutir-se-á, institucionalmente, a realização do direito à educação e a forma de organização do ensino numa perspectiva de democratização da aprendizagem. Tem-se como pressuposto que os ciclos e a progressão continuada podem ser uma forma de organização do ensino que contribui para a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos.

1- O direito à educação e a democratização do ensino

A realização dos direitos sociais, condição necessária ao bem-estar do homem, tem sido historicamente condicionada à sua capacidade de produzir o necessário e o supérfluo¹² e à forma como a sociedade se organiza em torno dessa produção. Assim, embora o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo permita produzir o suficiente para garantir o bem-estar da população mundial, milhares de pessoas vivem privações que não se justificam senão pela forma como as sociedades estão organizadas e pelas relações de produção que caracterizam esse sistema¹³.

Por isso, embora sob o capitalismo um número maior de pessoas tenha conquistado direitos consoantes ao desenvolvimento das forças produtivas, a ampliação ou mesmo a manutenção desses direitos encontra limitações condicionadas às relações de produção. Dessa forma, a realização dos direitos civis, políticos e sociais, requisito

¹² A palavra “supérfluo” é usada no sentido descrito por Ortega y Gasset (2002; cf. PARO, 2001). Para o autor, o conceito de necessidade humana abrange o objetivamente necessário e o supérfluo, pois ao homem não basta estar no mundo, mas estar bem. Assim, todo o esforço do homem é para conseguir o supérfluo, aquilo que garante o bem-estar. Como ser de vontade, ao querer estar no mundo, viver torna-se a necessidade das necessidades e o bem-estar a necessidade fundamental para o homem. É nesse sentido que o autor afirma que ao homem só é necessário o objetivamente supérfluo, ou seja, aquilo que supera a condição de meramente estar no mundo.

¹³ De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano 2005, “os 500 indivíduos mais ricos têm um rendimento conjunto maior do que o rendimento dos 416 milhões de pessoas mais pobres [...]. Em 2003, 18 países com população conjunta de 460 milhões de pessoas tiveram resultados mais baixos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do que em 1990.” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 17) Também de acordo com o relatório, no Brasil a proporção de renda dos 10% mais pobres da população em relação à dos 10% mais ricos é de 1 para 94. Para o mundo como um todo, essa proporção é de 1 para 103. No Brasil, uma transferência de 5% da renda dos 20% mais ricos para os mais pobres teria o seguinte efeito: cerca de 26 milhões de pessoas sairiam da linha de pobreza, reduzindo a taxa de pobreza de 22% para 7%.

básico à cidadania mesmo na perspectiva do liberalismo político, não se concretiza plenamente para todos.

Nesse contexto, a luta da população pela realização dos direitos sociais, inclusive aqueles constitucionalmente reconhecidos, e os limites impostos pelo modo de produção capitalista produzem um permanente conflito polarizado por interesses antagônicos e divergentes entre as classes sociais.

Dentre os direitos sociais conquistados desde o advento do capitalismo, a educação é, atualmente, reconhecida e consagrada na legislação da maioria dos países e tida como direito fundamental do homem. Tornou-se, na maioria das sociedades, um meio para a realização de outros direitos, na medida em que se constitui num requisito básico para o acesso a um conjunto de bens sociais (OLIVEIRA, 2001). Reconhece-se, assim, sua importância no processo de humanização do homem. Porém, uma educação que dê conta do desenvolvimento do humano-genérico não é algo dado pelo importante fato de ser reconhecida como direito e, em certa medida, garantida pelos Estados. Pois, ao mesmo tempo em que os processos educacionais necessitam contribuir para a adaptação do homem ao mundo, devem proporcionar-lhe os meios para questionar e querer mudar este mundo.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p. 143-144)

Os processos de adaptação à realidade ocorrem em todos os espaços sociais. Como assinalou Adorno (1995), a realidade impõe-se desde o nascimento; por isso, no atual contexto educacional brasileiro e talvez de outros países, a educação deveria pautar-se por fortalecer mais a resistência que a adaptação. Para isso, é necessário reforçar o pólo democrático da escola e combater o caráter conservador e reprodutor. Essa possibilidade está permeada pela compreensão da escola como instituição que faz parte da sociedade civil¹⁴, portanto, espaço de persuasão, e por ações capazes de

¹⁴ Gramsci ampliou o conceito de Estado na medida em que acrescentou às funções coercitivas do Estado, características da sociedade política, funções de persuasão, características da sociedade civil. É nesse sentido que ele afirma que “poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1968, p. 149). Isto significa que o conceito de Estado nas

potencializar processos educativos democráticos voltados à construção da liberdade e do humano-genérico.

As discussões sobre o caráter “transformador” e “conservador” da escola são recorrentes e bastante complexas. Grosso modo, há duas posições a esse respeito: as concepções que consideram a escola um espaço tipicamente de reprodução social, portanto, conservador e alheio às perspectivas de mudanças, e aquelas que, embora não neguem essa característica, ao analisar as contradições do processo educativo compreendem a escola também como um espaço de formação individual e coletiva para a realização de mudanças em diferentes dimensões. Dessa forma, concorda-se com

o pressuposto de que as escolas, como a maior parte dos espaços sociais, são marcadas por contradições e lutas que, embora sirvam primordialmente à lógica da dominação, também contêm as possibilidades de prática emancipatória. Mas nesse caso é preciso fazer uma especificação. Os papéis que as escolas e professores poderiam ter no desenvolvimento de modos radicais de pedagogia só podem ser entendidos dentro das condições históricas, sociais e econômicas que caracterizam a sociedade maior. (GIROUX, 1986, p. 303)

Entre os autores que atribuem à escola um caráter eminentemente reprodutor, pode-se destacar Althusser. Para ele, “o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*” (ALTHUSSER, 1985, p. 77, grifos do autor). Assim, o autor considera que, além do conjunto de valores e idéias vinculados diretamente à ideologia da classe dominante, transmitidos por meio dos conteúdos escolares, a própria forma de funcionamento da escola é ideológica, constituindo-se numa máquina de sujeição mesmo quando em mãos cujos valores ou interesses sejam opostos àqueles historicamente dominantes. Althusser atribui pouca importância às contradições inerentes às instituições de ensino. Mas, é importante ressaltar, como fez Sara Paín (1985, p. 12), que, “em função do caráter complexo na função educativa a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora”.

Ao chamar a atenção para a complexidade da função educativa, Paín não deixa de reconhecer a função conservadora e, num certo sentido, repressora da educação:

Entretanto, a educação, pelo fato de cumprir simultaneamente funções conservadoras e socializadoras, não reprime no mesmo nível que outros

aparelhos, como, por exemplo, o jurídico-policial, na medida em que produz uma auto-censura, através da qual o sujeito torna-se depositário de um conjunto de normas, que possa assumir como sendo sua própria ideologia. (PAÍN, 1985, p. 12)

Nessa mesma perspectiva, Bourdieu e Passeron (1975, p. 21) afirmam que

A AP [Ação Pedagógica] é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Vê-se, assim, que o caráter reprodutor e conservador da escola não está somente naquilo que ela ensina, mas principalmente na forma de organização e nas relações que estabelece com seus usuários. Quanto mais a escola reproduz as relações de exclusão presentes na sociedade sem questionar sua produção histórica, menos ela contribui para potencializar sua possibilidade libertadora.

Dado que os atores educacionais estão inseridos na sociedade, tendo, portanto, sua forma de pensar e agir condicionada pelas experiências individuais e coletivas nela produzidas, a tendência à sua reprodução na escola só poderá ser questionada e amenizada na medida em que esse pensar e agir possa ser repensado sob a perspectiva da não-exclusão, da não-exploração e de relações sociais democráticas.

A possibilidade dessa reflexão advém, em parte, da democratização do conhecimento como elemento de compreensão da realidade social que produz a existência individual e coletiva desses atores. Para isso, a organização e as práticas escolares devem ser repensadas e modificadas, pois não é possível formar sujeitos num espaço de sujeição, tampouco ensinar aos alunos sobre sua condição de explorados e excluídos sem que a própria prática de exclusão da escola seja questionada.

Atualmente, salvo exceções a principal pergunta em relação a essa temática é qual dos dois componentes: conservação ou mudança, ou, nos termos de Adorno, adaptação ou resistência, prevalece na ação da escola. Sobre isso, Fernández Enguita (2004, p. 13) afirma “que a escola pode ser mais transformadora à medida que for mais instrumentalizada por forças alheias a ela”. Ou seja, o contexto social, político e econômico em que a escola está inserida condiciona sua ação, porém não de forma unilateral, pois o fazer cotidiano da escola é resultado de uma inter-relação dos condicionantes social, cultural, político e econômico presentes na sociedade e da maneira, sob muitos aspectos peculiar, como os atores educacionais se apropriam dos

conteúdos desses condicionantes, ressignificando-os a partir das singularidades de cada instituição escolar.

Portanto, não se trata de discutir se a escola pode mudar ou democratizar a sociedade, assim como apresentou Vitor Paro (1998) na pesquisa sobre gestão democrática da escola pública; para que a transformação da sociedade seja consistente e duradoura, é necessário que as práticas cotidianas e as relações sociais nas diferentes instâncias sejam transformadas, porque a relação entre os espaços micro e macro não diz respeito a uma dependência cronológica, mas dialética. Assim, as teorias e as ações para a transformação da sociedade devem estar respaldadas em ações que questionem as práticas cotidianas e construam alternativas a elas. Tal como a democratização da sociedade leva a processos de democratização da escola, uma escola democrática contribui para a construção de práticas que alimentam as perspectivas e as ações sobre a necessidade de transformações tanto em relação à sua própria estrutura quanto à da sociedade.

Nas atuais sociedades democráticas, os cidadãos têm direito a participar das decisões sobre as condições sociais, econômicas e políticas de seu país. No entanto, as decisões tomadas “democraticamente” não devem questionar uma determinada ordem econômica e social pré-estabelecida pelo sistema de produção capitalista. Por isso, Carlos Nelson Coutinho (2000) chama a atenção para a necessidade de se construir uma concepção “democrática de democracia”, ou seja, a democracia liberal, característica do capitalismo, precisa ser superada. Não se trata de negá-la, mas de elevá-la à “democracia de massas”.

A manutenção ou ampliação dos direitos sociais e das relações democráticas está cada vez mais comprometida num mundo de economia globalizada, conduzida pelas políticas neoliberais. Boaventura de Sousa Santos (1999) considera que existe uma crise no contrato social da modernidade, já que os processos de exclusão estão se sobrepondo aos de inclusão, fazendo retroceder a conquista de direitos básicos do homem. A preponderância da exclusão sobre a inclusão se dá pelo pós-contratualismo – que consiste na exclusão, sem qualquer perspectiva de retorno, de grupos antes incluídos – e pelo pré-contratualismo, que consiste na impossibilidade de inclusão de determinados grupos sociais que antes consideravam possível aceder ao *status* de cidadão. Diante disso, o autor conclui que “as exclusões produzidas, tanto pelo pós-contratualismo como pelo pré-contratualismo, são radicais e inelutáveis, e a tal ponto que os que a sofrem,

apesar de formalmente cidadãos, são de fato excluídos da sociedade civil e lançados num estado de natureza” (SANTOS, 1999, p. 97).

Nessa perspectiva, a construção do direito à educação, tal como previsto na Constituição Federal de 1988, requer a compreensão da democratização da educação e do papel da escola dentro de um contexto social, econômico, político e cultural pautado pelos limites estruturais da sociedade capitalista e da crise do contrato social da modernidade. Portanto, trata-se de pensar e analisar a escola em suas possibilidades e limites considerando que ambos são historicamente determinados.

A luta de milhares de pessoas, durante todo o século XX, pelo direito de todos à educação, bem como as necessidades impostas pelos processos de industrialização, informatização e mundialização da produção capitalista lograram direitos constitucionais que ainda são negados a boa parte dos brasileiros.

Uma apresentação da escola básica brasileira em termos de atendimento e de desempenho dos alunos permite ver o contorno do mapa educacional, porém não a complexidade das práticas que produzem tal realidade. Pois, se por um lado pode-se falar numa escola brasileira de educação básica com características gerais que se apresentam ao conjunto das escolas públicas, por outro, cada escola compõe-se de particularidades que não são menos importantes para compreender as contradições do processo educacional e o papel desta instituição nas sociedades contemporâneas.

O Brasil entrou no século XXI com o ensino fundamental quase universalizado, mas com a educação infantil e o ensino médio ainda distantes dessa meta¹⁵.

Os dados sobre acesso mostram que, apesar dos significativos avanços na ampliação do atendimento à demanda ocorridos nos últimos 30 anos do século passado, em 2002 o atendimento na educação infantil de 0 a 6 anos era de 36,5%, sendo 11,7% de 0 a 3 anos e 67% de 4 a 6 anos, ou seja, menos da metade das crianças de 0 a 6 anos freqüentava a escola (BRASIL, 2002).

A incorporação da educação da criança de 0 aos 6 anos como parte da educação, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96, significou um grande avanço em termos da concepção que se construiu historicamente sobre essa fase de desenvolvimento e aprendizagem da criança; porém, dez anos após a aprovação da

¹⁵ Em 2002, 36,5% das crianças de 0 a 6 anos freqüentavam creches ou pré-escolas; 96,9% das crianças de 7 a 14 anos, 81,5% dos adolescentes de 15 a 17 anos e 51,1% das pessoas de 18 e 19 anos freqüentavam a escola. (BRASIL 2002)

LDB/96 a ampliação do atendimento à educação infantil ainda deixa a desejar para um país que propõe, como uma das finalidades da educação, o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996, art. 2º).

Sabe-se que um bom atendimento educacional nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por isso, o pleno desenvolvimento do educando depende, em grande medida, de um ambiente que combine os cuidados peculiares a essa idade ao processo educativo realizado nas instituições de ensino.

O ensino médio – considerado como direito, mas não obrigatório – ainda permanece dividido, grosso modo, entre a perspectiva de qualificação para o trabalho e a preparação para o vestibular. Sabe-se que uma qualificação profissional em nível técnico nos moldes daquela realizada pelas escolas técnicas federais e estaduais está restrita a um número ainda pequeno de estudantes¹⁶; também uma educação claramente direcionada à preparação para o vestibular das universidades mais conceituadas abrange um pequeno número de estudantes, geralmente aqueles cujos pais podem arcar com as altas mensalidades das escolas privadas; a grande maioria dos estudantes do ensino médio está em escolas públicas¹⁷ que, *stricto sensu*, não conseguem garantir uma formação adequada ao preparo para o exercício da cidadania e para a continuação dos estudos, tal como enunciado nas finalidades do ensino médio de acordo com a LDB. Soma-se a essas questões o fato de 18,5% dos jovens na idade de 15 a 17 anos estarem fora da escola (BRASIL, 2002) e 12% da população acima de 15 anos ser analfabeta (BRASIL, 2003), ou seja, a escolaridade do brasileiro está muito aquém dos direitos constitucionalmente estabelecidos.

O ensino fundamental, fase obrigatória da educação básica, avançou significativamente em termos de acesso, chegando à quase universalização no início do século XXI. Em 2000, a taxa líquida de escolarização do ensino fundamental foi 94,3% contra 87,5% de 1994; a taxa de atendimento de 7 aos 14 anos no mesmo período foi

¹⁶ De acordo com os *Dados preliminares do Censo Escolar de 2004* (BRASIL, 2005b), estavam matriculados no ensino técnico 705.628 alunos, sendo 187.621 na rede estadual de ensino, 83.610 na rede federal de ensino, 23.545 na rede municipal de ensino e 410.852 na rede privada de ensino.

¹⁷ Ainda de acordo com os *Dados preliminares do Censo Escolar de 2004* (BRASIL, 2005b), dos 9.032.320 alunos matriculados no ensino médio, 7.937.263 freqüentavam escolas públicas e apenas 1.095.057 freqüentavam escolas privadas.

96,4% e 92,7%, respectivamente¹⁸ (BRASIL, 2001b). A grande demanda do ensino fundamental nas últimas décadas do século passado e início deste tem sido a conquista de padrões de qualidade que garantam a concretização do direito à educação¹⁹.

No entanto, a discussão sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas redes públicas de ensino fundamental não deve ser feita de forma desvinculada da fase anterior (educação infantil) e da fase posterior (ensino médio) da educação básica, pois melhorar a qualidade do ensino fundamental requer, entre outras coisas, ampliar o atendimento na educação infantil e vincular seu término à continuidade dos estudos no ensino médio, tendo como perspectivas a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, como prevê a LDB/96 em seu artigo 35.

Além de uma educação básica ainda não universalizada, o direito à educação é duramente golpeado na medida em que as condições de oferta e os consequentes resultados de escolarização atestam a não-democratização do conhecimento. Os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram que muitos alunos não estão se apropriando dos conhecimentos básicos “ensinados” na escola²⁰.

Nesse contexto, a democratização da educação requer tanto a ampliação do atendimento, especialmente na educação infantil e no ensino médio, quanto padrões de qualidade inerentes a esse atendimento. Não se trata, entretanto, como reclamam alguns professores, de voltar à qualidade da escola “de antigamente”, mas de se construírem processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar. Para isso, é necessário mudar a organização da escola em relação às determinações legais e às práticas que as implementam.

¹⁸ Considerando-se a taxa líquida de escolarização e o número de crianças de 7 a 14 anos de acordo com o censo de 2000, o número de crianças nessa faixa etária que não freqüentavam a escola no ano 2000 era de 1.546.108. Os dados para o cálculo foram obtidos no site: <<http://www.edudabrasil.inep.gov.br/resultado.jsp>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

¹⁹ A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), de 6 de fevereiro de 2006, instituiu a obrigatoriedade da expansão da duração do ensino fundamental de oito para nove anos, assegurando o ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental. As redes de ensino terão até 2010 para implantar a lei.

²⁰ De acordo com o Inep (BRASIL, 2004b), os resultados do Saeb em 2003 foram os seguintes: nota média em Língua Portuguesa – 4ª série do ensino fundamental – 169,4 pontos (o mínimo esperado para esse nível de ensino é 175 pontos); 8ª série do ensino fundamental – 232 pontos (o mínimo esperado é 250 pontos); 3ª série do ensino médio – 266,7 pontos (o mínimo esperado é 325 pontos). Matemática – 4ª série do ensino fundamental – 177,1 pontos (mínimo esperado: 250 pontos); 8ª série do ensino fundamental – 245 pontos (mínimo esperado: 325 pontos); 3ª série do ensino médio – 278,7 pontos (mínimo esperado: 400 pontos). A escala do Saeb vai de 0 a 400 pontos. Em Língua Portuguesa, pontuação acima de 325 é esperada para nível de ensino posterior ao ensino médio.

A ampliação do acesso escolar aos setores mais pobres da população, especialmente a partir das décadas de 1960, 1970 e 1980, e a criação do ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos pela Lei nº 5.692/71 não conseguiram acabar com a seletividade e a exclusão intra-escolares que operavam na escola primária desde os primórdios da escola graduada após a Proclamação da República.

Até meados da década de 1970, os estudos sobre a produção do fracasso escolar quase sempre apresentavam as “carências e deficiências” do aluno e de sua família como as causas do baixo desempenho escolar que levava à repetência e à evasão escolar. De cunho cognitivo, afetivo, cultural, social ou econômico, esses “déficits” explicaram por muito tempo os números apresentados pelas estatísticas oficiais. Somente a partir do final da década de 1970 os “fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola” receberam maior atenção dos pesquisadores, e o próprio sistema de ensino passou a ser considerado na produção do fracasso escolar (PATTO, 1990, p. 118).

Por isso, embora se concorde com Luiz Pereira (1968) em que a solução de muitos dos problemas da educação brasileira depende grandemente da solução de problemas econômico-sociais básicos, considera-se importante e indispensável analisar as questões educacionais tendo em conta seu dimensionamento nas relações intra-escolares, se se quer compreendê-las em suas diferentes dimensões.

Apesar de significativos avanços em termos da permanência das crianças na escola, verificados na diminuição dos índices de evasão e de retenção²¹, a escola ainda “fracassa” quando mantém a totalidade de seus alunos durante oito anos em seus bancos sem garantir-lhes a apropriação da cultura e do conhecimento construído pela humanidade. Assim,

apesar dessa extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não teria sofrido alterações significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão das classes populares subalternas aparecia sob a forma simples e direta da inexistência da possibilidade de acesso aos setores mais decisivos do ensino. Hoje, o processo de exclusão continuaria operando, mas sob formas menos transparentes. (BEISIEGEL, 1981, p. 53)

A partir no início da década de 1980, os dados estatísticos oficiais mostravam que a evasão mais a retenção nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil

²¹ Em 1938, a retenção no ensino primário no Brasil foi de 48%; em 1999, a retenção geral na educação básica foi de 12,7% (BRASIL, 1999).

atingiam mais de 50% dos alunos matriculados²². O fracasso escolar, que era percebido e discutido principalmente com base naqueles aspectos, passou a ser redimensionado a partir da adoção do ensino organizado em ciclos e da progressão continuada em várias redes públicas de ensino²³.

A dinâmica escolar, incapaz de promover e garantir a continuidade dos estudos à totalidade dos alunos de 7 a 14 anos que entraram na escola nos últimos anos do século XX e início do século XXI, foi apresentada como o principal entrave à universalização do ensino fundamental. As estatísticas mostraram a triste realidade educacional brasileira: na década de 1980, para terminar o ensino fundamental o aluno permanecia na escola, em média, 12 anos, sendo que a maioria, após ficar em torno de 6,5 anos na escola, evadia-se, geralmente, de uma série inferior àquela que poderia estar cursando se não tivesse repetido uma ou mais vezes a mesma série (RIBEIRO, 1993, p. 7). Em 2004, a média de permanência dos alunos na escola para concluírem o ensino fundamental era de 10,1 anos (BRASIL, 2007).

Um conjunto de fatores – entre eles as péssimas condições de funcionamento das escolas, a formação insuficiente ou inadequada dos professores e as precárias condições de trabalho e de salário – tem contribuído para a realização de um ensino de baixa qualidade, o que incide diretamente nos índices de reprovação escolar. Portanto, as políticas educacionais que visam resolver ou pelo menos amenizar tais problemas são de fundamental importância no contexto educacional brasileiro. Algumas redes de ensino, ao implantarem os ciclos e a progressão continuada, tiveram a preocupação de buscar soluções para esses problemas; entre elas pode-se citar a rede municipal de São Paulo em 1992²⁴ e as redes municipais de Porto Alegre e de Belo Horizonte em 1995.

O exercício do direito à educação, transformado em obrigatório por muitos Estados nacionais, requer condições materiais como: o acesso a uma vaga que compete ao Estado garantir; a possibilidade de permanecer regularmente na escola sem que obstáculos provenientes das condições sociais ou das práticas escolares levem à

²² Em 1982, o índice oficial de retenção mais a evasão no Brasil foi 55,1%, sendo 29,6% de retenção e 25,5% de evasão (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1996).

²³ Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os índices de retenção e evasão em 1987 foram de 23,57% e 6,89%, respectivamente. Após nove anos da implantação dos ciclos, em 2001, esses índices foram de 3,71% e 1,44% (SÃO PAULO, 2005a). Porto Alegre, que também adotou o sistema de ciclos a partir de 1995, conseguiu reduzir os índices de reprovação de 29% em 1987 para 9% em 1999, e os índices de evasão, de 9,40% em 1987 para 1,46% em 1999 (AZEVEDO, 2000).

²⁴ Em relação à rede municipal de São Paulo, vale ressaltar que essa preocupação restringiu-se, basicamente, ao governo de Luiza Erundina (1989-1992).

exclusão ou à evasão escolar; a possibilidade de prescindir do trabalho infantil para que a criança e o adolescente possam permanecer na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

Desses três aspectos necessários ao exercício do direito à educação, considera-se a exclusão provocada pelas condições sociais ou pelas práticas escolares um dos maiores obstáculos para a realização desse direito em nosso país. É lamentável que, após passar várias horas por dia na escola, durante oito anos ou mais, o indivíduo que ali esteve seja considerado um fracassado e, portanto, excluído dos bens simbólicos desenvolvidos na escola. Compreender esse fracasso como sendo, também, consequência da forma como a escola provê a educação às camadas populares tem sido uma grande contribuição de muitos estudos e pesquisas educacionais. Porém, resta saber em que medida as compreensões resultantes dos estudos acadêmicos que não responsabilizam os usuários da escola pública pelo fracasso produzido e reproduzido em seu interior têm chegado aos pais e aos alunos, e o quanto elas podem contribuir para se pensar o processo educacional sem reprovação escolar.

2- Os ciclos na organização do ensino fundamental

A organização do ensino em ciclos é um tema educacional bastante estudado e debatido, tanto no meio acadêmico como nas escolas de educação básica. Sua centralidade advém de algumas mudanças nas concepções de organização escolar em função de viabilizar o direito à educação. Após um longo período de seriação, os novos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino e a ampliação do atendimento escolar produziram, ainda no século passado, as primeiras reflexões sobre essa forma de organizar o ensino, até então inquestionável. A organização do ensino em séries com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo, decorrente da construção da escola graduada, foi incorporada ao imaginário e à prática docente como elemento intrínseco ao processo educativo, sem o qual não se podia conceber uma educação “de qualidade”.

Esse foi o paradigma²⁵ sob o qual se estruturou a educação básica brasileira desde as primeiras escolas graduadas da República até meados do século XX²⁶. Embora

²⁵ O termo paradigma é usado nesta tese no sentido desenvolvido por Thomas Kuhn (2005). A adoção de um novo paradigma implica a colocação de problemas que possam ser aceitos dentro dos novos pressupostos; o velho paradigma pode ser total ou parcialmente substituído por um novo; a mudança de paradigma implica uma mudança do próprio mundo, ou seja, adotam-se novos instrumentos e a atenção toma novas direções.

de acordo com os ideais da República essa forma de organização do ensino se pretendesse para todos, na prática constituiu-se respaldada numa concepção de educação como privilégio, destinada aos que economicamente podiam arcar com os custos educacionais; quando a educação era pública, dirigia-se àqueles que apresentassem condições materiais e tempo para frequentar a escola, bem como as melhores condições de preparo cultural em relação ao mundo letrado que os beneficiasse no processo de adaptação à escola.

Como afirmou Durkheim (1995) ao discutir a organização da escola graduada, a seriação requer certa homogeneização intelectual dos alunos. Para que todos aprendam adequadamente os conteúdos divididos em séries e disciplinas, é necessário que as crianças ou adolescentes colocados em cada série tenham mais ou menos as mesmas condições, tanto em relação às experiências de aprendizagem quanto à capacidade intelectual.

Uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. (DURKHEIM, 1995, p. 282)

Dessa forma, no ensino seriado, ministrado igualmente para todos, pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série.

Quando essa nova modalidade de escola primária foi criada no Estado de São Paulo, no início da década de 1890, ela representou uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. (SOUZA, 1998, p. 16)

À medida que a escola graduada foi-se consolidando, passou a selecionar quem efetivamente respondia de forma adequada a esse processo educacional. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. Assim, os que permaneciam eram os mais adaptados a esses propósitos, não necessariamente os mais inteligentes e capazes.

²⁶ Sobre a organização das escolas graduadas no Estado de São Paulo no período de 1890 a 1910, ver Souza (1998).

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia com o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre as séries possibilitavam, ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que os concluíam. A reprovação não causava mal-estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente.

O processo era tão “naturalizado” que quase não se questionava o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro.

A escola brasileira, assim como a organização das instituições de ensino desde a antiguidade, foi condicionada às condições materiais, à produção do conhecimento humano, ao tipo de formação educacional requerida pela sociedade e à reivindicação do direito à educação pela população em cada contexto e momento históricos. Portanto, ao analisar a seriação não se trata de julgá-la, mas de compreendê-la em sua historicidade.

As condições materiais, sociais e culturais nas quais a escola seriada estava inserida mudaram radicalmente à medida que a educação passou a ser concebida como direito e o Estado adotou medidas para que a população tivesse acesso à escola. O direito à educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e sua universalização requerem a construção de um novo paradigma sob o qual a escola deve organizar-se: *educação é direito*.

Para realizar o direito à educação, não se trata apenas de fazer adequações pontuais à escola que estava organizada sob o paradigma da educação como privilégio: é necessário construir outra escola. A escola tradicional renovada não pode atender a uma demanda que contraria sua organização material e simbólica. Isso porque, nesse modelo de escola, cabia ao aluno adequar-se aos conteúdos, aos métodos, aos processos de avaliação, às relações hierárquicas e, muitas vezes, autoritárias entre professor e aluno. Os que não se adaptavam eram excluídos durante o processo, geralmente logo no início, pois os maiores índices de repetência ocorriam e ainda ocorrem nas séries iniciais. Assim, sob o pensamento “estudar não é para todos”, nem sempre explícito, os

professores e uma parte da sociedade podiam ou podem conviver de forma mais ou menos explícita com a exclusão escolar.

Quando a educação passou a ser concebida como direito²⁷ e o ensino fundamental tornou-se obrigatório, a escola não pôde mais funcionar como antes. Obrigada a adequar-se a uma nova realidade, ao mesmo tempo em que fez movimentos de inclusão e de democratização, manteve, por vias mais sutis, mecanismos de seleção e de exclusão.

A luta pelo direito ao ensino primário, realizada na primeira metade do século passado e ampliada ao ensino obrigatório de oito anos na Lei nº 5.692/71, foi finalmente coroada com a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96. De acordo com ambas as leis, a educação é direito público subjetivo, ou seja, é direito de cada criança, e os pais e o Estado podem ser responsabilizados e punidos se falharem na garantia desse direito.

Ao Estado cabe garantir vagas para todos no ensino fundamental, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria. De acordo com a LDB/96, “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade” (BRASIL, 1996, art. 5º, § 4º). Também é dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso IX). Assim, fica garantido o direito de todo cidadão brasileiro cursar oito anos de escolaridade, resguardados padrões mínimos de qualidade.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, “os pais ou responsável têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998, art. 55); dessa forma, de acordo com a lei cabe aos pais e ao Estado garantirem que todas as crianças cursem o ensino fundamental.

Nesses termos, esse nível de ensino não é uma opção dos pais ou da criança: toda criança deve freqüentar a escola durante pelo menos nove anos, independentemente da vontade ou do desejo de fazê-lo, sendo a matrícula, a freqüência e o acompanhamento escolar obrigatórios para os pais. Isso certamente não é uma

²⁷ É importante ressaltar que isso foi um processo que durou quase todo o século XX, pois desde a Proclamação da República setores da sociedade brasileira defendem e lutam pela democratização da educação. Em termos gerais, a idéia da educação como direito data da Revolução Francesa.

imposição antidemocrática; pelo contrário, é uma responsabilização da sociedade diante da construção do humano-genérico e da continuidade do mundo.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (ARENDT, 1968, p. 235)

O direito à educação e a obrigatoriedade do ensino fundamental mudam significativamente a configuração do processo educativo e conseqüentemente da organização escolar. Antes, a escola centrava seus esforços, principalmente, na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender, ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser. Embora essas características ainda estejam presentes na escola, as demandas trazidas pela democratização do acesso têm exigido a conformação de um novo padrão de ensino e de aprendizagem.

Dado que sua tarefa era ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais se aplicava o expediente da reprovação, pois, se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram co-responsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola.

Dessa forma, ao pretender a realização da educação para todos a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito.

O aluno que “não quer aprender”, “não tem acompanhamento dos pais” ou “tem dificuldades para aprender” tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto aquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade

da escola²⁸. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse aluno queira e possa aprender.

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender os conhecimentos básicos e necessários para estar e atuar de forma consciente no mundo.

Esse talvez seja um dos motivos da chamada “crise” da escola: suas finalidades e objetivos proclamados são contraditórios a sua organização e funcionamento. A estrutura escolar atual, tanto em relação às condições materiais quanto às concepções que subsidiam as práticas pedagógicas, opera como um gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos declarados.

Algo parecido acontece com outros direitos garantidos na legislação brasileira. De acordo com o artigo 6º da *Constituição da República Federativa do Brasil*, o trabalho é um direito social; de acordo com o artigo 7º, todo trabalhador tem direito a um “salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social [...]” (BRASIL, 2001a, art. 7º). Porém, o direito básico e elementar de todo homem ao trabalho encontra impedimentos inerentes à própria organização da sociedade, impondo, assim, uma taxa de desemprego permanente e um salário mínimo que não atende ao prescrito na lei.

Por que isso acontece? Uma explicação possível é que, se algumas leis fossem efetivamente realizadas, poderiam garantir melhores condições de vida à maioria da população; porém, seu cumprimento está condicionado ao desenvolvimento capitalista, isto é, às relações de produção características desse sistema, e o lugar que o Brasil ocupa nas relações internacionais, seja do ponto de vista político ou econômico, não permite sua concretização. Isso significa que a realização desses direitos depende de mudanças estruturais na sociedade.

Isso também é verdadeiro em relação à escola. Na introdução desta tese, perguntou-se por que o direito constitucional à educação não se realiza na prática. Em parte porque as políticas educacionais de modo geral não contribuem para isso, por

²⁸ A escola é aqui compreendida como a instituição social responsável pela educação formal da população, sendo suas atribuições responsabilidade do Estado, da sociedade, dos educadores e dos usuários, resguardados o papel e a função de cada um nesse processo.

estarem condicionadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que não concebem a educação como direito, limitando, portanto, os investimentos financeiros necessários à democratização não só do acesso, mas também da aprendizagem. Por outro lado, esse direito é boicotado pela própria organização e prática escolar, uma vez que a escola não rompe com as práticas de exclusão.

As políticas educacionais e as práticas educativas mantêm relações de interdependência, porém de forma relativa; isso significa que, tanto num âmbito como no outro, é possível haver práticas políticas e pedagógicas de resistência à educação como privilégio.

Nesse contexto, em que medida a escola pode ser, em termos de sua organização e práticas pedagógicas, um espaço privilegiado de inclusão de todos ao mundo letrado? As ações da escola estão diretamente vinculadas às políticas educacionais, porém, a implementação dessas políticas adquire configurações próprias por estar permeada pelas concepções dos educadores e pelo contexto social e cultural de seus usuários. Assim, Antônio Cândido, ao discutir a escola como grupo social, afirma:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, tôdas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Dêste modo, se há uma organização administrativa para todas as escolas de um determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CÂNDIDO, 1964, p. 107-108)

É nessa relação, dialética por essência, que se encontram possibilidades de a escola agir democraticamente e acirrar as contradições entre os direitos proclamados e a ausência de meios para realizá-los. Ao agir com base nessas possibilidades, os limites à realização do direito à educação podem ser compreendidos como desafios que precisam ser enfrentados no âmbito das práticas escolares, das políticas educacionais e da sociedade.

Essa perspectiva lança educadores, pais e alunos ao propósito de superar uma organização de ensino que fragmenta os conteúdos do ensino fundamental em séries anuais, estabelece os mesmos tempos, as mesmas metodologias, os mesmos

procedimentos de avaliação sem considerar a diversidade e os processos individuais na construção do conhecimento.

O ensino obrigatório constitui um *quantum* de conteúdo e de processos educativos a que toda a população tem direito, a fim de elevar o nível de educação comum da sociedade. Sua organização deve responder aos preceitos do direito e da obrigatoriedade da educação.

A seriação, forma histórica de organizar o ensino, respondeu de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória à concepção de educação como privilégio. Para realizar o direito à educação, cabe construir outra forma de organizar o ensino. Os ciclos serão discutidos como uma possibilidade para isso.

É importante esclarecer que ensino organizado em ciclos não é a junção do conteúdo de algumas séries num período maior denominado ciclo. Os ciclos têm como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes em suas diversas dimensões. Assim, o ensino organizado em ciclos permite maior centralidade na aprendizagem que no ensino, e esse é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização. Mas, como alerta Perrenoud (2004, p. 61), os ciclos de aprendizagem por si só “não suscitam situações e aprendizagens mais mobilizadoras ou com mais sentido”; por isso, além de implantar os ciclos é necessário aproveitar suas potencialidades como forma de organização do ensino, para construir espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos.

Embora freqüentemente se coloque um sinal de igual entre ciclos e progressão continuada, são coisas distintas. Essa confusão muitas vezes advém do fato de serem propostos e implantados pelas secretarias de Educação conjuntamente. No entanto, cabe destacar que os ciclos implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos pré-determinados do processo de ensino e de aprendizagem. Os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. Além de respaldados na compreensão de que o conhecimento é uma construção resultante da interação do indivíduo com o meio num contexto histórico – portanto determinado, em grande parte, pelas oportunidades e experiências

sociais e individuais do sujeito –, os ciclos buscam responder à problemática criada pelo processo de democratização do acesso à escola. Dessa forma, é uma tentativa de organizar a escola de maneira que ela possa atender à demanda de uma educação para todos.

Por algumas razões, a política de ciclos tem potencial para criar um sistema educacional mais democrático e menos seletivo. Primeiramente, ela desafia a seletividade e as desigualdades do sistema seriado. Embora algumas desigualdades possam ser reproduzidas no sistema de ciclos, provavelmente as consequências de deixar as desigualdades intocadas são piores. Segundo, a política de ciclos é uma oportunidade para engajar os professores no processo de criação de uma educação que se oponha às desigualdades sociais. Finalmente, se acompanhada de propostas de mudanças significativas no currículo, na avaliação e na pedagogia, a implementação da política de ciclos pode ser considerada uma alternativa para criar um sistema educacional democrático e não-seletivo. No entanto, sem democracia e participação, os potenciais benéficos da política podem ser dramaticamente inibidos, tal como foi observado no caso investigado. (MAINARDES, 2007, p. 174)

A progressão continuada, como será visto no próximo item deste capítulo, opõe-se à prática de reprovação anual e propõe um processo educativo contínuo, sem o aluno repetir a série. Assim, os ciclos de aprendizagem dizem respeito a uma nova forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto a progressão continuada propõe o fim da reprovação entre os anos de escolaridade, mantendo-a, no caso das redes ou escolas que organizam o ensino em ciclos, ao final de cada ciclo.

Nesse contexto, sem entrar nos problemas e limitações que a implantação dessa proposta tem encontrado nas diferentes experiências já realizadas, os ciclos respondem a duas demandas historicamente construídas: incorporar aos processos de ensino e aprendizagem escolares os conhecimentos contemporâneos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana e reorganizar a escola em função da ampliação do acesso, na perspectiva de oferecer melhores condições de aprendizagem a todos.

Um dos pressupostos da organização do ensino em ciclos é garantir que todos os alunos concluam a educação obrigatória – o ensino fundamental. Mas, como fazer isso se os alunos têm ritmos e demandas diferentes de aprendizagem?

Na seriação, concebia-se certa diferenciação em relação ao tempo de aprendizagem. Alguns alunos precisavam de dois anos para se alfabetizar, então faziam duas vezes a primeira série, o mesmo podendo acontecer com qualquer outra série. Desse modo, alguns ou muitos alunos precisavam de até 12 anos (média estimada na década de 1980) para terminar o ensino fundamental de 8 anos.

Um dos pressupostos dos ciclos é que todos os alunos tenham o mesmo tempo para realizar o ensino fundamental. A diferenciação deixa de ser no número de anos e passa a incidir “sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação” (PERRENOUD, 2004, p. 13). O tempo total para realizar a educação obrigatória será o mesmo para todos, mas os caminhos poderão ser diferentes.

Nessa perspectiva, a escola deve “adequar-se” às necessidades dos alunos; isso é o oposto do que ocorria na forma tradicional de ensino e na escola seriada. A organização e os procedimentos pedagógicos devem estar a serviço das demandas trazidas pela diversidade que caracteriza a escola pública. Não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimento, mas nos procedimentos para que esse conhecimento possa ser apropriado por todos. Se todos devem terminar o ensino fundamental ao mesmo tempo, faz-se necessário oferecer espaços, metodologias e tempos diferenciados²⁹ para atender às diferenças e dinâmicas individuais.

As propostas e experiências de organização do ensino em ciclos em outros países e no Brasil³⁰ apresentam-se como um meio de superação do chamado fracasso escolar e de realização do direito à educação, reorganizando o tempo, o espaço, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e as relações escolares, ou seja, mudando a concepção e a organização da escola. Assim,

O objetivo principal dessa nova forma de organização do ensino é ampliar o tempo para a aprendizagem, permitindo a continuidade, a flexibilidade e o respeito aos ritmos de cada aluno no processo de construção de conhecimento, procurando resolver basicamente o problema do fracasso escolar, já que, segundo essa lógica, a estrutura de série estabelecendo um ano para o sujeito realizar determinadas aprendizagens não permite essa flexibilização em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a organização do ensino, sendo estruturada por meio de ciclos, poderia permitir que o tempo para a realização das aprendizagens fosse organizado atendendo às necessidades individuais em um tempo maior que o tradicional ano letivo. (PAOLI; COSTA, 2004, p. 136)

Esses são os propósitos e a forma como os ciclos são normalmente apresentados nos documentos oficiais das secretarias de Educação que os propõem. Alguns estudos, geralmente em forma de teses e dissertações, avaliaram as implicações práticas dessa

²⁹ Tempos diferenciados dizem respeito tanto à diversidade de dinâmicas e metodologias realizadas na própria sala de aula para atender aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagens dos alunos quanto a trabalhos alternativos fora do horário normal de aula para o atendimento de pequenos grupos, quando se fizer necessário.

³⁰ Ver, por exemplo: JACOMINI (2002); LEITE, M. I. (1999); JUIZ DE FORA (2000); PERRENOUD (2004).

política e verificaram que nem sempre as ações educativas correspondem aos propósitos, sendo isso variável entre as diferentes experiências³¹.

No entanto, parece haver um ponto em comum sobre as dificuldades na implementação dos ciclos, que se refere às condições materiais e organizacionais, bem como às resistências dos atores educacionais para a efetivação de tão densa e complexa mudança. A dimensão dessa problemática é diferenciada nas redes de ensino que se organizam em ciclos, já que as condições de implantação e implementação são distintas³².

Resguardadas as diferenças entre as distintas experiências, é consenso entre os educadores que implementam as políticas e os estudiosos do assunto a necessidade de garantir determinadas condições essenciais ao funcionamento da escola em ciclos. Quando essas condições mínimas não são atendidas, os ciclos tendem a se transformar em um amontoado de séries sem reprovação entre elas, descaracterizando, portanto, a proposta.

O potencial latente dos ciclos como meio de democratização do ensino e da aprendizagem só pode ser realizado se efetivamente o ensino for assim organizado. Isso pressupõe uma mudança estrutural na escola, tanto em relação às condições materiais de funcionamento quanto em relação às concepções educacionais que subsidiam as práticas pedagógicas.

Tendo como referência as propostas de organização do ensino em ciclos em três redes municipais de ensino: São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, buscar-se-á configurar os pressupostos políticos e pedagógicos de uma escola organizada em ciclos. O propósito não é discutir como os ciclos estão sendo realizados no cotidiano das escolas dessas redes de ensino, mas tão-somente, a partir de uma elaboração já existente, pensar as possibilidades de os ciclos serem um meio para a democratização do ensino e a realização do direito à educação.

A organização do ensino em ciclos significa mudanças substanciais em todo o funcionamento da escola, sendo imprescindíveis a reorganização a) do tempo-espaco escolar, b) dos conteúdos, c) das metodologias e d) da avaliação.

³¹ Consultar: LEITE, M. I. (1999); KRUG (2001); JACOMINI (2002); ARCAS (2003); MAINARDES (2007).

³² As condições de implantação e implementação dos ciclos nas redes de ensino de Porto Alegre e Belo Horizonte não foram as mesmas da rede municipal de São Paulo, especialmente após o término do mandato da prefeita Luiza Erundina, um ano após sua implantação.

a) Sobre o tempo-espaço escolar: o tempo de aprendizagem na escola seriada é igual para todos e concebido em função de um “tempo médio” que os alunos precisam para realizar determinada aprendizagem. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem restringe-se a períodos pré-determinados de acordo com a distribuição de conteúdos uniformes que devem ser trabalhados num bimestre, num semestre, numa série.

Assim, ao discutir e elaborar a proposta de ciclos para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Secretaria de Educação avaliou que “o processo de aprendizagem não deve se restringir a períodos pré-determinados (séries), mas se vincular aos estágios de desenvolvimento do educando, que, segundo nossa concepção, se operacionaliza, de forma mais ampla, através dos ciclos” (SÃO PAULO, 1992b, p. 9).

De acordo com a proposta político-pedagógica da Escola Plural de Belo Horizonte, a lógica temporal do sistema escolar brasileiro é: transmissiva (centrada na transmissão dos conteúdos a serem aprendidos); precedente e acumulativa (a aprendizagem de um determinado conteúdo precede necessariamente o domínio de outro); articulada em torno de ritmos médios (independentemente das diferenças, os alunos devem aprender as mesmas coisas no mesmo tempo); baseada na simultaneidade (todos os conteúdos de uma determinada série devem ser aprendidos no tempo de um ano letivo, caso contrário se repetirá a série); organizada em torno de tempos pré-definidos (existe um tempo pré-determinado para o domínio de cada habilidade e conteúdo); organizada em torno de tempos cada vez mais curtos (muitas vezes, o destino do estudante é selado no primeiro bimestre do ano letivo, ou no primeiro mês de aula, quando o professor “atento” já sabe quem vai aprender e quem não vai; no final do ano, confirma-se a “profecia auto-realizadora”); dicotômica (separa o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo administrativo e pedagógico, etc.) (BELO HORIZONTE, 1994).

Numa escola organizada em ciclos, o tempo escolar corresponde aos anos do ensino obrigatório; esse é o tempo que a escola tem para garantir a todos a aprendizagem dos conteúdos básicos do ensino fundamental e das vivências de socialização desse período de desenvolvimento da criança e do adolescente. Os processos educativos que englobam as relações de convivência, o desenvolvimento da moral, da ética e da autonomia e o conhecimento escolar serão agrupados em períodos que atendam às dinâmicas de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. O tempo

estabelecido para a realização de determinados processos educativos deverá flexibilizar-se de acordo com as necessidades do grupo, resguardando sempre a continuidade e o propósito de garantir um *quantum* socialmente necessário aos objetivos do ensino fundamental.

Na Escola Plural, propõe-se que o tempo escolar seja “organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 26).

É fundamental que a questão da flexibilização do tempo nos ciclos não seja confundida com a esperança de que a criança um dia aprenda ou “amadureça”. Se a escola não criar condições diferenciadas para garantir a alfabetização das crianças que não a realizaram no primeiro ano de escolarização, ela não vai aprender só porque terá até o 4º ou 5º ano para fazê-lo; o tempo maior está diretamente vinculado a procedimentos pedagógicos que propiciem a aprendizagem. Um tempo maior sem uma intervenção consciente da escola produzirá analfabetos no 5º ou no 9º ano do ensino fundamental. Será apenas um jeito diferente de a escola continuar excluindo.

A utilização do espaço é geralmente condicionada à organização burocrática da escola, dificultando o atendimento das demandas pedagógicas. Essas características são encontradas em maior ou menor grau nas escolas seriadas. A configuração dos espaços escolares na organização do ensino em ciclos deve atender às necessidades dos processos educativos; isso significa, por exemplo, que o funcionamento da biblioteca ou da sala de informática, entre outras, não poderá ser condicionado ao horário do funcionário que obedece a uma organização administrativa desvinculada da pedagógica. O espaço deverá ser organizado para contribuir com o processo educativo. É importante que os alunos compreendam o espaço escolar como seu, enquanto bem público, e desenvolvam uma consciência de respeito e preservação. Isso significa que ele deve ter o direito de usar todo o espaço escolar em função de seu processo educativo.

b) Sobre os conteúdos escolares: tradicionalmente, na escola seriada os conteúdos são organizados a partir das disciplinas que compõem o currículo de cada série de determinado nível de ensino. Os conteúdos das disciplinas geralmente são definidos em função do padrão de formação das classes médias e altas, comumente atrelados aos exames vestibulares. A tentativa da escola de manter essa mesma organização dos conteúdos para trabalhar com as classes populares mostrou-se desastrosa, levando muitas vezes de forma errônea a uma diminuição dos conteúdos,

com a justificativa de que os alunos pobres não são capazes de aprender os mesmos conteúdos destinados às classes médias e altas.

Na escola organizada em ciclos, na perspectiva da educação como direito, o conhecimento construído pelo homem, ao ser organizado em conteúdos escolares, deve vincular-se à realidade social e servir como instrumento de compreensão dessa realidade, bem como das manifestações humanas na arte, na poesia, na literatura, na ciência, na história, etc.

Ao discutir a configuração da educação escolar após a Revolução Russa de 1917, Pistrak (2003, p. 33) considerava que “a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual”, ou seja, a escola deve viver a realidade, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente. No caso do autor, trata-se das concepções da Revolução de Outubro e dos contornos que tais concepções foram tomando nos anos seguintes. Pretendia-se que a escola contribuísse para a construção da nova sociedade socialista.

Toda educação é, em certa medida, um processo de adaptação do indivíduo a um determinado meio, sendo isso condição para a sobrevivência. Porém, a educação também pode ser uma forma de resistência e de atuação para mudar a realidade.

Nas sociedades em que reina a exploração do homem pelo homem, a vinculação da escola à realidade não deve dizer respeito à preservação desta, mas à organização do conhecimento em função de compreendê-la como uma construção histórica, sendo, portanto, passível de ser mudada. Assim, os conteúdos escolares seriam instrumentos por meio dos quais as crianças e os jovens construiriam as condições básicas para viver e atuar na sociedade de forma consciente.

Portanto, não se trata de diminuir os conteúdos a serem trabalhados na escola pública para todos em relação ao padrão das classes médias e altas, mas de defini-los em função dos objetivos de escolarização das classes populares dentro de um contexto social no qual eles estejam vinculados à vida e possam ser utilizados em função do desenvolvimento e da formação individual e social das crianças e dos adolescentes.

A utilização de um conhecimento diz respeito a poder relacioná-lo “à fonte que alimenta nossa vida e que se compõe de percepções dos sentidos, sentimentos, esperanças, desejos e atividades mentais que ajustam os pensamentos entre si” (WHITEHEAD, 1969, p. 15). Para que a escola não se limite a um espaço de informação, é importante que os conteúdos escolares encontrem “aplicações importantes dentro do currículo do aluno” (WHITEHEAD, 1969, p. 17).

A menos que se queira preparar para exames, o mais importante na definição do que ensinar é indagar-se sobre como determinado conteúdo relaciona-se “à fonte que alimenta a vida do aluno”, para não perder de vista que “a educação é a aquisição da arte de utilizar os conhecimentos” (WHITEHEAD, 1969, p. 16), e não informações desconexas cuja finalidade principal seja realizar bem provas e exames.

De acordo com a proposta de organização do ensino em ciclos da Escola Cidadã de Porto Alegre, os conteúdos devem ser organizados e definidos a partir dos Complexos Temáticos que “propõem uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social” (PORTO ALEGRE, [1996], p. 22). Nesse contexto, os conteúdos organizados a partir dos Complexos Temáticos devem ter relações reais e fundamentais com a vida dos alunos.

Na proposta da Escola Plural, dado o objetivo de propiciar “o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural”, a organização e definição dos conteúdos escolares deve “considerar as questões e os problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento” (BELO HORIZONTE, 1994, p. 40). Para isso, propõe-se que as disciplinas curriculares sejam articuladas aos temas transversais de forma que as questões da atualidade sejam estudadas e compreendidas à luz dos conhecimentos científicos.

Na Secretaria Municipal de São Paulo, o trabalho de reorientação curricular que antecedeu a organização do ensino em ciclos propunha rever o mito da pedagogia neutra e construir um currículo capaz de “ampliar os núcleos de resistência para pensar e produzir uma sociedade mais justa” (SÃO PAULO, 1990b, p. 9).

Estamos, pois, propondo uma mudança de foco na questão curricular: do currículo tecnicista, visto como grade, relação de matérias, rol de conteúdos, métodos e técnicas, organizado em gabinetes, para o currículo crítico, com um sentido mais amplo, que perpassa todas as ações da escola, onde se inserem necessariamente a questão da ideologia, do conhecimento e do poder, currículo possível de ser construído na e pela escola. (SÃO PAULO, 1990b, p. 10)

De acordo com o *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo*, essas mudanças que significavam uma tentativa de construir um currículo que atendesse às demandas da escola democrática popular deveriam ser realizadas por todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, “a equipe escolar, os alunos, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento” (SÃO PAULO, 1992b, p. 6).

Não se tem como objetivo discutir de forma exaustiva as propostas curriculares dessas três redes de ensino, mas tão-somente apresentar, a partir de alguns elementos, como o currículo e os conteúdos escolares são elaborados na perspectiva da democratização da escola e da organização do ensino em ciclos.

Diante do exposto, parece ser pertinente a seguinte questão: a concepção sobre o conhecimento e a organização dos conteúdos escolares apresentada como tributária dos ciclos não pode também estar presente numa escola seriada? Muitas escolas seriadas não têm essa concepção?

Embora haja estreita relação entre os ciclos e a organização dos conteúdos escolares, na medida em que esta é uma condição ao funcionamento do ensino em ciclos, as discussões em torno do que e como ensinar são mais amplas e perpassam também as escolas seriadas. Pois, as mudanças curriculares são produzidas num processo histórico que envolve as demandas da sociedade por um determinado tipo de educação, em decorrência das mudanças na produção e reprodução da sociedade e as demandas criadas pela democratização do acesso à escola.

Porém, em certo sentido essas novas perspectivas de currículo geralmente se chocam com a estrutura pouco flexível das escolas seriadas, ficando limitadas a mudanças pontuais. Por outro lado, a reorientação curricular em função dos novos tempos escolares é essencial ao ensino em ciclos.

c) Sobre as metodologias: as metodologias dizem respeito aos caminhos utilizados para atingir determinados objetivos. As diferentes metodologias ou as diferentes formas de ensinar são, normalmente, condicionadas ao conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e do adolescente em cada momento histórico. Porém, é necessário ressaltar que não se trata de transformar esses conhecimentos em método de ensino, como algumas vezes se tentou fazer com a teoria sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de Piaget, mas tê-los como subsídios necessários à construção de metodologias que favoreçam a aprendizagem; ou seja, quanto mais se sabe sobre como as crianças aprendem, mais elementos os professores têm para diversificar as formas de ensinar e adequá-las às necessidades dos alunos.

Assim, os conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são fundamentais para a escola elaborar procedimentos metodológicos consoantes aos interesses e possibilidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Na pedagogia tradicional, a metodologia privilegiada é a aula expositiva e o trabalho individual. Essa forma de ensinar exige certa homogeneidade dos processos de aprendizagem, dificilmente encontrada em sala de aula. Os alunos que não se adaptam a esse procedimento de ensino geralmente são tidos como alunos com dificuldades de aprendizagem e entram nas estatísticas dos reprovados.

Sabe-se já há algum tempo que na infância é fundamental que as crianças possam manipular, experimentar, construir e testar suas hipóteses, por isso os esforços para mudar a prática tradicional de ensino. “A lógica na criança (como nós acreditamos) apresenta-se essencialmente sob a forma de estruturas operatórias, ou seja, o ato lógico consiste essencialmente em operar, e portanto, em agir sobre as coisas ou sobre os outros.” (PIAGET, 1991, p. 111)

Assim, a utilização de metodologias que possibilitem às crianças trabalhar em grupos, experimentando concretamente possíveis soluções para problemas apresentados pelo professor ou pelos próprios alunos, pode contribuir tanto para a aprendizagem de determinado conceito ou conteúdo quanto para as relações de convívio e cooperação, dado que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1994, p. 115).

Por isso, é fundamental o empenho da escola na criação de formas de ensinar que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, considerando as necessidades e as diferenças individuais.

As discussões sobre metodologia de ensino estão estritamente relacionadas à concepção de educação, pois, se a educação é tida como direito e a escola se responsabiliza pela sua realização, torna-se fundamental a construção de metodologias de ensino que contribuam para abarcar as necessidades da totalidade dos alunos, por isso a necessidade de diversificação e aproximação às teorias de aprendizagem.

Nas três propostas de organização do ensino em ciclos encontram-se referências à necessidade de construção de metodologias que atendam ao propósito de democratização do ensino.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,

A organização em ciclos para o Ensino Fundamental tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressiva das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior

integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo. (SÃO PAULO, 1992b, p. 7)

Na perspectiva da Escola Plural, os processos de formação devem ser compreendidos de forma global; para isso, os procedimentos metodológicos precisam diversificar-se e favorecer as diferentes formas de aprender.

não é possível conceber o processo de ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se, não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 38)

Na proposta da Escola Cidadã, as questões metodológicas são apresentadas como parte da organização curricular na perspectiva de “sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de Escola progressista e transformadora, o que modifica crítica e criativamente o contexto” (PORTO ALEGRE, [1996], p. 10).

Evidentemente, a construção de metodologias fundamentadas nas teorias mais recentes sobre desenvolvimento e aprendizagem capazes de favorecer a aprendizagem não é patrimônio do ensino organizado em ciclos, mas é essencial para o seu funcionamento na perspectiva de ser um meio à democratização do ensino.

d) Sobre a avaliação: a avaliação é um processo inerente à vida humana e tem como função direcionar nossas ações para a realização de objetivos, seja nas questões mais imediatas do cotidiano ou em projetos de maior amplitude. Nesse sentido, ela não se realiza num momento específico separada das ações, mas como parte destas. A decisão de fazer algo de um jeito ou de outro, de seguir um caminho ou outro para chegar num determinado lugar é produto de um processo avaliativo. Com base em determinados valores julgamos o que e como fazer para atingir um objetivo com maior precisão, com menos esforço e de forma mais rápida.

Para garantir que a atividade se desenvolva de modo adequado, o homem precisa averiguar permanentemente se o processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir. É nisso que consiste a avaliação, que, assim, se mostra ao mesmo tempo como algo especificamente do ser humano e como processo imprescindível à realização do projeto de existência histórica do mesmo. (PARO, 2001, p. 34)

Desse ponto de vista, a avaliação é imprescindível à atividade humana e constitui uma forma de promoção das ações, na medida em que o homem pode decidir

sobre o que é melhor com base num conjunto de valores e análise técnica. Os processos avaliativos geralmente não causam dano ou constrangimento quando são realizados em função de buscar as melhores formas de atingir objetivos individuais ou coletivos; porém, costumam ser danosos quando servem à classificação e à seleção.

Na escola, tradicionalmente a avaliação teve ou ainda tem como característica predominante classificar e selecionar; assim, ela é associada “à *criação de hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.” (PERRENOUD, 1999a, p. 11, grifos do autor) Nas escolas seriadas, essa classificação em função das hierarquias de excelência é utilizada ao final de cada ano letivo para a tomada de decisão sobre a promoção ou retenção dos alunos. Assim, nas atividades escolares a avaliação parece perder sua característica de promoção da ação humana. Isso ocorre, tal como analisou Luckesi (2000, p. 18), porque

o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Os processos de avaliação com o objetivo de subsidiar a tomada de decisão sobre a promoção ou retenção dos alunos constituíram-se no eixo central da educação como privilégio. A avaliação era o instrumento que legitimava tais decisões. Baseados nos resultados das provas mensais, bimestrais e nos exames finais, os professores muniam-se de autoridade para promover ou reprovar seus alunos sem que isso fosse questionado. A prática de usar a avaliação para controlar a disciplina e pressionar os alunos a estudarem sob pena de serem reprovados descaracterizou o sentido da avaliação como atividade humana, cuja função é contribuir para a melhor realização de objetivos.

O objetivo central da escola é promover a educação das jovens gerações, sendo necessário para isso, entre outras coisas, ensinar a elas o conhecimento produzido pela humanidade. Diante desse objetivo, cabe perguntar em que medida a avaliação tal como tem sido praticada contribui para sua realização. Por estar aprisionada pela lógica da seleção, a avaliação escolar não consegue ter como objetivo a promoção do conhecimento. A questão, então, constitui em saber por que isso ocorre. Embora seja

objetivo da escola ensinar, quando a educação é tida como privilégio esse objetivo não se estende a todos, por isso a avaliação prioriza a classificação e a seleção em detrimento de uma efetiva contribuição à aprendizagem de todos. Assim, esse tipo de avaliação é produto histórico de uma educação elitista que só recentemente começou a ser democratizada.

A democratização do acesso à escola questionou e, em certa medida, flexibilizou algumas características da avaliação tradicional; porém, somente a democratização do ensino pode efetivamente pôr um fim à avaliação classificatória e seletiva, tendo em vista que o direito à educação não pode ser realizado numa escola que preserve esse tipo de avaliação. Isso porque, se se propõe garantir a aprendizagem a todos, a avaliação deverá servir a esse objetivo, deixando, então, de ser um instrumento de classificação e seleção.

A organização do ensino em ciclos, tendo em vista a democratização da aprendizagem, tem como pressuposto a mudança do papel e das características da avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação escolar deve preservar as características da avaliação como atividade humana: ser contínua e servir à promoção da aprendizagem.

Enquanto processo contínuo, ela permite a correção de rumo tão logo seja constatado que os objetivos não serão alcançados caso não sejam feitas mudanças nos procedimentos, ou seja, essa característica da avaliação consiste em evitar que ao final de um período mais longo conclua-se que os objetivos não foram atingidos. Portanto, ela não diz respeito a acumular informações sobre os avanços e dificuldades dos alunos para tomar decisões no final do ano letivo, mas a adequar permanentemente os procedimentos com vistas a atingir os objetivos educacionais.

Enquanto instrumento para a promoção da aprendizagem, ela participa do processo educativo como fornecedora de dados que, julgados à luz de valores democráticos, indicam os melhores caminhos para garantir esse objetivo. “Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.” (LUCKESI, 2000, p. 81)

Essas mudanças requerem, tal como assinalou Maria Teresa Esteban (2002), uma ruptura epistemológica no sentido do pensar/fazer pedagógico para a promoção da aprendizagem integrar-se ao contexto social.

No caso específico do processo de avaliação, sua real democratização demanda o reconhecimento da ambigüidade que o constitui, da existência de múltiplos conhecimentos entretecidos nas atividades escolares cotidianas e de sua relatividade. Pressupõe o abandono da relação que iguala diferença à deficiência, questionando a dinâmica inclusão/exclusão, escolar e social. (ESTEBAN, 2002, p. 128)

A mudança da avaliação tradicional está presente nas três propostas de organização do ensino em ciclos apresentadas como condição necessária ao próprio funcionamento dos ciclos e à democratização do ensino.

Na direção do que apresentamos até aqui, cabe-nos ressaltar que não podemos conceber a avaliação senão como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (PORTO ALEGRE, [1996], p. 28)

A proposta do Regimento aponta para mudança de foco da avaliação. Esta mudança de foco é fundamental a ser discutida: que a avaliação não seja um sistema de classificação de alunos, com base em cálculos matemáticos e nem um instrumento de poder, controle e submissão dos educandos. Deve propiciar uma constante revisão da ação educativa, realizada, portanto, através da participação e discussão conjunta sobre o trabalho desenvolvido e as mudanças observadas na aprendizagem dos educandos. Desta forma, a avaliação assume as características de investigação e diagnóstico do processo como um todo, tornando-se importante prática pedagógica para balizar os avanços e dificuldades do processo educativo, possibilitando que sejam efetivadas ações no sentido de melhorar a sua qualidade. (SÃO PAULO, 1992b, p. 10)

Entendendo a educação como um direito, no projeto da Escola Plural não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar [...] A avaliação tem que incidir sobre os aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, etc., enfim, ao seu Projeto Político-Pedagógico. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 54)

A experiência de democratização do acesso à escola mostrou a incongruência de usar a avaliação tradicional, na medida em que ela serviu para legitimar um processo de exclusão da escola. O direito à educação a ser consolidado na democratização do ensino começa a indicar o antagonismo existente entre uma ação educativa voltada a esse objetivo e a manutenção desse tipo de avaliação. Nessa perspectiva,

O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida enquanto processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento

sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos. (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p. 89)

As mudanças em relação à avaliação talvez sejam as mais difíceis de serem realizadas pelos atores educacionais, porque envolvem relações de poder e de controle e por se realizarem de maneira formal e informal. Muitas vezes, ao não poderem realizar formalmente uma avaliação classificatória os educadores o fazem de maneira informal, ou seja, nas relações escolares cotidianas julgam e transmitem esses julgamentos aos alunos de maneira a desqualificá-los para os estudos, contribuindo, em muitos casos, para o abandono escolar. Por isso, mudar a avaliação escolar exige uma mudança de concepção de educação em favor do direito e dos processos por meio dos quais isso pode ser realizado.

A construção de novos tempos e espaços, de uma nova forma de avaliar e de organizar os conhecimentos escolares e a construção de metodologias que favoreçam a aprendizagem exige, necessariamente, a participação de todos os atores educacionais. Sem isso, qualquer tentativa de mudar a escola, por melhor que seja, poderá ser compreendida como imposição e criará resistências ativas e passivas, concorrendo para seu fracasso.

Por isso, é fundamental a construção de práticas democráticas expressas nas relações cotidianas que encorajem alunos, pais e educadores a exporem e defenderem suas idéias e a se comprometerem com a realização das decisões tomadas.

As relações entre os atores educacionais constituem um aspecto importante do processo educativo. Por meio delas, pode-se analisar o quanto a escola está efetivamente envolvida num processo de democratização da educação. Pois, muitas vezes, apesar da existência de instâncias democráticas de participação, as relações entre pais, alunos e educadores no cotidiano escolar ocorrem de forma autoritária. Isso significa que, para além dos mecanismos legalmente instituídos de democratização e participação, o estabelecimento de relações pautadas no respeito ao outro e na perspectiva de construção de objetivos comuns depende do compromisso dos atores educacionais com ideais democráticos. Exige-se um esforço de todos para que não se reproduza, sem reflexão, as relações de competição e exclusão tão comuns na sociedade.

Nessa perspectiva, a escola deve criar formas de envolver e comprometer os alunos com seu próprio processo de aprendizagem e com a atividade educativa coletiva,

pois, tal como discutiu Pistrak (2003, p. 178) sobre a auto-organização dos alunos, “a necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade”.

Grosso modo, pode-se dizer que nos últimos 30 anos a escola processou várias mudanças em todos os aspectos do processo educativo, mas por não mudar sua essência essas mudanças muitas vezes não produziram os resultados esperados por educadores, alunos e pais; por isso, às vezes deseja-se restabelecer os procedimentos antigos. O que significa mudar a essência? Significa vincular-se aos processos de produção da vida material e cultural da população, democratizar sua estrutura e funcionamento e organizar os processos de ensino e de aprendizagem em função do princípio de que todos podem aprender.

Nas condições materiais e simbólicas dessa “nova escola”, as questões do desejo de aprender, do comprometimento dos pais com a educação dos filhos, da capacidade cognitiva dos alunos serão desafios sobre os quais os educadores se debruçarão e criarão, em cooperação com pais e alunos, alternativas que visem à realização de uma educação de qualidade a ser conquistada na luta pela ampliação dos direitos sociais, em contraposição à política neoliberal e à exploração capitalista.

3- Progressão continuada: uma ruptura com a reprovação escolar

Uma compreensão mais aprofundada do conceito e das propostas de progressão continuada no sistema educacional brasileiro remete-nos à construção e organização históricas das escolas públicas.

A escola brasileira, organizada inicialmente para educar e formar a elite nacional, ampliou lentamente o atendimento à população, chegando ao final do século XX com o ensino fundamental quase universalizado. Porém, ainda não foi realizada a contento a construção de um sistema de ensino cuja finalidade proclamada é garantir o aprendizado do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações.

Mesmo após a democratização do acesso à escola, a organização do processo de ensino-aprendizagem manteve características da escola tradicional seletiva. Entre elas, pode-se destacar a distribuição dos conteúdos por séries e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes. Essa uniformização, necessária em certa medida por se tratar de processos educativos coletivos, tem desconsiderado muito freqüentemente a

complexidade e a diversidade dos processos de aprendizagem humana e gerado desempenho escolar bastante diferenciado entre os alunos.

Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso leva-nos diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento global. (VIGOTSKI, 1994, p. 119)

Em certo sentido, a diversificação dos modos e dos tempos de aprendizagem característica dos demais espaços sociais foi substituída na escola por tempos e conteúdos pré-estabelecidos para cada faixa etária, de acordo com padrões historicamente determinados. Assim, todos os elementos que compõem a atividade educativa escolar são pensados e organizados em função da média de um *quantum* que se pode aprender numa determinada idade que corresponde a uma série escolar.

Essa forma de organizar o ensino, muitas vezes em contradição com as necessidades e dinâmicas individuais, produziu um grave problema às instituições escolares. O que fazer com os alunos – em maior ou menor número, de acordo com o contexto histórico-social – que não têm desempenho escolar adequado? A solução historicamente legitimada pela escola foi a reprovação.

Embora, em certo sentido, as condições criadas pela ampliação do acesso e pela “democratização” do ensino tenham permitido o questionamento dessa solução e apresentado a necessidade de se construir uma alternativa baseada nos princípios da educação como direito fundamental do homem, e na perspectiva de que todos podem aprender se lhes forem garantidas as condições adequadas e o respeito às suas potencialidades, a reprovação ainda é vista por muitos atores educacionais como necessária aos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, a solução da reprovação tende a desconsiderar as duas premissas acima citadas e a responsabilizar de forma unilateral os alunos e os pais, especialmente os das classes populares, pelo desempenho escolar, transformando um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um.

Nesse contexto, a reprovação tem, para a escola, a finalidade de garantir certa homogeneidade do conhecimento requerido em cada série, impedindo a presença

daqueles que ainda não realizaram determinadas aprendizagens. Para os alunos e os pais ela é apresentada como “outra oportunidade de aprendizagem”, na medida em que o discente pode refazer a série em que foi reprovado e aprender aquilo que não havia aprendido.

Essa idéia, incorporada aos valores e às práticas escolares, dificulta a construção de uma concepção de processo educativo sem reprovação pela maioria dos atores educacionais. Assim, acredita-se que a reprovação é parte essencial da educação escolar, sem a qual o ensino perde a qualidade ou não se pode educar.

Embora alguns professores ou pais afirmem que refazer uma série pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade dos estudos, na maioria dos casos a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar. A tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, comprometendo sua auto-estima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos.

Quando diante do aluno se acumulam os pequenos fracassos, as indicações de que não vai conseguir ir muito mais longe, chega o momento de retirar-se discretamente e sem escândalo. Em acréscimo, é provável que os imperativos de saúde do próprio ego aconselhem oferecer a si mesmo e aos demais qualquer explicação diferente da real, de forma que cada qual carrega sua cruz interior e procura que não a vejam os outros; a soma dessas atitudes bem pode levar a que ninguém veja outro problema senão o seu, isto é, a que o conjunto de exclusões ou “fracassos” individuais resista em ser percebido como um problema social. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 215-216)

A reprovação, tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela significativa das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas; ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. Porém, ao fazer isso a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma

submissão à autoridade adulta, se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente e um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. (PIAGET, 1978, p. 61)

Embora nos últimos 30 anos tenham-se buscado implementar propostas educacionais que visam conter a repetência, ainda está presente, na concepção de educação escolar dos diferentes atores educacionais, a idéia de promover e reprovar em função das aprendizagens verificadas por meio de avaliações. Assim, para superar as práticas de reprovação é fundamental questionar a promoção como legitimador da aprendizagem e buscar nos pressupostos de um processo educativo contínuo uma prática que rompa com a dicotomia promoção/reprovação. Se a escola efetivamente educar, o progresso dos alunos em todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem não precisará ser classificado pela promoção ou reprovação formais. Por isso, para que o processo educativo tenha uma perspectiva de construção do sujeito num contínuo, é necessário eliminar as medidas classificatórias de promoção e reprovação. Só assim poder-se-á superar a promoção que resulta de procedimentos formais de progressão continuada e não de uma consistente aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse contexto, é tarefa necessária à democratização do ensino e à realização do direito à educação a organização de um processo de ensino e de aprendizagem no qual os alunos progridam anualmente, sem interrupções, para concluírem o ensino fundamental de maneira satisfatória, tanto em relação às necessidades individuais quanto às sociais, após os anos de escolarização obrigatória.

Porém, é importante ressaltar que tal propósito não diz respeito somente à atuação das unidades escolares. Não basta, embora muito importante, o empenho dos educadores, dos alunos e dos pais para que a escola e o conhecimento sejam democratizados: é imprescindível a ação do governo em termos de investimento financeiro e uma mobilização social pela escolarização da população. Mesmo alcançadas condições de financiamento adequadas ao oferecimento de uma boa educação, a igualdade de oportunidades proporcionada pela escola estará condicionada às desigualdades sociais.

Com essas ressalvas, é interessante buscar algumas idéias básicas para pensar a construção de uma escola que caminhe nessa perspectiva em termos da organização e das práticas escolares. Para isso, remete-se a duas propostas elaboradas no final da primeira metade do século XX em dois países da Europa: Inglaterra e França. O

propósito não é analisar a realização prática dessas propostas, mas buscar subsídios em sua formulação política e pedagógica para refletir sobre uma escola sem reprovação.

A Inglaterra tem um dos mais conhecidos e antigos sistemas de ensino com progressão continuada ou promoção por idade. A experiência inglesa é bastante citada no Brasil e serviu de referência para os educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior proporem, ainda na década de 1950, a chamada promoção automática no ensino primário brasileiro.

De acordo com a reforma da educação inglesa de 1944, a educação obrigatória abrangia toda a população dos 5 aos 15 anos e era dividida em educação primária e secundária: a educação primária ia até os 11 anos; a partir dessa idade, todas as crianças ingressavam na educação secundária³³.

Até os anos 1940, apenas em torno de 25% dos alunos que concluíam o ensino primário conseguiam ingressar na educação secundária, as chamadas *grammar schools*. Um dos objetivos da reforma de 1944 foi garantir que todos cursassem a educação secundária.

O ponto essencial é que as escolas secundárias passaram a apresentar uma diversidade de funções: os “Grammar Schools” recebendo os 25% mais inteligentes e os “Modern Schools” propiciando uma educação ampla e realista à maioria dos alunos. Precisamos acrescentar a esses dois ainda um terceiro grupo: o “Junior Technical School” (ou curso básico da escola técnica), que oferece educação pré-vocacional a um grupo selecionado de alunos portadores de inteligência acima da média. (WILSON, 1954, p. 55)

Entre as diversas medidas do Ato Educacional de 1944 estava uma série de direitos e poderes às autoridades educacionais locais para “prover educação para todos, de acordo com as necessidades de cada um” (WILSON, 1954, p. 53). A partir de então, as escolas inglesas passaram a promover seus alunos por idade e aboliram a reprovação escolar.

³³ Atualmente, a educação obrigatória vai dos 5 aos 16 anos. A escola primária abrange as crianças de 5 a 11 anos e a escola secundária, de 12 a 16. Ela está dividida em quatro *key-stages*: 1) dos 5 aos 7 anos; 2) dos 7 aos 11 anos; 3) dos 11 aos 14 anos; 4) dos 14 aos 16 anos. Ao final de cada estágio, os alunos fazem um exame nacional. Há três tipos de escolas secundárias: *grammar*, *comprehensive* e *technical*; a maioria dos alunos estuda nas *comprehensive schools*. As *grammar schools* fazem seleção. Os jovens que vão para as *technical schools* saem da escola com uma profissão. Após os 16 anos, os alunos que querem ir para a universidade fazem o *sixth form*. Os que não querem ir para a universidade fazem o *further education*. As crianças com dificuldades participam do *Reading Recovery Programme*, cujo objetivo é garantir que elas leiam bem e, conseqüentemente, tenham um bom desempenho nos exames nacionais. Desde 1988, há um currículo nacional dividido em quatro *key-stages*.

Pouco a pouco as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades de várias crianças pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado. Sem dúvida, foi talvez o difícil problema das crianças retardadas e débeis que forçou primeiramente a atenção da escola, exigindo uma reforma radical de programas e métodos. Apesar dos pesares, o sistema todo passou a movimentar-se sob uma aragem de liberalismo. (WILSON, 1954, p. 57)

Nas escolas primárias inglesas, as crianças são agrupadas de acordo com a idade e seguem no mesmo grupo até ingressarem nas escolas secundárias. Dentro de um mesmo grupo de alunos, os professores trabalham com metodologias diferenciadas para atender às necessidades de cada um. “Cabe, em grande parte, ao diretor decidir sobre os métodos e o conteúdo do currículo dentro das amplas funções que sua escola exerce; as Autoridades Locais decidem sobre o tipo de educação que cada criança necessita, fazendo consultas prévias aos diretores” (WILSON, 1954, p. 56).

Essa experiência mostra que a construção de uma escola para todos demanda conceber um processo educacional sem reprovação, sendo necessário para isso diferenciar os métodos e os tempos de ensino de forma a permitir o máximo de desenvolvimento e aprendizagem a todos.

A proposta de democratização da educação na França expressa no Plano de Reforma Langevin-Wallon na década de 1940³⁴ também apresentava a necessidade de o ensino ser adaptado às necessidades dos alunos para garantir o desenvolvimento máximo de todos.

O ensino do primeiro grau será obrigatório para todas as crianças dos 03 aos 18 anos e compreenderá três ciclos sucessivos. O primeiro ciclo corresponderá a todas as crianças de 03 a 11 anos, sendo a obrigatoriedade escolar fixada nos 06 anos [...]. No fim desta primeira etapa, todas as crianças entrarão obrigatoriamente nos estabelecimentos do segundo ciclo e, depois, do terceiro, no qual ficarão até aos 18 anos. (MERANI, 1977, p. 181)

A garantia do direito à educação institui a necessidade de a criança e o adolescente progredirem nos estudos sem interrupção até o término do ensino obrigatório. De acordo com o Plano de Reforma Langevin-Wallon, “não se deve suceder, como actualmente, que uma criança cujo desenvolvimento intelectual seja

³⁴ O Plano de Reforma Langevin-Wallon não foi colocado em prática. Assim, a democratização do ensino na França não ocorreu exatamente sob seus pressupostos. Por exemplo, não houve uma ruptura com a prática de reprovação tal como o plano propunha. Mas a organização da escola primária francesa em ciclos a partir de 1989 teve como referência pressupostos desse plano. A proposta de ciclos na França foi referência para a organização do ensino em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 1992.

mediocre ‘repita’ o ano e se converta em condiscípula de crianças que têm menos dois ou três anos que ela” (MERANI, 1977, p. 208).

A realização de um processo educativo sem reprovações exige medidas para atender às necessidades das crianças que apresentam atraso ou dificuldades na aprendizagem em relação ao grupo-classe, sob pena de progredirem apenas formalmente na escolaridade. Nessa perspectiva, a reforma francesa, ao propor um programa comum a todas as crianças do primeiro ciclo, considerava que caberia “aos métodos o ajustamento da execução às capacidades de cada um” (MERANI, 1977, p. 206). Mas, se as metodologias e o atendimento diferenciados realizados pelos professores no grupo-classe não fossem suficientes para garantir a aprendizagem de alguns alunos, propunha-se “constituir secções particulares para as crianças que se revelaram incapazes de seguirem o curso normal dos estudos, sem que devam sofrer um atraso em sua progressão de classe para classe” (MERANI, 1977, p. 208).

Em que pese a chamada democratização do ensino francês, pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990 por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne demonstram que as desigualdades econômicas, sociais e culturais influenciam diretamente o êxito e os benefícios da escola “democrática”.

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de “democratização” – foi a descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da Escola “libertadora”. Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares e, em particular, o *baccalauréat*, em outros tempos, ou seja, nos tempos em que seus pares sociais não frequentavam o ensino secundário. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 220)

Isso mostra que a educação escolar não consegue impedir que os condicionantes sociais acabem por determinar, mesmo que de forma não-absoluta, o desempenho e o tipo de formação de seus alunos.

Por isso, Langevin e Wallon consideravam que uma verdadeira democratização do ensino só poderia ocorrer, naquele momento, se se realizasse uma reestruturação completa do sistema de ensino e um conjunto de medidas de justiça social, dentre elas a concessão de bolsas para os alunos cujas famílias não podiam prescindir de sua contribuição para o orçamento familiar. Dada a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, intentava-se uma forma de garantir que todos tivessem condições de usufruir o

direito à educação, já que para tal é necessário que direitos sociais essenciais à vida tenham sido garantidos.

A questão das condições socioeconômicas e culturais da população é um fator de fundamental importância na produção da escolarização. Os processos educativos encerram relações entre sujeitos; sua realização depende do envolvimento e do empenho dos alunos, sem os quais não há educação. Ocorre que a disponibilidade para educar-se, nas condições sob as quais os sistemas de ensino estão organizados, depende em grande medida das possibilidades de acesso a bens materiais e culturais não-disponíveis para a maioria da população mundial.

Nesse contexto, a atuação do professor, da escola, das famílias e dos próprios alunos é condicionada a elementos extra-escolares que determinam a qualidade da educação e as possibilidades de ascensão social propiciadas pela escola.

Nos países de economia periférica como o Brasil, essas questões adquirem dimensão ainda maior, já que muitas crianças e jovens são impossibilitados de freqüentar a escola porque necessitam trabalhar para ajudar suas famílias ou porque sobrevivem em condições de extrema pobreza e não têm recursos materiais e simbólicos para responder às exigências da escola.

De acordo com o resumo técnico executivo da *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais* (PACHECO; ARAÚJO, 2005b), mais de 73% dos respondentes da pesquisa declararam renda familiar de até três salários mínimos, e apenas 9% declararam renda superior a cinco salários mínimos. Segundo o critério Brasil de classificação socioeconômica, aplicado na pesquisa, 58,1% dos pais ou responsáveis brasileiros pertencem às classes D e E; 7,5%, às classes A e B; e 29,7%, à classe C.

Assim, a democratização da educação escolar requer a conquista, para toda a população, de condições socioeconômicas que lhe permitam usufruir o direito à educação e a construção de uma escola capaz de atender à demanda de educar a todos com padrões de qualidade definidos socialmente. Buscar-se-á discutir a construção dessa escola tendo como perspectiva a qualidade do ensino e a não-reprovação escolar.

Talvez nunca se tenha discutido tanto a qualidade da educação brasileira como nas últimas décadas do século passado. Essa demanda pode ser entendida como uma busca de identidade da escola “democratizada”. Grosso modo, a escola básica pública brasileira deixou de ser o lugar de formação da elite, cujos padrões estavam definidos em função de sua finalidade, e ainda não construiu uma identidade de escola para todos,

ou melhor, uma escola das classes populares, já que as classes médias e altas estudam nas escolas privadas. Isso implica certa dificuldade em estabelecer os padrões de qualidade que se desejam para essa “nova escola”. Geralmente, quando se fala da má qualidade da escola pública, tem-se como referencial a chamada escola de antigamente ou escola da elite.

Então, a colocação que eu pretendo fazer, resumindo bem, é a seguinte: na verdade, a escola não perdeu qualidade, na medida em que ela foi se alargando, se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. *A escola mudou.* Aquilo que era a escola secundária do passado já não é mais a escola de 1º grau do presente. Aquela escola atendia a uma certa faixa, bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, ao passo que aquela mesma escola, com ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a concepção de sua clientela hoje. (BEISIEGEL, 1981, p. 52, grifos do autor)

Assim, apesar de um amplo acordo acerca da má qualidade da educação pública, nem sempre se concorda sobre o que seria uma escola de qualidade para todos. Dado que não existe educação de boa qualidade ou de má qualidade *a priori*, pois “a qualidade é um valor que demanda ser definido em cada situação e não pode ser entendido como um valor absoluto” (RISOPATRON, 1991, p. 15, tradução nossa), a qualidade da escola “democratizada” deverá ser construída em função do contexto histórico-social que a produz e dos objetivos que se pretendem na perspectiva dos historicamente excluídos.

Desse ponto de vista, a qualidade da educação deverá pautar-se não somente pela quantidade de informações e conhecimentos que os alunos são capazes de adquirir durante os anos de escolarização básica, mas pela contribuição dos processos educacionais na formação individual e coletiva para a construção de ideais fundamentais à preservação da humanidade, tais como justiça, igualdade social, liberdade e democracia. Disso se depreende que, além de sua tarefa imprescindível de ensinar o conhecimento historicamente produzido, os conteúdos e práticas escolares devem vincular-se de forma responsável à vida das comunidades e contribuir para a construção de uma consciência crítica acerca de sua existência individual e coletiva.

A construção de uma escola democrática cujos princípios básicos estão definidos na Constituição Federal e na LDB enfrenta, além das limitações financeiras e sociais, as dificuldades advindas da organização e das práticas escolares. Em relação a estas últimas, pretende-se aprofundar a questão da reprovação escolar no ensino obrigatório.

Há autores que consideram a progressão continuada uma proposta interessante, porém sua implementação em algumas redes de ensino tem-se mostrado desastrosa. Pedro Demo (1998, p. 159) diz que “a promoção, tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como ‘coisa pobre para o pobre’”.

Embora esse pensamento possa representar a opinião de muitos educadores, não necessariamente as coisas têm acontecido dessa forma. Em primeiro lugar, o termo “promoção automática”, atualmente usado como sinônimo de uma escolarização desprovida de aprendizagem, foi empregado na década de 1950 pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior como parte de uma proposta de reorganização da escola com o objetivo de democratizar o ensino. “Entendemos que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática.” (LEITE, D. M., 1999, p. 13)

Portanto, em sua origem a promoção automática tinha o mesmo significado atribuído atualmente à progressão continuada, ou seja, organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos possam progredir nos anos de escolaridade sem interrupção ou repetição de série.

Em segundo lugar, a ausência de reprovação não escamoteia a falta de aprendizagem; pelo contrário, a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendizagem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação. Nunca se discutiu e se denunciou tanto essa situação como nas duas últimas décadas, especialmente nas redes com progressão continuada.

Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (FREITAS, 2003, p. 49-50)

O baixo rendimento escolar não pode ser atribuído à não-reprovação, pois quando não havia restrição às práticas de reprovação isso já acontecia, inclusive esse era

o motivo pelo qual os alunos eram reprovados. Ou será que eles aprendiam e mesmo assim eram reprovados? Pode-se dizer que os altos índices de reprovação com os quais a escola conviveu durante quase um século, em certo sentido, escamoteavam a baixa qualidade do ensino, pois pouco se discutia o desempenho escolar, já que a escola expulsava os que não aprendiam e formava com “boa qualidade” somente aqueles que conseguiam galgar suas exigências.

A permanência e a progressão continuada dos alunos na escola, mesmo daqueles com baixo desempenho, têm produzido um profundo mal-estar em relação às condições de ensino e de aprendizagem, tanto entre os atores educacionais quanto na sociedade.

Esse interesse, muitas vezes expresso em forma de denúncia, discussões, indignação, embora não resolva o problema, contribui para sua centralidade diante dos desafios educacionais. Pode-se dizer que a escola básica brasileira encontra-se diante da difícil tarefa de democratizar o atendimento e garantir um ensino de qualidade à população. Resguardados os limites de sua realização numa sociedade de capitalismo periférico e com pouca tradição de participação direta da população nas decisões de interesse público,³⁵ a democratização da educação é a única forma de garantir aos historicamente excluídos acesso a bens que são patrimônio da humanidade e não de uma classe social ou de uma parcela da sociedade.

A idéia de a escola ter-se tornado “coisa pobre para o pobre” depois da progressão continuada parece contrariar o bom senso. Primeiro, porque a escola como parte da sociedade constitui-se a partir das condições socioeconômicas desta; segundo, porque as condições precárias de funcionamento das escolas públicas de educação básica são bastante anteriores à progressão continuada.

Por detrás da concepção de que a progressão continuada constitui-se numa coisa pobre para pobre parece estar a idéia de que as crianças pobres têm pouca capacidade para a aprendizagem, por isso trata-se de promovê-las, mesmo que não se tenham apropriado dos conteúdos escolares, evitando assim o “congestionamento do fluxo escolar” e os gastos decorrentes da repetência.

É certo que isso pode ocorrer e, em certa medida, está acontecendo nas redes de ensino, que, ao implantarem a progressão continuada, não implementaram mecanismos capazes de garantir que a progressão no decorrer dos anos de cada ciclo seja respaldada na aprendizagem dos conteúdos escolares e não apenas na “proibição legal” da

³⁵ Sobre isso, ver texto de Benevides (1994).

reprovação. Porém, mesmo em situações como esta, a pouca aprendizagem dos alunos não é consequência da não-repetência.

A progressão continuada como medida político-pedagógica não tem a função de garantir, impedir ou dificultar a aprendizagem dos alunos, mas o objetivo de romper com o processo de seleção e exclusão operado pela reprovação. Sua incidência na aprendizagem ocorre à medida que contribui para os alunos permanecerem na escola e terem outras oportunidades. Porém, somente a permanência na escola não é suficiente para aprender: é necessário um conjunto de medidas que favoreçam a aprendizagem.

Isso significa que a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem – como tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula, atendimento em pequenos grupos fora do horário de aula para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem –, embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem.

Mas, considerando que historicamente o baixo desempenho escolar, resultado muitas vezes da má qualidade do ensino, foi resolvido com a reprovação (que incidia principalmente sobre o aluno e fazia com que a representação do sistema educacional brasileiro se constituísse numa pirâmide³⁶), a permanência na escola do chamado “aluno analfabeto”, além de denunciar a má qualidade do ensino, cobra daquela instituição o direito à educação. Se a reprovação era um problema centrado no aluno, os “analfabetos diplomados” constituíram-se num problema educacional e social, em que pesem as consequências que recaem sobre os alunos e seus familiares.

Assim, os “analfabetos diplomados” são consequência da negação ao conhecimento, num momento em que a escola não pode mais negar o direito ao acesso e à permanência. Por isso, para caminhar rumo à democratização da escola é necessário superar essa exclusão e não manter ou resgatar mecanismos que a legitimavam.

Numa discussão sobre os ciclos e a progressão continuada, a professora Esther Grossi critica a eliminação da reprovação por considerar que isto não resolve o problema da aprendizagem; no entanto, defende a seriação, desconsiderando que ela é

³⁶ De acordo com gráfico organizado por Otaíza Romanelli no período de 1950 a 1961, a cada 1.000 crianças que ingressavam na primeira série, 160 concluíam a quarta série; destas, 87 ingressavam na 1ª série do ginásio e 45 terminavam esse nível de ensino; 44 ingressavam na 1ª série do colegial e 26 o concluíam; destas, 10 ingressavam no nível superior. No período de 1961 a 1972, de 1.000 crianças que ingressavam na 1ª série do ensino primário, 64 terminavam o ensino médio (colegial) e 56 ingressavam no ensino superior (ROMANELLI, 1994, p. 91).

fruto de uma concepção de escola “que, entre outras características, se sustenta em um pressuposto de seletividade, inerente à própria escolarização” (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p. 84).

O ensino por ciclos sem séries, como tentativa de eliminar a repetência, é uma aberração didática e um sério equívoco político. É como tentar acabar com a desnutrição deixando de pesar regularmente as crianças. Tanto a repetência como a desnutrição são apenas efeitos de causas bem definidas – no primeiro caso, não aprendizagem e no segundo, falta de alimento. Tentar escamotear as causas evitando se confrontar com os seus efeitos é, aqui, agir como avestruz que esconde só a cabeça e fica tranqüila pensando que se escondeu por inteiro. (GROSSI, 2004, p. 75)

A partir dessa consideração, cabe perguntar se é possível acabar com a desnutrição pesando regularmente a criança sem lhe dar alimento. Se a questão central, como tem sido discutida freqüentemente no meio acadêmico, é oferecer um processo de ensino capaz de garantir aprendizagem a todos, então não se trata de voltar à seriação e à reprovação anual, já que essa forma de organização do ensino mostrou-se funcional numa escola para poucos, mas não na escola universalizada.

Ao analisar resultados das políticas de ciclos e progressão continuada, alguns autores desconsideram que elas foram formuladas para se opor a uma escola que, além de não ensinar a todos, classificava e excluía os que aprendiam pouco. Nesse sentido, elas se constituem numa tentativa de transformar a escola num espaço de inclusão. Evidentemente, por se tratar de uma forma de organizar o ensino e a aprendizagem não podem ser concebidas desvinculadas de uma série de ações didático-pedagógicas cuja finalidade é promover a aprendizagem dos alunos na perspectiva de superação da exclusão, seja da escola ou na escola.

Ciclo não é currículo, não é teoria de aprendizagem, não é processo didático-pedagógico, não é teoria educacional à qual tudo tem que ser reduzido. É, apenas, um expediente administrativo que, se corretamente gerido, poderá, ao lado de tantos outros, ajudar a descobrir caminhos de aprendizagem – de alunos e de professores. (BECKER, 2004, p. 61)

Nesse contexto, a progressão continuada ou o fim dos processos de reprovação no ensino fundamental são parte de um processo histórico-social e traduzem os avanços e os limites de uma escola para todos. O questionamento à reprovação é parte de um movimento desigual e combinado³⁷ historicamente definido na luta pela democratização

³⁷ Sobre isso, consultar Novack (1988).

da escola; trata-se de um processo em curso condicionado por determinantes extra e intra-escolares.

4- Educar sem reprovar: um desafio político e pedagógico para educadores, pais e alunos

Diante das condições de produção e reprodução da escola brasileira, a idéia de construir um processo educativo sem reprovação remete-nos à reflexão sobre as possibilidades de realização de uma escola com qualidade social para todos em uma sociedade de grande desigualdade social e com índices de pobreza e miséria alarmantes; ou seja, em que medida, num país de capitalismo periférico, pode-se viabilizar um projeto educacional de qualidade para toda a população.

Num texto apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped em 2004, o professor Luiz Carlos de Freitas fez uma importante crítica à utopia liberal “de uma escola que ensine tudo a todos dentro do próprio sistema capitalista” (FREITAS, 2004, p. 7) e às perspectivas economicistas presentes nas propostas de progressão continuada.

Sobre essa questão, primeiro é fundamental reafirmar os limites que o atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista impõe à realização dos direitos sociais, entre eles a educação. Mas também é importante ressaltar que os conflitos gerados pela luta da população para conquistá-los e a promessa do liberalismo político de realizá-los sem mudar as relações de produção têm produzido uma educação pública básica marcada por um movimento desigual e combinado que reflete tanto os avanços do direito à educação em termos da legislação quanto os limites reais à sua concretização.

Assim, a despeito dos processos e resultados da implantação da progressão continuada em diversas redes de ensino e de sua apropriação por partidários de ideais liberais, é necessário pontuar que uma educação escolar capaz de prescindir de instrumentos que levam à seleção e à exclusão é propósito de todos aqueles que lutam pela democratização da educação, mesmo considerando que sua realização plena só poderá ocorrer numa sociedade sem exploração.

Com isso, não se pretende dizer que o fim da reprovação escolar por meio de decretos elimina os processos de exclusão presentes na escola, pois se sabe que uma progressão no decorrer dos anos letivos sem apropriação do conhecimento coloca os alunos à margem do processo educativo. Porém, a questão que se apresenta é o que a escola, não podendo mais usar do expediente da reprovação para eliminar de seus

bancos os alunos com baixo desempenho, fará para garantir-lhes o direito constitucional à apropriação do conhecimento construído pela sociedade e ensinado nas instituições escolares.

A resposta a essa questão não pode perder de vista que a democratização da escola nas sociedades capitalistas é condicionada à desigualdade de acesso ao conhecimento determinado pela desigualdade social. Pois, como analisa Pierre Bourdieu no livro *A miséria do mundo*,

[...] os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros, e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar. (BOURDIEU, 1997, p. 164)

A partir dessa compreensão geral, buscar-se-á discutir algumas relações entre progressão continuada e democratização do ensino e a necessidade de a escola prescindir da reprovação na realização da educação universal.

O direito constitucional à educação e a obrigatoriedade do ensino fundamental no Brasil entraram em contradição com os sistemas de ensino construídos e organizados para atender apenas a uma parcela da população.

Assim, a progressão continuada tida em oposição à prática de reprovação – sendo esta entendida como mecanismo criado pela escola para desincumbir-se, em certa medida, da tarefa de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos – coloca-se no marco da concretização do ensino obrigatório por dois motivos: em primeiro lugar porque concebe que a educação escolar pode prescindir da reprovação, lançando, portanto, a perspectiva de todos aprenderem dentro de padrões sociais democraticamente construídos; em segundo, porque as experiências de progressão continuada têm produzido debates sobre a qualidade do ensino, antes mascarada pela reprovação e pela evasão.

Após a implantação da progressão continuada na rede estadual de ensino, a imprensa paulista realizou uma série de reportagens para divulgar ou denunciar a má qualidade da educação. Mostrou a existência de alunos no 4º ano do ciclo I (antiga 4ª série) ou até mesmo no 4º ano do ciclo II (antiga 8ª série) que não conseguem ler e escrever e fazer as quatro operações aritméticas básicas, situação também constatada nos resultados do Saeb³⁸.

³⁸ Ver série histórica no site do Inep: <<http://www.inep.gov.br/>>.

Embora isso seja importante como denúncia das péssimas condições de ensino oferecidas à população, precisa ser analisado numa perspectiva histórica, pois a má qualidade da educação básica no Brasil e no Estado de São Paulo não é consequência da política de contenção da reprovação. Apesar de menos divulgado e discutido, antes da progressão continuada o rendimento escolar também era baixo, e muitos alunos só não terminavam o ensino fundamental semi-analfabetos porque eram barrados pela reprovação e, após algumas tentativas mal-sucedidas, acabavam por evadir-se.

A idéia, muitas vezes veiculada, de que tudo piorou com a progressão continuada não tem sido comprovada por meio de estudos e pesquisas, pelo menos até o momento. Um estudo, ainda que limitado, sobre o impacto das políticas de não-reprovação no Sudeste brasileiro, envolvendo alunos de 4ª série e tendo como referência os dados do Saeb, concluiu que:

[...] relativamente às escolas que constituem a amostra, os modelos apresentados sugerem que nos estados de São Paulo e Minas Gerais o regime de promoção automática, pelo menos nas escolas públicas, pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação vis-à-vis as escolas públicas com sistema seriado. Não foi encontrada evidência de que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem idade-série seja inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que frequenta. Também não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos socioeconomicamente que estudam em escolas com promoção automática tenham desempenho inferior aos seus colegas. (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002, p. 69)

Embora esse estudo não deva ser tomado como concludente, é importante tê-lo em consideração sob dois aspectos: primeiro, porque questiona a idéia de que o aluno aprende menos no regime de progressão continuada; segundo, porque assinala, na medida em que o desempenho dos alunos não é melhor que nas redes onde há reprovação, os limites da progressão continuada quando não é acompanhada por medidas educacionais diretamente vinculadas ao favorecimento da aprendizagem.

Também analisando dados obtidos no Saeb, Ocimar Alavarse concluiu não haver indicadores que mostram queda na qualidade do ensino vinculada às políticas de não-reprovação anual³⁹.

Como fechamento das problematizações com dados de avaliação, destaco que não há indicadores que sustentam que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão da qualidade do ensino. A questão

³⁹ Se o leitor tiver interesse em conhecer algumas análises dos resultados de avaliações padronizadas de países que adotam políticas de não-reprovação, em comparação com países que têm reprovação escolar, consultar Crahay (1996). O autor chegou a conclusões parecidas com as apresentadas nos dois estudos citados neste trabalho.

ciclos ou séries? nos leva, pelos dados apresentados, a recolocar o problema de que a democratização do ensino, entendida como o estabelecimento de determinados patamares de desempenho ainda está colocado em qualquer das formas, não procedendo as associações que faz Demo (2004, p. 23-51), como muitos outros, entre queda nos indicadores do Saeb e progressão continuada. Em Rodrigues (2003a, 2003b) fica patente que o problema da escola brasileira, nos termos de desempenho em testes, não passa pela promoção automática. (ALAVARSE, 2007, p. 180)

Diante disso, poder-se-ia questionar a validade ou a pertinência da progressão continuada no ensino fundamental, como muitas vezes tem sido feito. Geralmente, as críticas às políticas de não-repetência apóiam-se em discussões sobre procedimentos pedagógicos, sem aprofundar as questões políticas e filosóficas que subjazem ao tema. Assim, parece ser necessário inverter a lógica que orienta a discussão. Primeiramente, trata-se de discutir a educação (em sentido amplo) como essencial à produção simbólica e material das sociedades contemporâneas. A isso se agrega o direito à educação e a obrigatoriedade do ensino fundamental como políticas que visam realizar essa concepção. Se estes forem os pressupostos que orientam a prática educativa, a organização pedagógica das escolas deve guiar-se na perspectiva de questionar e eliminar as práticas de reprovação e construir outras formas de educar para garantir a universalização da educação.

Dada sua importância na produção e reprodução da sociedade, a educação escolar é tida como necessária e elevada ao *status* de direito constitucional. Esse é o pressuposto político-filosófico que subsidia a formulação das políticas educacionais no Brasil.

No entanto, a despeito desse pressuposto, a realização da educação escolar está condicionada às políticas sociais, que pouco têm contribuído para a superação das determinações materiais e socioculturais advindas de uma sociedade dividida em classes. Por isso, a escola continua marcada por processos de exclusão cuja superação demanda tanto a luta social pelo direito à educação quanto a construção de procedimentos pedagógicos favoráveis à sua realização.

Como escreveu Anísio Teixeira (1954a, p. 54) em nota preliminar ao texto de Moysés Kessel sobre a evasão escolar no ensino primário, “[...] a organização da escola primária para todos impõe, pedagogicamente, a promoção automática”.

Desde que a escola primária se fez uma escola universal para todos, devia a mesma adaptar-se aos alunos e não forçar estes a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes e o problema da promoção ser resolvido pela classificação

dos alunos em seus respectivos grupos e não por aprovação e reprovação. (TEIXEIRA, 1954a, p. 53)

A prática de não-reprovação enquanto procedimento pedagógico deve estar vinculada ao pressuposto político-filosófico da educação como direito fundamental do homem, e a construção de um processo educativo sem reprovação deverá ter como fundamentos teóricos e práticos as perspectivas de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino que melhor contribuam para a realização desse direito.

Assim, como os processos de aprendizagem humana ocorrem em função das oportunidades socioculturais e do empenho dos indivíduos em se apropriarem das experiências individuais e coletivas, atribuir-lhes significados e construir seus próprios conhecimentos, é fundamental que a escola, enquanto instituição responsável pela formação das novas gerações, tenha em consideração as relações dinâmicas e altamente complexas entre desenvolvimento e aprendizagem na organização de seu currículo.

Os conhecimentos contemporâneos sobre aprendizagem, principalmente aqueles relacionados ao sociointeracionismo e ao socioconstrutivismo, têm contribuído de forma significativa para se pensar a organização escolar numa perspectiva que supere padrões ancorados numa visão tradicional de ensino e aprendizagem.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de se analisar o processo educacional desta maneira é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças. (VIGOTSKI, 1994, p. 118)

A contribuição de Vigotski para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem remete à importância dos contextos de ensino, uma vez que a aprendizagem não ocorre como consequência de um processo de “maturação” do sistema nervoso, mas depende da interação da criança com o meio e, principalmente, da intervenção de alguém que a ajude a avançar ao nível de desenvolvimento potencial.

Esse processo ocorre tanto nas aprendizagens da vida cotidiana quanto naquelas realizadas na escola.

Dessa forma, a intervenção da escola torna-se essencial tanto em relação ao ensino dos conteúdos como na motivação dos alunos para a aprendizagem. Geralmente, a escola e, muitas vezes, os pais trabalham com motivações externas respaldadas em trocas ou ameaças. Se a criança fizer tal coisa ganhará o que deseja, se ficar quieta e estudar será promovida no final do ano letivo. Esses procedimentos normalmente desconsideram o desenvolvimento do psiquismo da criança na construção de sujeitos autônomos e responsáveis.

O interesse por estudar e aprender não está desvinculado dos processos educativos escolares e familiares; a forma e o conteúdo do ensino devem mobilizar o desejo de aprender e, conseqüentemente, motivar os alunos a buscarem os recursos internos e externos à construção da aprendizagem enquanto sujeitos desse processo.

De acordo com Leontiev (2004, p. 310), “o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive.”

Assim, pensar numa aprendizagem escolar significativa requer a preocupação de trabalhar com conhecimentos que se transformem em instrumentos cognitivos, possibilitando tanto a ampliação do conteúdo quanto a forma do pensamento da criança.

Ao discutir a teoria da atividade na perspectiva do marxismo, Leontiev (2004, p. 312) define a atividade dominante como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. A atividade, nesses termos, é aquela cujo motivo coincide com o seu objetivo. Assim, ao discutir a atividade dominante no desenvolvimento da criança, o autor precisa os conceitos de atividade e ação e discute a importância da mudança de uma ação em atividade na passagem de um estágio a outro do desenvolvimento.

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo. [...] Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada. (LEONTIEV, 2004, p. 315-316)

Ainda sobre a relação entre atividade e ações, o autor esclarece:

As ações mediante as quais se realiza a atividade constituem seus “componentes” fundamentais. Denominamos ação o processo que se subordina à representação do resultado que haverá de ser alcançado, ou seja, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo relaciona-se com o conceito de atividade, também o conceito de objetivo relaciona-se com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução nossa)

Tentar-se-á explicar esse conceito tomando como exemplo os motivos pelos quais, muitas vezes, os alunos estudam. Quando os alunos estudam para realizar as provas e conseguir as notas necessárias à promoção no final do ano letivo, sua atividade não é o estudo, mas as provas e os exames. Nessa situação, o que motiva os alunos a estudarem não é o interesse ou a vontade de aprender, mas a promoção. Desse modo, se lhes for dito que um determinado conteúdo não fará parte dos exames, eles não o estudarão; assim também, se não houver provas, os alunos não sentirão necessidade ou vontade de estudar, porque o motivo de seu estudo não é a aprendizagem, mas as provas e a promoção no final do ano letivo.

Por outro lado, se o motivo do estudo é compreender e aprender determinados conhecimentos, coincidindo, portanto, com o objeto, ter-se-á uma atividade. Assim, o que permite caracterizar um processo como ação ou atividade é o que ele significa para o sujeito.

Não podendo o objeto da ação agir por si só, é necessário que ele apareça vinculado ao motivo da atividade a que pertence sob a forma de consciência de sua finalidade. Dessa forma, o aluno tem consciência de que é necessário estudar para atingir seu objetivo: a promoção. Nesse processo pode ocorrer um deslocamento do motivo da atividade e transformar a ação em atividade. Ou seja, embora a motivação inicial tenha sido ser promovido, sendo este o motivo “que age realmente”, o estudar como motivo “apenas compreendido”, embora insuficiente para motivá-lo a agir, está presente. Assim, ao conseguir seu objetivo principal também obtém resultados em relação à aprendizagem; isso produz o que Leontiev chama de uma nova “objetivação” das necessidades, e pode levar à mudança de atividade dominante.

[...] o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os “motivos compreendidos” que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera das relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2004, p. 319)

Isso significa que o estudo transforma-se em atividade à medida que o aluno estuda em função de seu interesse em aprender. Nesse contexto, as provas, os exames e a promoção serão consequência da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, e não mais a motivação que age realmente. Só assim se pode falar em autonomia moral e intelectual e preparação das crianças para dar continuidade ao mundo e atuar para fazê-lo melhor.

Leontiev diz que a atividade dominante durante os anos pré-escolares é caracterizada pelos jogos e brincadeiras: por meio deles, as crianças aprendem e se relacionam com o mundo; durante os anos de “escolarização propriamente dita”, no ensino fundamental e médio, a atividade dominante da criança-adolescente deve ser o estudo, pois é por meio dele que ela aprende e se constrói como ser humano.

Tal como o homem constrói sua humanidade e historicidade por meio do trabalho em geral no sentido marxista, as crianças e os adolescentes o fazem por meio do estudo. “O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade [...]” (MARX, 1999, p. 64-65) Da mesma forma, a escolarização e o estudo são indispensáveis às crianças e aos adolescentes nas sociedades atuais.

Diante dessas considerações, cabe perguntar: em que medida a escola tem contribuído para que o estudo e a aprendizagem sejam a atividade dominante das crianças e dos adolescentes? Como a escola tem atuado para que os motivos apenas compreendidos sejam agentes na transformação do estudo em atividade dominante?

Sem a pretensão de responder essas questões, com respaldo em pesquisas diretamente vinculadas a analisá-las, é possível sugerir que isso não está acontecendo a contento, pois basta visitar uma escola de ensino fundamental e médio para verificar que a aprendizagem, muitas vezes, não é o motivo pelo qual os alunos estudam. Diferentemente de uma situação de jogo, na qual aprender como jogar (ler as regras, contar os pontos, etc.) é uma ação realizada em função da atividade principal, que é o jogo – sendo ele, portanto, o motivo para realizar tal aprendizagem –, na escola a aprendizagem do conhecimento é a própria atividade dominante, isto é, o estudo deve ocorrer em função da aprendizagem (SFORNI, 2003).

Não se intenta avançar nessa discussão por não ser objeto de estudo deste trabalho; recorreu-se a essas idéias por considerá-las importantes à discussão e construção de uma atividade de aprendizagem que tenha no processo de aquisição do conhecimento seu motivo (SFORNI, 2003).

De acordo com os objetivos e finalidade da educação brasileira, expressos na LDB, é função da escola contribuir para que os alunos construam sua autonomia moral e intelectual, sendo necessário para isso prescindir de “processos educativos” respaldados na ameaça e na punição e construir formas de educar cujo conteúdo e forma se integram na formação de pessoas críticas, criativas e autônomas.

Após mais de um século da prática de reprovação como instrumento de pressão, punição e exclusão, muitos alunos sentem-se “desobrigados” de estudar quando se propõe o fim da reprovação anual, porque estavam condicionados a conceber o estudo mais em função da promoção entre as séries e menos como meio de aprendizagem. Assim, torna-se tarefa da escola, juntamente com os pais e a sociedade, contribuir para a construção de outra forma de conceber a função social da educação e da aprendizagem escolar, pois é função dela oferecer condições aos alunos para se apropriarem de conhecimentos e métodos fundamentais à compreensão da vida em suas várias dimensões (PISTRAK, 2003).

Porém, ao fazer isso é importante não incorrer numa prática que molda currículos diferenciados em função das condições sociais, sob pena de oferecer diferentes tipos de educação a depender da origem social da criança. Por isso, é necessário estar atento à complexidade provocada pela diversidade e buscar consensos sobre o que deve ser comum a todos, diferenciando-se, no entanto, as estratégias e tempos para atender às necessidades de cada um.

Nos conteúdos e objetivos que devem ser comuns, as estratégias para diferenciar têm que ser encaminhadas para que todos alcancem o domínio do “básico” em um grau aceitável, para o qual, necessariamente, deverá ser empregado mais tempo e mais recursos para alguns estudantes do que para outros. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 92)

Se se partir do pressuposto de que a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio, poder-se-á mudar essa concepção e investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade dominante o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação.

Capítulo II – Pesquisa de campo: uma abordagem qualitativa

*Gostaria de viver para estudar e não de estudar para viver.
Francis Bacon*

Após a discussão de cunho teórico e histórico sobre os ciclos e a progressão continuada, realizada no primeiro capítulo, dedicar-se-á, primeiramente, à apresentação da metodologia de pesquisa e a um breve histórico da implantação dos ciclos na cidade de São Paulo. Num segundo momento, o leitor encontrará uma descrição dos dados coletados durante as visitas realizadas às duas escolas pesquisadas. Por último, uma síntese dos principais aspectos presentes nas falas dos pais e dos alunos durante as entrevistas. Os quadros foram organizados a partir de uma categorização do conteúdo manifesto nas entrevistas.

1- Pesquisa qualitativa em educação

Considerando-se a natureza do problema estudado – analisar as concepções e opiniões de pais e alunos sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo –, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo. Entende-se que “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130). Assim, além de conhecer as opiniões dos pais e dos alunos sobre essa política educacional, buscar-se-á compreender os significados do conteúdo manifesto e subjacente às falas dos entrevistados.

As pesquisas qualitativas caracterizam-se pela observação dos sujeitos no ambiente natural no qual eles realizam suas atividades habituais, não sendo orientados, portanto, a dirigirem sua atenção a um estímulo ou a uma resposta. Os dados coletados durante a pesquisa são apresentados de forma predominantemente descritiva; o interesse do pesquisador está mais voltado para os processos envolvidos que para os produtos obtidos; o pesquisador busca compreender, dessa forma, como seu objeto de estudo se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. Geralmente, os dados são analisados de forma indutiva e o significado dos dados é a principal preocupação do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Tendo em consideração essas características da pesquisa qualitativa, durante a pesquisa de campo utilizaram-se duas fontes principais de dados: a observação do

cotidiano escolar e as entrevistas com pais e alunos. As entrevistas com os sujeitos da pesquisa forneceram as idéias, concepções e representações que os pais e os alunos das escolas pesquisadas têm sobre essa forma de organização do ensino. As observações de diversas atividades realizadas na escola contribuíram para um conhecimento sobre a produção do cotidiano escolar. Os dados obtidos devem auxiliar na compreensão da fala dos pais e dos alunos acerca do objeto de estudo.

Desse modo, as observações do cotidiano escolar, as conversas com os alunos, a observação de atividades escolares que envolvem a participação de pais e as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas para captar significados subjacentes à opinião deles sobre a temática estudada e conhecer as explicações conscientes que sustentam tais opiniões.

Dessa forma, acredita-se que, tal como sugerem vários autores, a pesquisa qualitativa permitiu tanto compreender a complexidade do fenômeno em seu contexto natural quanto capturar seus diferentes significados (ANDRÉ, 1983).

A escolha de duas escolas para a realização da pesquisa empírica buscou aferir a hipótese de haver diferença no posicionamento de pais e alunos sobre o tema estudado, devido a formas distintas de funcionamento das escolas, especialmente quanto ao grau de participação dos pais e alunos nas discussões e tomada de decisões relacionadas aos diferentes aspectos do processo educativo. Por isso, procurou-se uma escola que tivesse participação efetiva dos pais na construção da proposta pedagógica, e outra cuja participação estivesse restrita aos processos formais de participação garantidos na legislação vigente (Conselho de Escola, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, reuniões de pais e mestres, festas e atividades complementares realizadas pela escola), sem que essa participação exercesse influência nas decisões de condução política e pedagógica da escola.

A presença da pesquisadora nas duas escolas durante um ano letivo teve caráter de observação, conversas informais e realização das entrevistas com os alunos e os pais. Foi mantido pouco contato com os profissionais da escola, pois se tinha como objetivo apreender o cotidiano escolar nos aspectos referentes ao objeto de estudo, tendo como informantes os sujeitos da pesquisa. Somente no final do ano, após todas as entrevistas e o término das observações, foi realizada, numa das escolas, uma entrevista com a diretora e, na outra, com a coordenadora pedagógica, para obter informações sobre o funcionamento da escola que não haviam ficado claras no decorrer das observações e das entrevistas com os pais e os alunos.

As entrevistas foram realizadas com questionário semi-estruturado⁴⁰, com a introdução de questionamentos sobre as informações e opiniões dos depoentes. Isso permitiu dialogar com os entrevistados sobre aspectos contraditórios de seus depoimentos, bem como esclarecer aspectos sobre os ciclos e a progressão continuada por eles desconhecidos. Também possibilitou algumas reflexões durante as entrevistas. Essa estratégia teve como objetivo melhor qualificar a opinião dos pais e dos alunos, ao introduzir elementos de reflexão sobre as opiniões deles. Entende-se que isso não contribui para uma visão unilateral, mas, ao contrário, como propõe Thiollent (1987, p. 23-24; cf. PARO, 1996b, p. 25), “é justamente o questionamento que deveria superar a unilateralidade da observação do outro ao permitir uma real intercomunicação”.

Essa característica da entrevista semi-estruturada permitiu obter elementos que explicam ou justificam as opiniões expressas diante das questões que serviram de base para a realização da pesquisa, assim como para os entrevistados participarem da construção de uma reflexão sobre a temática da pesquisa, mesmo que limitada ao momento de sua realização. De acordo com Triviños (1987, p. 146),

podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa; em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Esse processo de investigação também permite “uma apreensão da ideologia nas suas dimensões social e individual” (THIOLLENT, 1987, p. 89).

A seleção do grupo de pais e alunos entrevistados obedeceu ao critério de três características relacionadas à aprendizagem e à reprovação escolar: 1) aluno com baixo desempenho escolar; 2) aluno com bom desempenho escolar; 3) aluno que já havia sido reprovado. Foram selecionados alunos do 3º e 4º anos do ciclo I e dos quatro anos do ciclo II. Não foram entrevistados alunos do 1º e 2º anos do ciclo I, por se considerar que são crianças muito pequenas e com pouca experiência escolar para participarem da entrevista. Do 4º ano dos ciclos I e II foram escolhidos três alunos e seus respectivos pais; entre esses três alunos, buscou-se um que tivesse bom desempenho escolar e nunca tivesse sido reprovado, um cujo desempenho escolar não fosse bom, mas não tivesse

⁴⁰ Em anexo está o questionário utilizado nas entrevistas. As perguntas acrescentadas àquelas questões foram formuladas num processo de interação do conteúdo apresentado pelos entrevistados, objetivos e base teórica que subsidiaram os propósitos da pesquisa.

sido reprovado, e um que tivesse vivenciado reprovação, independentemente de seu desempenho escolar. Nos demais anos do ciclo I e II foram selecionados dois alunos por ano que representassem os seguintes critérios: um que tivesse bom desempenho escolar e outro que não o tivesse. Esse critério deveu-se ao fato de haver reprovação por aproveitamento somente nos últimos anos (4º ano) de cada ciclo, de acordo com o regimento das escolas municipais.

Ao compor o conjunto de sujeitos da pesquisa, teve-se a preocupação de entrevistar alunos e pais de ambos os sexos e com diferentes tipos de experiências em relação à aprendizagem e à reprovação escolar.

Para a escolha dos entrevistados, foram realizadas conversas com os alunos, que sugeriram nomes de colegas ou se propuseram a participar da entrevista dentro dos critérios apresentados. Em alguns casos foi necessário recorrer aos professores para que sugerissem nomes de alunos que atendessem ao critério. Noutros, foi difícil escolher os alunos, pois vários queriam participar; isso ocorreu principalmente entre os alunos menores (ciclo I).

Após a seleção, os alunos escolhidos foram informados sobre a pesquisa e consultados acerca da participação deles e dos pais na entrevista. Somente dois alunos selecionados de uma das escolas recusaram-se a participar: um aluno do 2º ano do ciclo I alegou ter vergonha e uma aluna do mesmo ano alegou que os pais não aceitariam participar da entrevista. A aceitação e autorização dos pais foi o critério utilizado para que os alunos fossem entrevistados.

Após a aceitação dos alunos, foi encaminhada aos pais uma carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora e a solicitação para que eles aceitassem realizar a entrevista. Concomitante à entrega da carta, os alunos forneceram o telefone de seus pais para o contato e, caso eles aceitassem, combinar local e horário para a realização da entrevista. As entrevistas de pais e alunos foram realizadas de forma intercalada, sendo que a entrevista com os pais sempre antecedia a entrevista com a criança ou o adolescente.

Dos alunos selecionados, dois (um de cada escola) tiveram de ser substituídos devido à impossibilidade dos pais em comparecerem à entrevista, um por motivo de doença e outro por dificuldade de horário. Considera-se que a aceitação e a disponibilidade dos pais para participar da pesquisa foram muito boas.

A maioria das entrevistas foi realizada na escola; porém, buscando atender ao melhor lugar e horário para os pais, sempre que eles solicitaram foram entrevistados em

suas casas. As entrevistas com os alunos foram todas realizadas na escola, em espaço privado, respeitando a disponibilidade daqueles para que suas atividades educativas não fossem prejudicadas.

Foram entrevistados 14 alunos e 14 pais em cada escola, sendo, portanto, 28 pais e 28 alunos nas duas escolas, num total de 56 sujeitos.

Pelo caráter qualitativo da pesquisa, entende-se que

só um pequeno número de pessoas é interrogada. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos, os mais diversos possíveis. [...] Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. (MICHELAT, 1987, p. 199)

Em consonância com as características da pesquisa qualitativa, a apresentação dos dados da pesquisa de campo será feita de forma descritiva, com o objetivo de propiciar ao leitor a possibilidade de realizar outras interpretações além das apresentadas e fazer suas próprias generalizações. Assim, nas palavras de Stake (1983, p. 22), “se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações”.

Dado que na pesquisa social “a neutralidade inexiste e que a objetividade é sempre relativa” (THIOLLENT, 1987, p. 28), o caráter descritivo dos dados oferecerá ao leitor a oportunidade de realizar outras interpretações, tanto para aprofundar aquelas apresentadas quanto para questioná-las a partir de outro referencial teórico.

A pesquisa contou com três fontes: uma empírica, outra documental e uma terceira bibliográfica. A fonte empírica foi a pesquisa qualitativa realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no período de um ano letivo. A fonte documental compreendeu documentos como o *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo* (SÃO PAULO, 1992b), a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a formulação dos regimentos escolares elaborados em 1998 (SÃO PAULO, 1998), as publicações sobre ciclos para pais, alunos e professores como os cadernos *Regimento em ação* (SÃO PAULO, 1992c), e sobre o Movimento de Reorientação Curricular (SÃO PAULO, 1989b; 1989c; 1991; 1992a). Estes documentos forneceram dados sobre as medidas legais adotadas pela prefeitura de São Paulo em relação à Rede Municipal de Ensino. A fonte bibliográfica constituiu-se de um conjunto

de autores e obras que foram estudadas para a conformação do quadro teórico sobre o qual as análises foram realizadas.

2-Breve histórico sobre a implantação dos ciclos e da progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Antes da apresentação das escolas pesquisadas, cabem algumas considerações acerca da implantação dos ciclos e da progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O município de São Paulo foi o primeiro a implantar a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada nos oito anos do ensino fundamental, na década de 1990⁴¹. A proposta de ciclos e progressão continuada na cidade de São Paulo foi construída no governo da prefeita Luiza Erundina de Sousa – na época filiada ao PT, atualmente Partido Socialista Brasileiro (PSB) – como parte de uma política educacional que visava construir uma educação de qualidade para todos. No primeiro documento publicado em 1989, a Secretaria Municipal de Educação apresentou a concepção de educação pública popular que direcionaria as ações do governo na área educacional.

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar. (SÃO PAULO, 1989a, p. 9, grifos do autor)

Para construir essa nova qualidade de ensino foram estabelecidas quatro grandes prioridades: democratização do acesso; democratização da gestão; nova qualidade de ensino; movimento de alfabetização de jovens e adultos (SÃO PAULO, 1990b).

Em relação à organização da escola e do processo ensino-aprendizagem, a secretaria concentrou esforços no Movimento de Reorientação Curricular, na Formação Permanente dos Educadores e na Democratização da Gestão. Como parte do Movimento de Reorientação Curricular, a SME propôs o projeto Interdisciplinaridade Via Tema Gerador. As escolas que não quiseram trabalhar com o projeto de interdisciplinaridade foram orientadas a construir seus próprios projetos.

⁴¹ Em 2007, a rede municipal de São Paulo ainda não havia implantado o ensino fundamental de nove anos.

Tanto para as escolas que trabalharam com o citado projeto quanto para aquelas que construíram projetos próprios, a secretaria propôs outra concepção de currículo.

O currículo nesse processo é entendido como algo mais profundo do que a simples disposição da grade de disciplinas, ou a organização de seus programas escolares, mas especialmente a relação existente entre o universo escolar, com as contradições que caracterizam, e as condições determinantes das relações éticas, sociais, econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. (CAMARGO, 1997, p. 156)

Como foi visto no primeiro capítulo desta tese, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada requerem uma reorganização dos processos pedagógicos à medida que se busca romper com as práticas de reprovação anual. Assim, tanto o Movimento de Reorientação Curricular quanto a Formação Permanente dos Educadores foram parte da construção de práticas e concepções que pudessem dar sustentação à implantação dos ciclos e da progressão continuada. Para tanto, os projetos pedagógicos das escolas deveriam, de acordo com a SME, prever uma organização curricular que garantisse:

- o respeito à identidade cultural do aluno;
- a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de forma crítica, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social;
- a mudança da compreensão do que é ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade e criatividade do aluno;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- o resgate da identidade do educador;
- a interação comunidade-escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular. (SÃO PAULO, 1990b, p. 11)

Desse modo, a Democratização da Gestão, o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Educadores no decorrer dos três primeiros anos da gestão de Luiza Erundina constituíram-se numa preparação para a implantação dos ciclos e da progressão continuada em 1992, por meio do *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo*. “[...] o Movimento de Reorientação Curricular, ainda que de forma crescente, e nem sempre consciente em toda sua extensão, converteu-se no veio principal da formulação de ciclos.” (ALAVARSE, 2002, p. 315)

De acordo com o *Regimento comum das escolas municipais de São Paulo* (1992b), a organização do ensino em ciclos visava maior flexibilidade para a construção do conhecimento e respeito ao estágio de desenvolvimento do educando, numa perspectiva de enfrentar o fracasso escolar e garantir a democratização do ensino.

A organização em ciclos para o Ensino Fundamental tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o

seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressiva das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo.

A concepção de ciclo é uma noção pedagógica estritamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e à avaliação de seus avanços e dificuldades.

Contempla uma dupla preocupação:

- trabalhar com as especificidades de cada educando;
- organizar mais coerentemente a continuidade da aprendizagem, tendo em vista uma perspectiva mais ampla e uma efetiva integração dos professores do mesmo ciclo. (SÃO PAULO, 1992b, p. 7)

Durante a administração petista, buscou-se garantir que as escolas pudessem construir práticas pedagógicas e concepções na perspectiva de uma educação democrática e popular, tal como foi apresentada no início da gestão, que coadunasse com os pressupostos da organização do ensino em ciclos e da progressão continuada; contudo, o mesmo não aconteceu nos oito anos que sucederam à implantação dessa política, nos governos de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997- 2000), ambos do Partido Progressista Brasileiro (PPB)⁴².

A mudança de governo no ano seguinte à implantação dos ciclos provocou uma enorme confusão entre os educadores e fortaleceu a resistência daqueles que discordavam dos ciclos e da progressão continuada.

No primeiro ano de governo de Paulo Maluf foi realizada uma pesquisa⁴³ para saber a opinião dos servidores das escolas municipais a respeito da organização do ensino, da grade curricular e do conteúdo programático. Porém, a pesquisa não foi concluída (a segunda etapa não foi realizada); além disso, não foram atendidas as solicitações de mudança do então secretário municipal de Educação, Sólon Borges dos Reis (também vice-prefeito), ao Conselho Estadual de Educação em relação aos ciclos, exceto quanto à assiduidade para promoção, que passou a ser, a partir de 1993, em cada ano do ciclo e não apenas no último ano, conforme o Regimento de 1992. É fato que a proposta de ciclos não foi alterada no Regimento Comum e o ensino permaneceu organizado em três ciclos (ciclo I correspondendo às três primeiras séries, ciclo II correspondendo a 4^a, 5^a e 6^a séries e ciclo III às duas últimas séries do ensino fundamental) até a mudança para dois ciclos ocorrida em 1998; mas, na prática, o

⁴² Posteriormente, o PPB mudou para Partido Progressista (PP), atual partido de Paulo Maluf; Celso Pitta atualmente está no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

⁴³ Sobre os resultados dessa pesquisa, o leitor pode consultar: JACOMINI (2002, p. 141-145).

ensino manteve-se seriado com progressão continuada, na medida em que não houve nas administrações subseqüentes uma política de construção de uma escola “ciclada”.

Paulo Maluf iniciou o governo propondo uma abordagem do processo educativo na perspectiva da Qualidade Total em Educação, contrapondo-se claramente à política da gestão anterior. Ao realizar a pesquisa sobre organização do ensino, grade curricular e conteúdo programático, deixou clara a ruptura com a concepção de currículo que estava sendo construída na gestão anterior e incentivou uma discussão tecnicista sobre a organização da escola. A pesquisa não permitiu uma discussão do currículo em sentido amplo, limitando-se à definição da grade e dos conteúdos.

Embora as mudanças no Regimento, pretendidas pela administração, a respeito da organização do ensino em ciclos não tenham sido realizadas, as medidas adotadas pela Secretaria não contribuíram para ajudar na compreensão da concepção de ensino e de aprendizagem e, principalmente, de educação que subjazem à organização do ensino em ciclos. (JACOMINI, 2002, p. 144-145)

O governo de Celso Pitta deu continuidade às concepções educacionais do governo Maluf, mas foi marcado por certa descontinuidade das propostas educacionais devido às permanentes trocas de secretários da Educação: Régis Fernandes de Oliveira (1997), Ayres da Cunha Marques (1997-1998), Hebe Magalhães Castro de Tolosa (1998) e João Gualberto de Carvalho Menezes (1998-2000).

Algumas medidas adotadas pela administração de Celso Pitta dificultaram ainda mais a implementação dos ciclos tal como foram concebidos em 1992. Entre elas, podem-se destacar: aumento de alunos por sala (em 1999 chegou à média de 37,2, maior média no período de 1986 a 2001)⁴⁴; não-autorização de muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP); não-contratação de professores para ministrar as aulas de recuperação paralela, garantida na LDB/96 (somente os professores da rede podiam ministrar essas aulas), o que limitou a oferta de recuperação paralela e não atendeu à demanda das escolas.

Em 1998, seguindo o exemplo da chamada organização do ensino em ciclos e progressão continuada da rede estadual paulista, a prefeitura de São Paulo solicitou que as escolas fizessem regimentos próprios, a partir de uma orientação comum da SME, e o ensino passou a funcionar em dois ciclos. Embora cada escola pudesse fazer seu próprio regimento, deveria seguir as orientações da SME, que determinava a mudança para dois ciclos: ciclo I, composto pelos quatro primeiros anos, e ciclo II, pelos quatro últimos

⁴⁴ Dados solicitados pela autora e fornecidos pela SME-ATP/Centro de Informática. Mês-base: mar. 2001.

anos do ensino fundamental. Não houve discussão nem avaliação da experiência que a rede de ensino havia acumulado sobre os ciclos e a progressão continuada até aquele momento; tampouco uma justificativa pedagógica para a realização da mudança. Dessa forma, a descaracterização dos pressupostos da proposta inicial de ciclos se aprofundou e a idéia de seriação com “progressão continuada” foi reforçada entre educadores, pais e alunos.

A observação do cotidiano escolar, bem como as entrevistas realizadas com os educadores corroboram a percepção de uma realidade que combina duas concepções de organização de ensino na realização da prática pedagógica: a seriação e os ciclos. Embora a mudança de seriação para ciclos tenha ocorrido há 10 anos, a atividade docente ainda se conduz por atitudes e práticas que refletem a concepção de seriação.

A maneira como a escola está organizada, especialmente em termos do currículo, dificulta a incorporação à prática pedagógica dos propósitos do ciclo. A organização dos conteúdos por série, bem como a estruturação anual do corpo docente, muitas vezes impede a continuidade do trabalho pedagógico no decorrer dos ciclos. (JACOMINI, 2002, p. 232-233)

Após as gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta, o PT voltou à prefeitura de São Paulo com a eleição de Marta Suplicy, em 2000. De acordo com o primeiro documento da gestão de Marta Suplicy, as linhas mestras da educação municipal eram: democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso (SÃO PAULO, 2001).

Com o propósito de construir a qualidade social da educação, a SME propôs a realização de um movimento de reorientação curricular, formação sistemática e permanente de todos os educadores e repensar a avaliação e a organização do ensino em ciclos (SÃO PAULO, 2001).

Embora o governo de Marta Suplicy tenha retomado aspectos da política educacional do governo de Luiza Erundina, não houve um movimento sistemático de implementação das diretrizes anunciadas pela SME. Em relação aos ciclos e à progressão continuada, não aconteceu uma ação comum da secretaria para modificar a forma como estavam sendo implementados, embora alguns núcleos de ação educativa (NAE) tenham realizado palestras sobre os ciclos e a progressão continuada nas atividades de formação dos educadores.

O ano de realização da pesquisa de campo foi o primeiro ano da gestão do prefeito José Serra, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). A SME publicou um suplemento no *Diário Oficial da Cidade de São Paulo* no dia 24 de

fevereiro de 2005 com a proposta do governo para a educação. De acordo com o documento, os programas prioritários para a área educacional eram:

Ampliação de vagas nos CEIs (Centro de Educação Infantil); Educação Continuada de Professores; Escola Promotora de Saúde; Projeto Comunidade Pedagógica/São Paulo é uma escola; Garantindo a recuperação paralela; Facilitação de todas as atividades da DOT (SÃO PAULO, 2005b, p. 2).

Não havia referências à progressão continuada e aos ciclos no documento. As palavras “progressão” e “continuada” apareceram no item sobre recuperação paralela. De acordo com o documento, os alunos “terão, na própria escola ou em outro local (muitas escolas estão superlotadas), o reforço necessário para caminhar, sem reprovação, na mesma velocidade dos demais. Isso dará o sentido correto à progressão continuada já existente” (SÃO PAULO, 2005b, p. 20).

De acordo com as observações realizadas nas duas escolas em 2005, não houve mudanças em relação aos anos anteriores no oferecimento de recuperação paralela.

Quando a pesquisa de campo desta tese foi realizada, completavam-se 13 anos da implantação dos ciclos e da progressão continuada na rede municipal de ensino; no entanto, não se pode dizer que foram 13 anos de implementação da proposta elaborada em 1992 (ALAVARSE, 2002; JACOMINI, 2002).

Esta ligeira apresentação da implantação dos ciclos e da progressão continuada em 1992 e das ações das gestões posteriores em relação a essa política até o ano da realização da pesquisa de campo tem o objetivo de oferecer ao leitor algumas informações básicas para a compreensão dos dados da pesquisa e das análises. Um melhor conhecimento sobre o tema exigirá outras leituras⁴⁵.

3- As escolas pesquisadas

Em fevereiro de 2005 foi realizado um levantamento de escolas municipais que atendessem ao critério estabelecido para a escolha das escolas. Não foi difícil encontrar uma cuja participação de pais e alunos se caracterizasse mais pela formalidade que pela sua efetiva influência nas decisões da escola⁴⁶, pois a maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem essa característica. Assim, após a escolha de uma dessas escolas, procedeu-se à solicitação de autorização à direção. Nessa escola, os

⁴⁵ O leitor interessado em conhecer o processo de implantação e implementação dos ciclos em São Paulo poderá ler, entre outros: PEPE (1995); CAMARGO (1997); JACOMINI (2002); ALAVARSE (2002).

⁴⁶ Após a seleção das duas escolas, foram consultadas as direções de ambas para saber se, na opinião delas, as escolas realmente atendiam aos critérios de escolha, o que foi confirmado em ambos os casos.

contatos iniciais e também os posteriores deram-se principalmente com a coordenadora pedagógica. A pesquisa foi aceita pela escola após apresentação por escrito de seus propósitos e forma de coleta de dados. Depois do parecer favorável da diretora, a coordenadora pedagógica apresentou a pesquisadora aos professores e solicitou que eles autorizassem sua presença em sala de aula durante a pesquisa.

A escolha da outra escola se deu a partir do conhecimento da pesquisadora sobre três escolas municipais nas quais pais e alunos têm participação na construção das propostas pedagógicas e na tomada de decisões; entre elas, optou-se pela escola cuja participação dos pais e alunos diz respeito à construção de uma proposta pedagógica diferenciada.

Os contatos iniciais nessa escola foram realizados com a diretora, que autorizou a realização da pesquisa após uma visita da pesquisadora à escola e a apresentação dos objetivos e do desenvolvimento da pesquisa. Diferentemente da outra escola, não houve apresentação da pesquisadora aos professores. Em alguns momentos, isso gerou certo constrangimento porque, ao solicitar aos professores permissão para acompanhar as aulas, muitos não sabiam da pesquisa. Assim, a pesquisa precisou ser apresentada de forma individual a cada professor. Duas professoras solicitaram por escrito os objetivos e desenvolvimento da pesquisa e só depois autorizaram o acompanhamento de suas aulas.

3.1- Algumas características da escola Carlota⁴⁷

A escola Carlota situa-se na zona Sul da cidade de São Paulo. Atende filhos de porteiros que trabalham nos prédios da região, de pequenos comerciantes da classe média baixa cujos pais não podem mantê-los no ensino privado e procuram a escola pública do bairro⁴⁸, e de moradores de uma favela próxima à escola, cujas condições materiais e sociais são bem precárias. No ano de 2005, atendeu cerca de 700 alunos no ensino fundamental regular em dois turnos: manhã e tarde; no noturno, funcionava educação de jovens e adultos (EJA) ciclo I e II do ensino fundamental.

⁴⁷ Para preservar a identidade das escolas e dos sujeitos da pesquisa, os nomes apresentados nesta tese são fictícios.

⁴⁸ Essa informação foi fornecida pela coordenadora pedagógica da escola. Durante as entrevistas, uma mãe disse que havia matriculado o filho naquela escola porque não podia continuar pagando escola privada e havia tido boas informações sobre a escola Carlota.

O funcionamento do cotidiano da escola Carlota é bastante parecido com o de outras escolas municipais⁴⁹. Quando as crianças chegam à escola, permanecem com os responsáveis num amplo corredor ao lado das salas de informática e de apoio pedagógico. Normalmente, as crianças concentram-se bem próximo ao portão, que é aberto somente cinco minutos antes de o sinal ser tocado. Devido ao grande número de crianças, elas entram empurrando umas às outras, formam filas em locais previamente marcados e esperam os professores. Nesse momento, geralmente o professor auxiliar de período⁵⁰ tenta fazer com que os alunos permaneçam em fila e em silêncio, mas encontra bastante dificuldade para conseguir isso. As crianças querem conversar com os colegas, às vezes ir ao banheiro ou deslocar-se livremente pelo amplo espaço do pátio.

Há sempre alunos fora da fila conversando com os colegas de outra classe ou da mesma classe. Pode-se dizer que, apesar da insistência dos educadores, as crianças resistem a uma organização típica da chamada escola tradicional e que ainda permanece nos dias atuais. Diante das dificuldades de organização dos alunos nos padrões desejados pelos funcionários, muitas vezes eles alteram o tom de voz quando chamam a atenção das crianças para que elas permaneçam em fila e quietas.

É interessante observar que essa forma de organizar os alunos para encaminhá-los às classes se parece com as normas disciplinares de 1922:

Os alunos se devem apresentar na escola minutos antes das 10 horas, conservando-se em ordem no corredor da entrada, para dahi descerem ao pateo onde entoarão o cantico.

Formando dois a dois dirigir-se-hão depois às suas classes acompanhados das respectivas professoras, que exigirão delles se conservem em silencio e entrem nas salas com calma, sem deslocar as carteiras. (MORAES, 1922, p. 9)

No entanto, os alunos da escola Carlota apresentam resistência em acatar tais procedimentos de organização e de disciplina. Por isso, mesmo diante das exigências dos educadores as crianças tentam romper a todo momento com essa “ordem” que parece contrariar suas necessidades e desejos.

Ao toque do segundo sinal, os alunos seguem com os respectivos professores para a sala de aula.

⁴⁹ Ao fazer essa afirmação, a pesquisadora apóia-se em sua experiência como professora da rede municipal de ensino durante dez anos e como pesquisadora durante o trabalho de mestrado realizado na mesma rede de ensino.

⁵⁰ Na rede municipal de São Paulo, a função de professor auxiliar de período é exercida por um professor eleito pelo Conselho de Escola. Seu trabalho é zelar pelo bom andamento do cotidiano escolar no período em que exerce essa função.

Esse procedimento ocorre somente com os alunos do ciclo I. Os do ciclo II, após entrarem na escola, dirigem-se diretamente às suas respectivas salas de aula, onde aguardam o professor.

As salas de aula são identificadas por série e não por ano do ciclo. Os alunos e pais utilizam o termo série para referir-se ao ano de escolarização em que o filho se encontra. A organização das carteiras na sala de aula é tipicamente tradicional – em fileiras. As aulas seguem o padrão de aulas expositivas com maior ou menor participação dos alunos, dependendo do incentivo e da dinâmica do professor. Em apenas uma das salas de 4º ano do ciclo I observou-se que os alunos sentavam em dupla ou trio para realizarem as atividades.

Entre os vários aspectos observados durante o acompanhamento das aulas, alguns merecem destaque neste trabalho por contribuírem para uma melhor compreensão da dinâmica da escola em relação à organização do processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se dos procedimentos dos professores para manter a disciplina, da dinâmica e participação dos alunos nas aulas, do trabalho realizado na SAP, da postura do professor em relação à opinião dos pais sobre o trabalho pedagógico e da falta de professores. Ao relatar esses aspectos do processo educativo observados, não se tem o objetivo de quantificá-los, no sentido de apresentar quantas vezes cada procedimento foi observado, mas destacá-los como parte do cotidiano escolar que contribui para a construção do currículo escolar em sentido amplo. Compreende-se que esses aspectos da cultura escolar condicionam em maior ou menor grau opiniões e comportamentos de alunos e pais a respeito da escola.

Em relação às questões disciplinares, observou-se que há professores que vinculam a atribuição de “notas baixas” às atividades cotidianas dos alunos quando eles não se “comportam bem”. Numa classe de 4º ano do ciclo I, a professora chamou a atenção de alguns alunos que estavam conversando durante a lição de matemática, dizendo que daria nota nos problemas daqueles alunos que estavam conversando. Assim, para mantê-los quietos e fazendo a lição, algumas vezes o professor ameaça atribuir conceitos que representam baixo desempenho escolar. Numa situação como essa, a nota é tida como um instrumento que o professor pode usar com fins disciplinares e não como representação da aprendizagem do aluno.

Há professores que atribuem a garantia de disciplina à postura “rígida” do professor. Uma professora de geografia disse que para manter a disciplina é necessário ser bem rígida. Durante uma de suas aulas, numa classe de 4º ano do ciclo II, ela

comentou que, apesar de aquela classe ser pequena (25 alunos), era muito indisciplinada, por isso ela não podia deixá-los à vontade. A professora iniciou a aula propondo a correção de exercícios, mas mudou de atividade à medida que vários alunos saíram da sala para o ensaio de preparação da Festa Junina. Passou, então, à leitura e à explicação do conteúdo de um livro sobre a Bacia do Rio São Lourenço. Não havia indisciplina na classe, mas certa apatia dos alunos durante a aula. Um dos alunos pediu para ler o texto e respondeu questões orais feitas pela professora, demonstrando envolvimento e interesse. Porém, quando ele solicitou explicação sobre algo que não havia entendido, a professora disse já ter explicado aquela matéria e que ele não sabia por ter faltado à aula anterior.

Pode-se dizer que a forma como esta professora conduziu a aula é bem característica de uma visão tradicional de ensino, na qual a participação dos alunos tem pouca relevância e a aula é centrada na exposição do professor. Geralmente, o mais importante nessa forma de conceber o processo ensino-aprendizagem é manter a disciplina da classe, isto é, alunos sentados e quietos. A recusa da professora em atender à solicitação do aluno parece indicar, também, pouco comprometimento do professor em relação à aprendizagem dos alunos.

Ao contrário da observação da aula de geografia, em outra classe de 4º ano do ciclo II, numa aula de ciências, a professora explicou o conteúdo sobre misturas homogêneas e heterogêneas dando vários exemplos e dialogando com os alunos. A maioria dos alunos participou da aula, embora alguns tenham dormido durante a explicação e a realização dos exercícios solicitados pela professora. Parece que a postura mais descontraída e próxima dos alunos contribuiu para maior interesse e participação deles, em que pese o fato de a professora não ter conseguido o envolvimento de todos.

Outro aspecto importante do processo de ensino e aprendizagem diz respeito a como as necessidades individuais ou diferenciadas dos alunos são tratadas pelo professor. Em relação a isso, foram observadas duas situações distintas. Durante uma aula de português, numa das classes de 4º ano do ciclo II, um aluno indicou uma colega de classe para ser entrevistada, informando que ela tinha baixo desempenho escolar e que não prestava atenção às aulas. Durante a aula verificou-se que a aluna, diferentemente dos demais, não realizou as atividades solicitadas pela professora, permanecendo quieta. A professora, por sua vez, não tomou conhecimento da situação.

Nas observações das aulas, nas classes de ciclo II, não se verificou uma atitude dos professores em atender às necessidades dos alunos com defasagem em relação à classe, conforme sugerem as propostas de ciclos apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho. As aulas são padronizadas e os alunos que ainda não sabem ler e escrever, por exemplo, tornam-se copistas e geralmente se isolam ou fazem bagunça. Quando os alunos adotam a segunda atitude, muitas vezes são solicitados a se retirar da sala de aula, conforme relatou um aluno do 1º ano do ciclo II durante a entrevista⁵¹.

Nas classes de 3º e 4º anos do ciclo I, os alunos que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas no ano do ciclo que estão matriculados recebem atividades diferenciadas. No entanto, esse procedimento não é sistemático e, em muitos momentos, eles apenas fazem cópia.

Os alunos do ciclo I com baixo desempenho escolar e que necessitam, na avaliação dos professores, um acompanhamento diferenciado, são encaminhados para a SAP, que funciona num horário diferente do horário regular de aula do aluno. O trabalho na SAP é realizado com um pequeno grupo de alunos; o material e a intervenção do professor são dirigidos às necessidades de cada criança. No entanto, de acordo com a professora dessa sala, muitos alunos não freqüentam e outros faltam muito, comprometendo, assim, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Numa conversa com a coordenadora pedagógica ao final da pesquisa de campo foi confirmado o fato de muitos alunos não comparecerem às aulas de recuperação paralela e às aulas na SAP, realizadas no horário inverso ao período regular de aula do aluno. Segundo ela, os pais argumentam que não podem levar os filhos à escola duas vezes ao dia e, como a escola não oferece almoço aos alunos, eles não podem permanecer lá para as aulas de SAP ou recuperação paralela.

Outro aspecto relevante para esse estudo, por tratar da forma como alguns professores compreendem a relação da escola com os pais, foi observado numa aula na classe de um 3º ano do ciclo I. A professora comentou com a pesquisadora que não se importava com a opinião que as mães tinham a respeito do seu trabalho porque elas “não são pedagogas e não sabem nada”⁵².

⁵¹ Refere-se ao aluno Fernando, do 1º ano do ciclo I da escola Carlota.

⁵² Quando foi realizada a entrevista com a aluna dessa classe, ela comentou que a professora “não ensinava direito”. O pai dessa aluna também disse que a professora “não sabia ensinar” e que ele já havia conversado com a diretora, mas até aquele momento não havia sido tomada nenhuma providência.

Este comentário parece refletir uma concepção pouco favorável à participação dos pais nos processos de elaboração e decisão da educação escolar, por desqualificar as opiniões e, conseqüentemente, a participação dos pais nos assuntos escolares.

Ainda nessa classe, observou-se outro exemplo da vinculação do desempenho escolar às questões disciplinares. A professora dirigiu-se aos alunos para apresentar a pesquisadora e dizer que ela escolheria um bom aluno para fazer uma entrevista⁵³. Após a apresentação e certa expectativa dos alunos para ver quem seria escolhido, a professora perguntou aos alunos o que significava ser bom aluno. As crianças responderam em coro que era “obedecer à professora, fazer a lição, prestar atenção à aula, ficar quieto”.

É interessante observar que, das características apresentadas pelos alunos para descrever um bom aluno, duas estão mais relacionadas à forma de comportamento que a escola exige dos alunos do que propriamente a atitudes necessárias à aprendizagem. No entanto, as crianças incorporaram às suas falas que, para aprender e ser um bom aluno, “obedecer à professora e ficar quieto” é tão importante quanto “prestar atenção e fazer a lição”.

Ainda sobre a organização da escola, uma questão que chamou a atenção foi a falta dos professores às aulas e a ausência de substitutos. Isso provocava a dispensa dos alunos antes do término do período de aula⁵⁴. Algumas vezes, os alunos do ciclo II eram dispensados logo após o intervalo porque não havia professor para dar aula. Isso aconteceu principalmente no segundo semestre do ano letivo.

Durante as observações de aulas na escola Carlota pôde-se perceber que os procedimentos didáticos e pedagógicos e a relação professor-aluno não constituem uma proposta pedagógica elaborada e desenvolvida pelos docentes. Os procedimentos adotados em relação a esses aspectos são produto da postura de cada professor. Por isso, muitas vezes os alunos referem-se aos professores qualificando-os individualmente como bons ou ruins, tendo como referência a forma como o professor ensina e a relação que estabelece com os alunos.

Outro aspecto interessante observado no cotidiano escolar para este estudo foi o fato de, em nenhum momento durante as observações das aulas, ter-se presenciado conversas sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada. Parece

⁵³ A pesquisadora não havia dito à professora que escolheria um bom aluno para fazer a entrevista, tampouco solicitado que fosse apresentada dessa maneira.

⁵⁴ Embora esse fato tenha sido observado na escola Carlota, nenhum dos entrevistados apresentou esta questão quando falaram da qualidade da escola.

não haver discussões, conversas e explicações dos professores sobre a forma de promoção vigente no ensino municipal.

O conhecimento mais comum entre os alunos sobre isso é que só há reprovação por desempenho no último ano de cada ciclo. Nas conversas informais sobre ciclos e progressão continuada realizadas com alguns alunos durante as observações, eles disseram que “a progressão continuada é ruim porque o aluno passa sem saber e termina o ensino médio sem qualificação”. Disseram que, “se o aluno que for reprovado se esforçar, no ano seguinte ele poderá aprender muito mais”. Eles acham que a escola deveria dar reforço para os alunos com baixo desempenho, mas se eles não melhorarem devem, então, ser reprovados. Os alunos foram contundentes em afirmar que, se o aluno não sabe a matéria, não pode ser promovido.

Numa reunião, uma mãe disse, indignada, à mãe de uma criança que seria reprovada: “Mas ele vai perder o ano!” A mãe da criança respondeu: “Vai repetir, mas eu quero que ele aprenda”. Essa idéia da reprovação como forma de garantir a aprendizagem foi amplamente expressa pelos pais e pelos alunos de ambas as escolas nas entrevistas, conforme o leitor verá mais adiante.

Durante toda a pesquisa, somente uma vez observou-se a manifestação de um funcionário da escola acerca da progressão continuada. O fato ocorreu no portão da escola quando uma mãe disse a outra que havia ouvido dizer que havia reprovação no 1º ano do ciclo II. Ao ouvir o comentário da mãe, o inspetor de alunos comentou: “O homem [referindo-se ao prefeito] não quer gastar dinheiro com quem não quer estudar”. Disse isso para informar à mãe que não há reprovação no 1º ano do ciclo II. Embora não o tenha feito de forma explícita, o inspetor de alunos transmitiu às mães que ali estavam um posicionamento contrário às políticas de não-reprovação.

Além das aulas, foram observadas as reuniões de pais e mestres e as atividades festivas realizadas pela escola. Essas observações permitiram certo conhecimento acerca da participação e da relação dos pais com a escola.

Os alunos da escola Carlota participam das reuniões de pais e mestres juntamente com seus pais. No entanto, em nenhuma reunião observou-se uma participação que ultrapassasse a presença física; geralmente eles sentam ao lado dos pais e permanecem calados.

As reuniões de pais e mestres da escola Carlota caracterizam-se por uma dinâmica de informação, orientação e cobrança dos educadores em relação aos pais. De modo geral, os pais são tidos como ouvintes daquilo que os educadores têm a lhes dizer.

Numa dessas reuniões, realizada no mês de maio, os professores e a coordenadora pedagógica expuseram suas preocupações acerca do comportamento dos alunos do 2º ano do ciclo II e explicaram aos pais que tais alunos não estavam envolvidos no trabalho que a escola estava desenvolvendo com eles. Tratava-se de um trabalho diferenciado que os educadores chamavam de “Projeto”.

Explicaram que o Projeto envolvia os alunos do 2º ano do ciclo II e estava sendo realizado desde 2004, quando eles estavam no 1ª ano do ciclo II. O objetivo desse trabalho, de acordo com a coordenadora pedagógica, era melhorar a aprendizagem dos alunos, visto que a escola havia verificado que o desempenho escolar dos alunos no 1º ano do ciclo II era muito ruim. Para a realização desse trabalho, as classes do 2º ano do ciclo II eram compostas por, no máximo, 20 alunos por sala. Tais classes tinham duas aulas a mais por semana que as demais, uma aula de Sala de Leitura e outra de informática. Apesar dessa diferenciação, não se verificou nessas classes, durante as observações das aulas, uma metodologia de trabalho diferente das demais.

De acordo com a coordenadora, no ano anterior os alunos trabalhavam em duplas e realizavam auto-avaliações como forma de acompanharem sua própria aprendizagem e participação nas aulas. No final daquele ano letivo, eles avaliaram como positiva a realização desse trabalho. No entanto, devido à grande troca de professores, a escola estava com dificuldade de dar continuidade ao trabalho.

Durante a reunião, os pais e os alunos apenas ouviram os professores e a coordenadora solicitarem maior empenho de ambos. Em nenhum momento foi perguntada a opinião dos pais ou dos alunos sobre o tema. Para convencer pais e alunos sobre a necessidade de maior empenho em relação aos estudos, os educadores falaram sobre a importância de os alunos terem uma formação adequada às exigências do mercado de trabalho e do exame vestibular.

A coordenadora informou aos pais que os alunos estavam reclamando que, devido às duas aulas extras do Projeto, saíam mais tarde que os demais alunos e, diferentemente do ano anterior (primeiro ano do Projeto durante o qual os alunos tiveram um bom desempenho escolar), os professores percebiam que o desempenho de todas as classes de 2º ano do ciclo II havia piorado.

As falas dos professores foram sempre num tom comparativo com a escola particular e sempre com a preocupação de preparar para o vestibular. Uma professora de matemática disse que “um ensino de qualidade é necessário para se defender do mundo,

já que se encontra em situação de desigualdade”, referindo-se à desvantagem do aluno da escola pública em relação ao da escola privada.

Os professores também falaram sobre a importância de o aluno ter um horário de estudo diariamente. Durante todo o período de reunião, nenhum pai ou aluno falou ou perguntou qualquer coisa, apenas ouviram. Os pais e alunos só se movimentaram, e alguns fizeram perguntas à professora, quando receberam uma ficha individual de acompanhamento escolar na qual estava escrito o desempenho dos alunos. As perguntas geralmente foram sobre o comportamento e empenho dos alunos.

Todas as reuniões de pais e mestres tiveram a mesma dinâmica. Em nenhuma houve discussão sobre qualquer assunto. Parece que as reuniões são realizadas, principalmente, para os professores solicitarem mais empenho dos pais e dos alunos, apresentarem a ficha de desempenho escolar e conversarem individualmente com os pais dos alunos que a escola considera indisciplinados.

Na última reunião do ano, a assistente de direção falou sobre a “matrícula condicional” para os alunos que haviam feito muita bagunça durante o ano. Informou que a rematrícula desses alunos seria feita somente com hora marcada. Os pais deveriam telefonar para a escola para marcar um horário diretamente com a diretora. Não houve discussão nem questionamento dos pais sobre o assunto.

Em relação às festividades realizadas pela escola, observou-se que a participação dos pais ocorre no sentido de prestigiar o evento, eles não tomam parte na sua organização.

Outra atividade escolar com participação de pais e alunos é o Conselho de Escola (CE). No entanto, não foi possível participar de nenhuma reunião realizada durante o ano porque, embora tenha sido solicitada informação sobre as datas das reuniões com antecedência (já que elas não tinham datas previamente marcadas), a presidente do conselho – a assistente da direção – avisava sempre no próprio dia, deixando recado que, geralmente, era recebido após a reunião.

Apesar da não-participação nas reuniões do CE, alguns comentários realizados durante a entrevista por um aluno e um pai membros do CE no ano da pesquisa são interessantes acerca da participação e de discussões relacionadas à temática desta tese. Na opinião do aluno Davi, do 4º ano do ciclo II, a diretora da escola Carlota incentivou a participação dos pais e dos alunos na escola ao permitir que eles participassem, por meio do CE, da escolha do professor da Sala de Leitura, do professor auxiliar de período e do professor assistente de direção.

No entanto, este mesmo aluno relatou seu descontentamento e o de outros alunos com a professora auxiliar de período, mas não falou sobre a possibilidade de isso ser discutido no CE, instância que a elegeu e que anualmente ratifica sua permanência na função. Parece que, embora pais e alunos participem da escolha ou da votação que elege um dos candidatos, eles nem sempre entendem o CE como uma instância na qual podem discutir, discordar e sugerir outras formas de procedimento em relação às atividades escolares.

Sobre a atitude da diretora de permitir a participação de pais e alunos na eleição desses profissionais, é importante ressaltar que esta postura da direção da escola não diz respeito, necessariamente, a uma atitude de incentivo à participação daqueles, na medida em que se trata do cumprimento de procedimentos de gestão democrática previstos na LDB e no Regimento da Escola.

Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II disse, durante a entrevista, que os membros do CE já haviam discutido várias vezes o fato de muitos alunos chegarem ao 1º ano do ciclo II sem saberem ler e escrever. Ao falar sobre isso, reiterou sua posição a favor da reprovação anual.

A coordenadora pedagógica comentou em uma conversa que há pais que procuram a direção da escola para reclamar que os alunos são promovidos “sem saber”. Quando isso ocorre, normalmente eles se colocam contrários à progressão continuada. Na opinião dela, “os professores são contrários à progressão continuada e, de certa forma, passam isso para os pais, até mesmo quando se calam diante dos questionamentos dos pais”.

A participação dos pais e alunos na escola Carlota não diz respeito à elaboração e às decisões acerca do processo educativo. Os pais tomam conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola nas reuniões de pais e nas reuniões do CE. Não há grêmio na escola e os alunos não se organizam para discutir e reivindicar questões relacionadas ao processo educativo. Parece não haver um trabalho sistemático por parte dos educadores em benefício da participação dos pais.

Quando se pensou numa possível diferença na opinião que pais e alunos pudessem ter em relação aos ciclos e à progressão continuada em função de sua participação na construção do processo educativo escolar, tinha-se como pressuposto uma relação que não se restringisse à presença dos pais na escola para receber orientações ou solicitações de ajuda, mas uma participação que pudesse contribuir para

melhorar a qualidade da educação das crianças e dos adolescentes. Assim, tal como propõe Vitor Paro (2000b, p. 25), pensou-se

[...] em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos.

No entanto, o que se observou na escola Carlota foi a presença dos pais na escola para serem informados sobre o desempenho dos filhos ou serem solicitados a cooperar com as atividades que a escola realiza, encaminhando seus filhos para tais atividades (por exemplo, recuperação paralela e SAP). Em nenhum momento observou-se uma construção coletiva do processo educativo por pais, alunos e educadores.

Dessa forma, tanto as observações das aulas quanto as de reuniões com os pais confirmaram a informação inicial de que se tratava de uma escola sem tradição de participação⁵⁵ dos pais e dos alunos nas decisões sobre o processo educativo, como informado pela coordenadora pedagógica na conversa realizada no início da pesquisa.

Na escola Carlota foram realizadas 36 visitas, entre observação do cotidiano escolar, participação em reuniões de pais e mestres, festas e entrevistas.

3.2- Algumas características da escola JK

A escola JK localiza-se na zona Oeste de São Paulo. Assim como a escola Carlota, ela atende a uma clientela diversificada. Fazem parte do corpo discente filhos de funcionários da Universidade de São Paulo (USP), filhos da classe média baixa e alunos que moram em cortiço e numa favela próxima à escola, portanto, famílias com condições materiais e sociais bastante precárias.

Em 2005, a escola funcionou em três turnos: ciclo II do ensino fundamental no período da manhã, ciclo I do ensino fundamental no período da tarde e EJA, ensino fundamental I e II no noturno. Havia em torno de 800 alunos matriculados.

Apesar dessas semelhanças quanto à clientela, observou-se que a escola JK tem um funcionamento bastante diferente da escola Carlota em vários aspectos. Ela se encontra em processo de reorganização do currículo, dos espaços, dos tempos e das

⁵⁵ Nesta pesquisa, entende-se escola com participação de pais e alunos aquela que garante nas instâncias legais (CE, Comissão de Classe, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e outras realizadas pela escola, como assembléia de pais e alunos) a possibilidade de pais e alunos construírem o Projeto Político-Pedagógico junto com os profissionais da escola. Entende-se escola com pouca participação aquela em que, embora participem das instâncias legais, os pais não constroem junto com os profissionais o Projeto Político-Pedagógico, ou seja, não há efetiva participação no âmbito das decisões.

relações educadores/educandos, tendo como referência a Escola da Ponte⁵⁶, em Portugal.

Na escola JK, os alunos não se organizam em filas para se dirigirem às salas de aula: o portão fica aberto e eles podem ocupar todo o espaço da escola nos momentos em que não estão em sala de aula. Não há sinal para indicar troca de aula, recreio, entrada ou saída das salas de aula. Os alunos chamam os professores, a diretora, os coordenadores e demais funcionários pelo nome, sem a utilização do pronome de tratamento como usualmente acontece nas escolas. Os educadores e funcionários não alteram o tom da voz para falar com os alunos.

Durante as primeiras visitas à escola JK, buscou-se verificar se esse procedimento era adotado pelo conjunto dos trabalhadores da escola ou se era iniciativa apenas de alguns. Aos poucos, percebeu-se que se tratava de um procedimento conscientemente construído como parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Numa das visitas à escola, enquanto fazia algumas anotações no diário de campo, uma funcionária que trabalhava na cozinha aproximou-se e teceu o seguinte comentário, referindo-se aos alunos: “Não sei como a senhora consegue escrever com esse barulho, tem uns aqui que são terríveis”. Apesar desse comentário, que poderia indicar certa indisposição na relação com os alunos, verificou-se, durante as visitas, que ela tratava os alunos com muito respeito, tal como os demais funcionários.

A proposta de construir uma escola diferente surgiu da organização de um grupo de pais que se propôs discutir a melhoria da qualidade da educação dos filhos e contou com o incentivo da diretora da escola.

Desde 1998, quando começou a trabalhar na escola JK, a atual diretora iniciou uma prática de incentivar os pais a participarem das atividades realizadas pela escola. Naquele momento, com a orientação de uma mãe que fazia mestrado na USP sobre cultura brasileira, a escola passou a abrir as portas para a comunidade, inicialmente para a organização e realização de festas.

A aproximação do cotidiano escolar levou os pais a perceberem uma série de problemas na escola, sendo um deles a ausência de funcionários e professores para substituição quando o professor titular faltava. Diante disso, alguns se comprometeram a ajudar na hora do recreio e, dessa forma, aproximaram-se cada vez mais do cotidiano

⁵⁶ Para saber mais sobre a Escola da Ponte, ler: CANÁRIO; MATOS; TRINDADE (2004); PACHECO (2003).

da escola, percebendo que eram necessárias outras ações que superassem o voluntarismo para construir uma escola de qualidade.

O passo seguinte foi a participação desses pais no CE. Isso permitiu que eles analisassem os problemas e estudassem a legislação que orienta o funcionamento das escolas municipais para construírem, juntos com os educadores, uma proposta de melhoria do processo educacional.

A idéia de construir uma escola parecida com a Escola da Ponte teve início quando um profissional que fazia assessoria à escola JK apresentou um vídeo aos pais sobre a experiência portuguesa. Eles a acharam muito interessante e se propuseram a construir uma proposta parecida para ser implementada pela escola. Após a elaboração do Projeto, os pais se organizaram para reivindicar sua aprovação junto à SME. Além do apoio financeiro que a escola recebeu, inicialmente, da prefeitura para sua realização do Projeto, no ano da pesquisa ela tinha parcerias com o setor privado para garantir sua materialidade.

De acordo com a diretora, desde o início das discussões que culminaram na construção e implementação do Projeto houve bastante resistência por parte dos professores. Por não concordarem com a proposta, alguns pediram remoção da escola à medida que perceberam que o Projeto seria implantado.

O Projeto começou a ser implementado no início de 2004, envolvendo os 1^{os} anos dos ciclos I e II. No primeiro ano de implementação, os professores efetivos da escola que não se haviam removido não escolheram as classes que estavam no Projeto, deixando essas classes para os professores que estavam chegando à escola naquele ano e não conheciam a proposta. Durante 2004, os professores que trabalhavam no Projeto receberam orientações e acompanhamento semanal do mesmo profissional que havia apresentado a experiência da Escola da Ponte aos pais. As despesas dessa assessoria foram pagas pela SME.

A partir do 1^o semestre de 2005, passaram a participar do Projeto os 2^{os} anos dos ciclos I e II e, no 2^o semestre do mesmo ano, os alunos dos 3^{os} anos do ciclo I e II. A partir de 2006, a nova proposta pedagógica estendeu-se a todos os alunos.

Não se pretende fazer uma apresentação exaustiva do Projeto JK⁵⁷ – até porque ele não foi analisado, por não ser objeto de estudo deste trabalho –, mas oferecer ao

⁵⁷ O nome oficial dessa proposta de trabalho é Projeto JK, ou seja, tem o nome da escola. No entanto, no cotidiano da escola educadores, alunos e pais usam apenas a palavra Projeto.

leitor informações necessárias à compreensão das referências que serão feitas a ele no decorrer da tese.

A escola JK rompeu com a idéia de sala de aula tal como conhecemos e reestruturou o espaço físico, transformando as salas de aulas em grandes salões onde os alunos de cada ano do ciclo sentam-se em pequenos grupos e realizam suas atividades a partir de um roteiro quinzenal. O processo de ensino e de aprendizagem deixou de ser centrado em aulas expositivas e realização de exercícios de fixação de conteúdo. Os objetivos, conceitos e conteúdos das disciplinas são previamente organizados no roteiro quinzenal e os alunos escolhem a atividade que desejam fazer em cada momento da aula. Eles contam com o apoio do livro didático e de computadores para a realização das atividades. Os professores de todas as disciplinas atendem os grupos ou alunos individualmente esclarecendo dúvidas e explicando o conteúdo. Isso significa que todos os professores conhecem os conceitos e conteúdos do roteiro e não apenas os conteúdos de sua disciplina específica.

Além das aulas no salão, os alunos têm aula de informática, educação física, sala de leitura, oficina de matemática e língua portuguesa, aula de capoeira, oficina de cinema, entre outras atividades.

As oficinas de matemática e língua portuguesa foram criadas a partir de uma demanda surgida no decorrer da implementação do Projeto. Os professores perceberam que grupos de alunos ainda não sabiam conceitos e conteúdos básicos necessários à realização das atividades do roteiro, por exemplo, alunos do 1º ano do ciclo II que não sabiam realizar divisão por dois algarismos; assim, criaram as oficinas para trabalhar com esses alunos a demanda de aprendizagem apresentada. As oficinas são realizadas em salas de aula comum, os alunos sentam-se em grupos, todos fazem a mesma atividade e geralmente as atividades são conduzidas por dois professores. Os professores explicam o conteúdo na forma de aula expositiva e atendem os alunos ou grupos em suas necessidades específicas.

Cada grupo de 15 alunos tem um educador tutor que acompanha, semanalmente, o desenvolvimento de suas atividades. Um dia por semana é reservado às atividades de tutoria, nas quais o educador tutor conversa individualmente com cada aluno para orientar o desenvolvimento das atividades do roteiro. A tutoria é um momento em que o aluno, com o auxílio do tutor, avalia seu desempenho e envolvimento na realização das atividades do roteiro quinzenal.

Para contornar o problema de um grande número de alunos para cada professor, característico das escolas municipais, todos os profissionais da escola JK com formação em nível superior, ou seja, diretor, assistente de direção, auxiliar de período, coordenador pedagógico e professores readaptados⁵⁸ participavam diretamente do processo educativo. Isso permitiu que cada educador ficasse responsável por um grupo de 15 alunos para realizar a tutoria. Os tutores também são responsáveis por fazer o relatório individual de seus tutorandos para ser entregue aos pais no final de cada semestre. Nesse relatório, além da descrição do desempenho dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos, são descritos o envolvimento e empenho em relação às atividades escolares.

Uma apresentação, ainda que sucinta, das observações do cotidiano da escola JK deve permitir ao leitor perceber as especificidades do funcionamento dessa escola.

Apresentar-se-ão as informações em quatro temas organizados a partir das observações do cotidiano escolar: as manifestações dos alunos e pais sobre o Projeto, as manifestações dos pais e dos alunos sobre promoção e reprovação, a forma de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula e a participação dos pais e dos alunos nas atividades escolares.

Dada a centralidade do Projeto nas atividades realizadas pela escola, durante as conversas com os alunos e com os pais muitas vezes eles se referiram à sua implantação e implementação. Como as opiniões não foram unânimes a esse respeito, buscar-se-á apresentá-las tal como elas se manifestaram durante a pesquisa.

Numa conversa com alunos do 1º e 2º anos do ciclo II, foram apresentadas duas opiniões opostas sobre o Projeto, as quais se repetiram ao longo do ano. Duas alunas do 1º ano do ciclo II disseram que a escola ficou mais interessante depois do Projeto. Contrariando a opinião dessas alunas, uma aluna do 2º ano do ciclo II disse que a escola estava muito ruim porque, com a implementação do Projeto, ninguém estava aprendendo nada.

Outro grupo de alunos do 2º ano do ciclo II disse gostar muito do Projeto porque estava aprendendo mais. Questionados sobre se eles haviam participado das discussões

⁵⁸ Professores readaptados são professores que não atuam mais em sala de aula porque, por motivos de saúde, tiveram laudo médico favorável ao afastamento da atividade docente. Dessa forma, eles desempenham outras funções na escola. Na escola JK, os professores que se encontram nessa condição concordaram em participar do processo educativo, responsabilizando-se pelo trabalho de tutoria de um grupo de alunos.

sobre a elaboração do Projeto, disseram que eles e os pais apenas tomaram conhecimento quando o Projeto começou.

Outra aluna do 2º ano do ciclo II disse que, embora não tivesse participado das discussões de elaboração do Projeto, duas amigas suas participaram, pois a participação havia sido por representação. Disse que, no final de 2003, os pais dos alunos do 4º ano do ciclo I haviam sido informados de que, a partir de 2004, os alunos do 1º ano do ciclo II participariam do Projeto. Comentou que o Projeto era coisa da cabeça da diretora e que ela era muito “louca” por ter feito tal proposta. Contou que gostaria de mudar de escola porque não estava aprendendo nada com o Projeto, mas a mãe não queria mudá-la. Disse que a mãe não conhece o Projeto porque só trabalha e não participa das atividades da escola. Referiu-se ao Projeto como sendo ruim porque não há professor de cada disciplina para explicar a matéria e, por isso, “ninguém estava aprendendo nada”. É interessante observar que a crítica da aluna ao Projeto é justamente porque ele modificou as relações de ensino e aprendizagem. Ela entende que essa mudança não está propiciando uma boa aprendizagem aos alunos.

Durante a observação de uma aula no salão com os alunos do 1º ano do ciclo II, eles disseram gostar do projeto, mas apresentaram como ponto negativo o fato de haver poucos professores para atender tantos alunos. Segundo eles, às vezes o professor demorava a atender às solicitações dos alunos porque estava atendendo outro aluno ou outro grupo.

Durante uma conversa com um grupo de alunos que discutia se o Projeto era bom ou ruim, uma aluna do 1º ano do ciclo II teceu o seguinte comentário: “Também, isso porque não estamos acostumados a essa nova situação, estamos acostumados às aulas com carteiras organizadas em filas e professor explicando a matéria”. De modo geral, os alunos concordaram com a reflexão da colega, mas continuaram apresentando como aspectos negativos do Projeto o fato de haver poucos professores e de, em alguns momentos, haver muito barulho no salão devido ao grande número de alunos.

Outro grupo de alunos do 1º ano do ciclo II disse que um aspecto positivo do projeto é os alunos poderem escolher a matéria e a atividade que desejam fazer em cada momento. Também comentaram que em alguns momentos há muito barulho e isso atrapalha a realização das atividades.

Numa reunião de pais, uma mãe comentou com outra que estava procurando vaga para a filha em outra escola, pois achava que a escola havia ficado muito ruim

após a implementação do Projeto. Disse que várias crianças haviam saído da escola JK e que uma delas, ao chegar à outra escola, não sabia nada de matemática.

No primeiro Seminário de Avaliação do Projeto, realizado em agosto de 2005, uma das principais questões apresentadas pelos pais presentes, em relação às mudanças das práticas pedagógicas, estava relacionada à não-existência da prova tradicional e ao fato de não haver aula expositiva. Essas duas mudanças levaram-nos a se perguntarem sobre o que as crianças aprendiam e se de fato elas estavam aprendendo.

Na Festa Junina da escola, uma mãe, membro do Conselho de Escola, fez muitos elogios à escola e disse que “o Projeto é muito bom, pois ele significa um respeito às diferenças individuais”.

As manifestações dos pais e alunos a respeito do Projeto mostram, por um lado, a diversidade de opiniões e, por outro, certo apego às formas tradicionais de ensino. Também expressam preocupação com a construção de algo novo que rompe com modelos tradicionais de ensino, de aprendizagem e de relação professor-aluno.

Outro tema organizado a partir das manifestações coletadas durante as observações diz respeito à promoção e à reprovação.

Durante a explicação da pesquisa a um grupo de alunos do 1º ano do ciclo II, foi perguntado a eles se sabiam o que era ciclo e progressão continuada. Diante do desconhecimento em relação à palavra ciclos e da relação da palavra progressão continuada ao fato de o aluno “passar sem saber”, foi realizada uma explicação sobre essa forma de organização do ensino. Durante a explicação, um aluno disse que “era uma injustiça para com os outros, um aluno ser promovido se ele não fazia nada durante o ano inteiro”, e deu exemplos de colegas nessa situação. Ao término de sua fala, uma aluna comentou que isso “só era ruim para o próprio aluno, pois seria ele mesmo a sofrer com o fato de não saber nada, principalmente quando crescer e for procurar emprego”.

Em seguida, outro aluno comentou que sua mãe exigiu que ele fosse reprovado no 4º ano do ciclo I, porque ele “não sabia nada”. Disse que a mãe havia ido até a delegacia de ensino para garantir a reprovação dele. Questionado sobre o que pensava sobre sua reprovação, foi categórico em dizer que não havia gostado, e fez o seguinte comentário: “Por um lado foi bom, porque eu aprendi mais no ano seguinte, mas por outro, foi ruim porque eu fiquei longe dos colegas”. Ao ser questionado sobre se achava que poderia ter aprendido aquilo que aprendeu ao refazer o 4º ano do ciclo I no 1º ano do ciclo II, se tivesse sido promovido, não soube responder.

Apesar de, nesse grupo de alunos, as opiniões serem contrárias à progressão continuada, um aluno do 2º ano do ciclo II comentou que uma das melhores coisas que a escola fez foi acabar com a reprovação anual.

Uma mãe, a mesma que elogiou o Projeto, disse “que muitas vezes as pessoas não compreendem o mal que a reprovação provoca” e por isso defendem a reprovação.

As poucas manifestações dos pais e dos alunos sobre promoção e reprovação coletadas durante as visitas de observação mostram a existência de opiniões diferentes sobre o tema. Essas diferenças serão mais bem descritas na apresentação dos conteúdos das entrevistas, no próximo tópico deste capítulo.

Em relação ao terceiro tema, a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola JK, pode-se dizer que em 2005 havia duas formas de trabalho, porque nem todas as classes participavam do Projeto.

As observações em sala de aula apresentadas abaixo dizem respeito ao primeiro semestre letivo, pois o segundo semestre foi dedicado, principalmente, à realização das entrevistas.

Como apresentado anteriormente, no primeiro semestre de 2005 participavam do Projeto o 1º e o 2º anos do ciclo I (que não participaram desta pesquisa) e o 1º e o 2º anos do ciclo II.

As crianças do 3º e do 4º anos do ciclo I, embora não estivessem no Projeto, sentavam-se em duplas ou grupos para realizarem as atividades; somente numa das classes de 4º ano do ciclo I as crianças sentavam-se individualmente. A dinâmica das aulas nessas classes estava muito relacionada à postura do professor, uma vez que não havia a construção de uma prática comum entre esses professores.

Numa classe de 4º ano do ciclo I, diante de certa inquietação dos alunos e da dificuldade da professora de organizar a classe para a realização da atividade proposta, ela comentou que aquela classe era difícil e muito agitada. Na opinião dela, isso acontecia porque os alunos estavam juntos desde o 1º ano do ciclo I. Disse não concordar com esse critério de formação de classe. No entanto, embora as outras classes de 3º e 4º anos do ciclo I também tivessem sido formadas com o mesmo critério, essa dificuldade de organização e concentração dos alunos nas atividades não foi observada.

Numa das classes do 3º ano do ciclo I, cujos alunos estavam juntos desde o 1º ano e eram acompanhados pela mesma professora, os alunos trabalhavam em duplas de forma tranquila e a professora acompanhava-os indo às carteiras para verificar se estavam realizando as atividades e ajudar quem precisasse. Nessa classe, os alunos

ainda não-alfabetizados recebiam atividades diferentes para realizar. A professora comentou que não havia conseguido alfabetizar dez alunos no 1º ano: desses, havia alfabetizado cinco no 2º ano e estava tentando alfabetizar os outros cinco naquele ano.

Em outra classe de 3º ano do ciclo I, observou-se uma aluna completamente alheia às explicações da professora e às atividades que os demais alunos faziam. Enquanto todos faziam a lição, ela desenhava e pintava. Quando a professora passou a lição de casa na lousa, ela tentou copiar, mas não conseguiu fazê-lo de forma correta. Não estava alfabetizada e não conseguia copiar corretamente da lousa. Após copiar, levantou-se e mostrou o caderno para a professora. A professora olhou e disse que estava bom.

Em relação às aulas observadas no 3º e no 4º anos do ciclo I, pode-se dizer que a atuação dos professores não segue um padrão na forma de ensinar e de se relacionar com os alunos. As dinâmicas de aula são marcadas pelas características individuais dos professores e não por uma proposta pedagógica previamente discutida, como ocorre com as classes que participam do Projeto.

A observação das aulas dos alunos do 1º e do 2º anos do ciclo II permitiu uma melhor compreensão do desenvolvimento do Projeto. O salão, onde estudavam os alunos que participavam do Projeto em 2005, era formado por quatro salas de aula cujas paredes que as dividiam foram derrubadas. As carteiras eram organizadas em grupos de quatro, havia escaninho individual para os alunos guardarem seus materiais, armários para os materiais dos professores e materiais coletivos e alguns computadores.

Como apresentado anteriormente, os alunos realizavam as atividades de acordo com suas escolhas, em grupo ou individualmente, e os professores atendiam às solicitações deles quando eles precisavam de ajuda. Em alguns momentos, os professores solicitavam silêncio de forma coletiva ou se dirigindo ao grupo ou ao aluno que estava se excedendo nas conversas paralelas, dispersando a si próprio e os colegas.

Os alunos anotavam numa ficha as atividades que haviam realizado naquele dia e o que haviam aprendido.

No final da aula, cada professor presente no salão reunia-se em círculo com um grupo de alunos para avaliarem a aula daquele dia. Os alunos falavam espontaneamente sobre o trabalho que haviam desenvolvido, o comportamento e envolvimento com as atividades, faziam auto-avaliação e comentavam sobre o comportamento de colegas que tinham prejudicado o andamento do grupo, as atitudes dos professores, os aspectos

positivos e a necessidade de manter as dinâmicas que consideravam boas para a aprendizagem e mudar as coisas que consideravam negativas.

As aulas no salão eram bem diferentes daquelas que ocorrem nas salas de aula convencionais. O aluno era o centro do processo de ensino e de aprendizagem e o professor atuava como mediador e facilitador da aprendizagem. As atitudes dos professores em relação aos alunos eram bastante parecidas, pois haviam sido previamente discutidas.

As aulas nas classes do ciclo II que não participavam do Projeto, embora organizadas na forma tradicional de ensino, pareciam receber alguma influência das discussões e práticas do Projeto.

Numa das classes de 4º ano do ciclo II, a professora de história solicitou que os alunos respondessem um questionário do livro. Para realizar essa atividade eles podiam sentar-se em duplas, trios ou individualmente. Enquanto os alunos trabalhavam, ela comentou que o ensino na rede municipal estava muito ruim. Disse ser professora da rede municipal há 30 anos e ter clareza de que há 25 anos era bem melhor. Atribuiu a má qualidade do ensino municipal aos ciclos e à progressão continuada. Citou o caso de um aluno que não fazia nada desde o 1º ano do ciclo II e, mesmo assim, tinha sido promovido. Manifestou seu desejo de trabalhar de forma diferente, embora não tenha explicitado como, mas disse que o grupo de professores decidiu trabalhar com uma espécie de “estudo dirigido” devido à indisciplina. Nota-se que os professores do ciclo II buscavam organizar o trabalho coletivamente. Apesar de essa professora não concordar com a proposta do grupo de professores, ela procura desenvolvê-la; isso é importante porque demonstra compromisso com o coletivo e, provavelmente, interesse em buscar formas alternativas de ensinar.

Sobre a relação professor-aluno na escola JK e sobre avaliação, a observação de uma aula em outra classe do 4º ano do ciclo II, também de história, mas com outra professora, foi bastante interessante. No início da aula, enquanto a professora devolvia os trabalhos corrigidos vários alunos conversavam à vontade e outros, um número pequeno, aproveitavam o momento para estudar.

Após a entrega dos trabalhos, a professora solicitou aos alunos que se organizassem em filas para a realização de uma prova sem consulta. Eles demoraram certo tempo para fazer silêncio e começarem a prova. Alguns alunos sentados ao lado da janela jogaram papel para fora da sala como se estivessem jogando na lata de lixo.

Uma das perguntas da prova, escrita na lousa pela professora, foi: “O que foram as idéias iluministas?” Uma aluna perguntou à professora se não seria “quais foram” e não “o que foram”. A professora disse que ela havia entendido e que tinha o mesmo significado.

Como os alunos não ficavam quietos durante a prova, a professora ameaçou colocar um asterisco na prova de quem estava conversando e descontar metade da nota na hora da correção. Disse que deveriam fazer a prova utilizando caneta, pois só assim poderiam reclamar caso houvesse discordância em relação à nota.

Muitos alunos não sabiam responder as questões da prova; isso gerou certo tumulto, vários reclamaram, falando ao mesmo tempo.

Uma aluna levantou-se e acusou a professora de não explicar a matéria, só dar exercícios e exigir prova sem consulta. Remeteu-se a outra professora para dizer que ela explicava melhor e dava prova com consulta. Ao término de sua fala, os alunos gritaram que queriam prova com consulta. A professora esperou a gritaria parar, não alterou o tom de voz e manteve a prova sem consulta.

Após esse episódio, enquanto os alunos tentavam fazer a prova, a professora comentou que o fato de eles não saberem responder as questões da prova deveria servir para eles refletirem sobre o comportamento que a classe tem apresentado durante as aulas. Fez referência a um aluno que sabia responder as questões porque estudava e prestava atenção às aulas. O aluno ficou constrangido diante do exemplo da professora e da reação de alguns colegas que gritaram “só um”, numa atitude de questionamento do exemplo da professora.

Não houve silêncio durante a prova, alguns alunos tentaram “colar” e a aluna que havia questionado a professora e o colega ao lado começaram a cantar um *rap* que dizia: “Quem é sangue bom se liga no som e aprende a lição”.

Ao final da aula, a professora recolheu as provas, mesmo daqueles que não haviam respondido nenhuma questão, e retirou-se da sala.

Percebe-se nesse episódio que a avaliação, no caso a prova, foi utilizada pela professora como um instrumento para tentar disciplinar o comportamento e as atitudes dos alunos em relação à participação nas aulas. Ela tentou mostrar aos alunos que eles não sabiam o conteúdo da prova porque não prestavam atenção às aulas. Por outro lado, alguns alunos argumentaram que o desconhecimento de parte da classe em relação ao conteúdo da prova era devido ao fato de a professora não explicar bem a matéria. Instalou-se um conflito entre professor e aluno que foi resolvido pelo uso da chamada

autoridade do professor em determinar os procedimentos educativos. Não houve um diálogo que pudesse conduzir à compreensão e responsabilização de educandos e educador sobre os acontecimentos. No entanto, cabe ressaltar o fato de a professora não ter solicitado aos alunos que desencadearam o conflito que se retirassem da sala e também, em nenhum momento, ter agredido verbalmente os alunos.

Numa aula de capoeira com alunos de 1º e 2º anos do ciclo I foram observados dois aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem: o envolvimento e o prazer na realização das atividades. Nessa aula, os alunos realizavam os movimentos solicitados pelo professor com maior ou menor habilidade sem serem discriminados ou excluídos do grupo. Eles faziam de acordo com suas capacidades e iam melhorando à medida que praticavam, pareciam não sentir vergonha de errar nem desprazer em repetir os movimentos para aprender.

Ainda durante a observação das aulas, notou-se que os alunos não eram dispensados antes do término do horário de aula por causa das faltas dos professores. Quando não havia a possibilidade de um colega substituir o professor que tinha faltado, os alunos realizavam uma espécie de oficina de jogos, geralmente acompanhados pela inspetora de alunos. É interessante lembrar que as faltas dos professores e o fato de os alunos ficarem sem aula foram motivos que levaram um grupo de pais a se organizarem para discutir os problemas da escola e buscar soluções.

Tal como na escola Carlota, na escola JK também não foram observadas durante as aulas quaisquer discussões ou informações acerca do significado dos ciclos e da progressão continuada na organização da escola.

O quarto tema organizado a partir das observações do cotidiano da escola JK diz respeito à participação dos pais e dos alunos nas atividades escolares tais como reuniões de pais e mestres, festas, CE, Seminário de Avaliação do Projeto.

Numa das reuniões de pais e mestres de uma classe de 3º ano do ciclo I, a professora iniciou a reunião falando sobre o funcionamento da escola e incentivou os pais a visitarem o *site* da escola na internet. Em seguida, explicou como desenvolvia a atividade pedagógica dando exemplos de sua prática em sala de aula. Os pais ouviram e, em alguns momentos, pediram esclarecimentos ou fizeram algum comentário a respeito dos procedimentos da professora. Não houve discussão sobre nenhum dos assuntos tratados na reunião.

Uma das reuniões de pais dos alunos dos 1º e 2º anos do ciclo II começou com atraso, o que causou irritação em alguns pais. Isso aconteceu porque antes dela houve

outra reunião, com os pais dos alunos que participariam de uma excursão no mês de julho. Na primeira parte da reunião, os pais foram reunidos no salão e a diretora, juntamente com alguns professores, fez uma apresentação do Projeto (objetivos, conteúdo e a forma como estava sendo desenvolvido). Antes de começar a apresentação uma mãe disse não ter tempo para assistir a ela e que só queria assinar a ficha da filha e ir embora. Uma professora perguntou o nome da filha, disse que a ficha estava numa sala do 1º andar e solicitou à mãe que esperasse um pouco, pois logo a atenderia. Não houve perguntas ou discussões durante ou depois da apresentação.

Em seguida à apresentação do Projeto, os pais reuniram-se com os tutores para receber o relatório de avaliação dos filhos. A conversa dos tutores com os pais foi permeada por elogios dos professores aos alunos e explicação sobre o funcionamento do Projeto. Em alguns casos, houve solicitação para os alunos não faltarem às aulas de tutoria porque elas eram muito importantes para o acompanhamento e orientação das atividades escolares.

Uma mãe mostrou-se preocupada com a questão da disciplina porque eram muitos alunos no salão, e perguntou à tutora se estava sendo possível trabalhar com tantos alunos juntos. A tutora respondeu que os professores conversavam bastante com os alunos sobre isso, mas a escola também estava mudando o conceito tradicional de disciplina. Não teceu explicações sobre o significado dessa mudança, apenas deixou nas entrelinhas que se tratava de não entender as conversas e a movimentação dos alunos durante as atividades sempre como indisciplina, mas de compreendê-las como parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Na última reunião de pais e mestres do ano, numa classe de 4º ano do ciclo I, a professora recebeu os pais de forma muito acolhedora e começou a reunião dizendo que seria um encontro rápido e só tinha coisas boas para dizer. A coordenadora pedagógica entrou na sala para informar aos pais que após a reunião com a professora haveria uma reunião com a diretora para conversarem sobre o Projeto.

A professora teceu elogios às famílias pelo empenho durante o ano e explicou como a participação delas tinha sido importante na aprendizagem das crianças. Lamentou o fato de não ter podido conhecer algumas poucas mães que não compareceram a nenhuma reunião. Após esses comentários, solicitou que uma mãe lesse uma mensagem de final de ano que ela havia preparado. Depois entregou o relatório individual de avaliação para cada pai, a pasta com as atividades das crianças e uma auto-avaliação na qual as crianças falavam sobre sua aprendizagem, participação e

envolvimento com o processo educativo. Explicou que três crianças haviam sido reprovadas: duas por motivo de falta e uma aluna de inclusão que ainda estava em processo de alfabetização, razão pela qual no Conselho de Classe decidiu-se que seria melhor a aluna permanecer no ciclo I para melhorar a leitura e a escrita antes de ir para o ciclo II. Não houve discussão, mas os pais demonstraram-se satisfeitos com os resultados e agradeceram à professora.

Em seguida aconteceu a apresentação do Projeto para os pais dos alunos do 4º ano do ciclo I, que tomariam parte do Projeto no próximo ano. Eles ouviram as explicações e fizeram perguntas de esclarecimento. No final, os pais fizeram a escolha do horário em que gostariam que os filhos estudassem no ano seguinte (das 7 às 12 horas ou das 13 às 18 horas).

A reunião de pais e mestres das classes dos 1ºs anos do ciclo II foi realizada em pequenos grupos. Cada tutor reuniu-se com os pais de seus tutorandos, entregou-lhes o relatório de avaliação e a auto-avaliação feita pelos alunos. Explicou aos pais o que havia sido trabalhado durante o segundo semestre e o desempenho de cada aluno. Os pais ouviram e fizeram perguntas pontuais em relação aos filhos.

Não se pode dizer que as reuniões de pais e mestres da escola JK se caracterizam por discussões ou debates sobre a escolarização das crianças e adolescentes, mas foi possível perceber uma preocupação dos educadores em apresentar aos pais o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e incentivá-los a fazerem perguntas e apresentarem suas opiniões.

As atividades festivas da escola JK são planejadas e organizadas pelos educadores com a participação dos pais. Durante as festas, os alunos realizam apresentações sob a coordenação dos professores, tais como: capoeira, vídeo produzido pelos alunos na oficina de televisão⁵⁹, danças e teatro.

Uma das mães que ajudou na organização da Festa Junina comentou que a participação dos pais na escola JK é bastante incentivada: “Há muita liberdade, a sala da diretora está sempre aberta, há muita tensão no dia-a-dia, mas isso é melhor que aquelas escolas que se fecham para a comunidade”. Essa liberdade de ocupação dos espaços da escola foi presenciada durante as visitas. Todos os espaços, inclusive a sala da diretora, caracterizavam-se pelo uso coletivo. Alunos, educadores e pais, em especial aqueles que

⁵⁹ Trata-se de uma atividade realizada pela escola, na qual as crianças montam pequenos documentários por meio de filmagens.

participam do cotidiano da escola, ocupam os espaços da escola sem constrangimento e se responsabilizam por sua conservação.

Um aspecto interessante da Festa Cultural realizada no segundo semestre foi a inauguração do forno a lenha construído com os tijolos das paredes que foram derrubadas para a organização do salão onde os alunos dos 3^{os} anos do ciclo I e II passaram a estudar a partir do segundo semestre daquele ano. O lugar onde construíram o forno foi batizado de Espaço Cora Coralina. Foram assados vários bolos e vendidos aos participantes. No momento da inauguração, foram recitadas poesias e cantadas as canções *O cântico da terra*, de Cora Coralina, e *Cio da terra*, de Chico Buarque e Milton Nascimento. Algumas mães tocaram violão enquanto os presentes cantavam as canções, cuja letra foi entregue a todos. Em seguida, alguns alunos tocaram violão e cantaram a música *Que país é esse*, de Renato Russo.

Percebe-se que a participação dos pais e alunos nas atividades festivas da escola não se restringe à apreciação dos eventos, pelo menos não para todos. Há pais e alunos que se fazem protagonistas dessas atividades.

As reuniões do Conselho de Escola caracterizaram-se pela discussão e tomada de decisões. Em 2005, a presidente do CE era a mãe de um aluno da escola. Numa das reuniões do CE, cujo ponto central era a avaliação da Festa Junina, os pais fizeram elogios à festa e propuseram que no ano seguinte ela fosse realizada em dois dias, e que se buscasse o envolvimento de outros pais em sua preparação e realização. Uma mãe comentou que sentiu falta de atividades que representassem a cultura caipira. No final da discussão, decidiu-se por fazer uma festa temática no ano seguinte. Os professores presentes também se manifestaram durante a avaliação da festa, concordando com as opiniões expressas pelos pais.

Como a escola tem a prática de informar sobre as datas das reuniões do CE a todos os pais, havia pais que não eram membros do CE. Eles participaram da reunião expondo suas opiniões, mas não votaram no momento em que ocorreu a eleição para assistente de direção.

Em agosto de 2005, a escola JK realizou o Seminário de Avaliação do Projeto com a participação de pais, alunos, professores e funcionários da escola, professores de outras escolas que desejavam conhecer o Projeto e alguns convidados que fizeram palestras, entre eles o professor José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em Portugal. Foi um momento de apresentação dos aspectos positivos do Projeto e reflexão sobre os aspectos que precisavam ser melhorados ou modificados. Também foi um

momento para os pais obterem mais informação sobre o Projeto e compreenderem algumas mudanças necessárias à nova forma de educar que a escola estava construindo. Os pais falaram de suas preocupações com o fato de a escola não realizar a avaliação tradicional com os alunos que participavam do Projeto e sobre o conteúdo que é ensinado e a aprendizagem dos alunos nesse novo formato de processo ensino-aprendizagem, sempre apresentando preocupações acerca da aprendizagem dos alunos.

Ao retomar a concepção de participação utilizada na escolha das escolas para a realização da pesquisa, pode-se dizer que a participação dos pais e dos alunos na escola JK aproxima-se bastante de uma participação nos processos de elaboração e decisão relativos à atividade educativa. Porém, cabe ressaltar que esse tipo de participação não se estende à maioria dos pais. A escola tem cerca de 800 alunos e conta com a participação efetiva de mais ou menos 40 pais. Para os demais, a participação restringe-se a comparecer às reuniões de pais e mestres e às festas. De acordo com a diretora, “há pais que discutem a qualidade da escola, outros que participam das festas”.

Também é importante destacar que as atitudes e ações dos educadores e demais funcionários da escola parecem favorecer tal participação.

Percebe-se que, pelo menos para o grupo de pais atuantes, a escola é um espaço permeado por diferenças e conflitos, cujas soluções são buscadas na construção de um projeto educativo de qualidade com base em relações democráticas. Porém, nem todos os pais percebem a escola JK dessa maneira. Em entrevista com o pai de uma aluna do 4º ano do ciclo I, ele teceu fortes críticas à escola, tanto em relação à falha em alfabetizar sua filha – que, naquele momento, ainda não sabia ler e escrever – quanto ao fato de a escola não o receber para ouvir seus questionamentos.

Durante a pesquisa, esse pai teve um encontro com a diretora e a coordenadora pedagógica para tratarem de assuntos referentes à utilização da perua escolar pelos dois filhos que freqüentavam a escola e à participação de sua filha nas aulas de recuperação e reforço. Durante a conversa, ele fez várias críticas à escola e à diretora. Após a conversa, ficou combinado que a diretora providenciaria o retorno das crianças à perua escolar (o motorista da perua escolar havia proibido sua utilização por essas crianças porque a menina agredia e ofendia as outras crianças) e os pais se comprometeram a manter a filha nas aulas de recuperação. Nota-se que, apesar da reclamação desse pai, parece haver um canal aberto de comunicação e diálogo da escola com a comunidade.

Na escola JK foram realizadas 26 visitas entre observação do cotidiano e entrevistas com pais e alunos.

4- Organização do conteúdo das entrevistas em categorias temáticas

Antes da análise do conteúdo das entrevistas, a ser realizado no próximo capítulo, buscar-se-á organizar tal conteúdo em categorias temáticas. De acordo com Bardin (2004, p. 111), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para organizar as categorias temáticas, classificaram-se os elementos que constituíram as falas dos entrevistados, a partir do critério semântico, tendo em vista os temas propostos no roteiro da entrevista e outros que foram espontaneamente expressos pelos entrevistados. Todo o conteúdo das falas dos entrevistados, considerado importante para este estudo, foi agrupado em categorias, independentemente de ter aparecido na fala de um único entrevistado. No entanto, buscou-se apresentar ao leitor as tendências que permearam o conteúdo das entrevistas.

Num primeiro momento serão apresentadas algumas tabelas com dados que foram quantificados; em seguida, quadros nos quais o conteúdo das entrevistas foi semanticamente agrupado. Tais quadros representam uma síntese das explicações das opiniões manifestadas pelos entrevistados durante as entrevistas.

Antes de passar à apresentação do conteúdo das entrevistas, as tabelas abaixo⁶⁰ mostram a composição do grupo de alunos entrevistados em relação a sexo, promoção e reprovação e desempenho escolar. O desempenho escolar dos alunos foi informado pelos alunos e professores e confirmados pelos pais. De acordo com o critério inicial, deveriam ser entrevistados quatro alunos que já haviam sido reprovados, seriam alunos do 4º ano do ciclo I e II que estavam fazendo pela segunda vez aquele ano letivo. No entanto, após a seleção dos alunos dos demais anos dos ciclos I e II com bom e baixo desempenho escolar, encontraram-se alunos que haviam sido reprovados em outros anos do ciclo por falta e, no caso de uma aluna da escola Carlota, porque a mãe pediu que fosse reprovada, concordando que a menina não fosse à escola durante um período para configurar reprovação por falta. Assim, nove alunos, quatro na escola Carlota e cinco na escola JK, já haviam vivenciado reprovação na época da entrevista.

⁶⁰ Todas as tabelas apresentadas neste capítulo foram montadas pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo realizada nas escolas Carlota e JK durante o ano letivo de 2005.

Tabela 1- Alunos entrevistados da escola Carlota - classificação por sexo

	Nunca foram repovados	Já foram reprovados	Total
Masculino	6	3	9
Feminino	4	1	5
Total	10	4	14

Tabela 2- Alunos entrevistados da escola JK - classificação por sexo

	Nunca foram repovados	Já foram reprovados	Total
Masculino	3	5	8
Feminino	6	0	6
Total	9	5	14

Tabela 3- Desempenho escolar dos alunos entrevistados da escola Carlota

	Alunos que nunca foram reprovados	Alunos que já foram reprovados	Total
Bom desempenho escolar	6	0	6
Desempenho escolar médio	1	1	2
Baixo desempenho escolar	3	3	6
Total	10	4	14

Tabela 4- Desempenho escolar dos alunos entrevistados da escola JK

	Alunos que nunca foram reprovados	Alunos que já foram reprovados	Total
Bom desempenho escolar	6	0	6
Desempenho escolar médio	0	1	1
Baixo desempenho escolar	3	4	7
Total	9	5	14

Durante a seleção dos alunos para a entrevista, pretendia-se entrevistar um aluno com baixo e um com bom desempenho escolar de cada ano do ciclo⁶¹; no entanto, no decorrer das entrevistas alguns alunos se classificaram como alunos de desempenho médio. Diante disso, decidiu-se pela classificação em três categorias e não em duas, como pensado inicialmente.

4.1- Opinião dos pais e dos alunos sobre a escola

A primeira questão solicitada aos entrevistados foi a respeito de suas opiniões sobre a escola em que a criança ou adolescente estudava e em relação às escolas municipais de modo geral. Todos manifestaram suas opiniões acerca das escolas

⁶¹ Durante a seleção, os próprios alunos se classificaram dentro dos critérios estabelecidos; em alguns momentos, recorreu-se à opinião dos professores acerca do desempenho do aluno.

pesquisadas; no entanto, disseram não ter conhecimento de outras escolas e não ter opinião formada a respeito do ensino municipal.

Assim, decidiu-se trabalhar apenas com as opiniões sobre as duas escolas pesquisadas. Ao se perguntar a opinião dos entrevistados a respeito do ensino municipal, pretendia-se saber se eles fariam comparação com outras redes de ensino. Apenas duas mães da escola JK fizeram comparações. Uma disse achar as escolas estaduais melhores que as municipais, porque ensinam melhor. A outra disse ter mudado sua opinião de que as escolas particulares são melhores que as escolas públicas, após conhecer e matricular as filhas na escola JK.

Tabela 5- Opinião dos pais sobre a escola

	Boa	Ruim	Mais ou menos	Não manifestou opinião	Total
Escola Carlota	10	1	2	1	14
Escola JK	11	0	1	2	14
Total	21	1	3	3	28

Tabela 6- Opinião dos alunos sobre a escola

	Boa	Ruim	Mais ou menos	Não manifestou opinião	Total
Escola Carlota	13	1	0	0	14
Escola JK	13	0	1	0	14
Total	26	1	1	0	28

Como mostram as Tabelas 5 e 6, a ampla maioria dos pais e dos alunos de ambas as escolas consideram-nas boas. Mesmo tecendo algumas críticas, principalmente ao ensino, a maioria dos pais considera a escola onde o filho estuda de boa qualidade.

Ao expressarem suas opiniões sobre as escolas pesquisadas, os entrevistados apresentaram algumas características para classificarem as escolas como boa, ruim ou mais ou menos. O quadro abaixo⁶² mostra uma síntese dessas características.

⁶² Todos os quadros apresentados neste capítulo foram elaborados pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo nas escolas Carlota e JK durante o ano letivo de 2005.

Quadro 1- Motivos que fazem a escola ser boa, ruim ou mais ou menos na opinião dos pais

	Boa	Ruim ou mais ou menos
Escola Carlota	método de ensino bons professores organização boa disciplina direção e coordenação	muita bagunça regras unilaterais
Escola JK	professores diretora organização	falta de verbas indisciplina falta de empenho dos professores desorganização

Em ambas as escolas, os pais apresentaram a qualidade do corpo docente, a atuação da direção da escola e a organização como aspectos positivos na definição da qualidade da escola. Parecem ser os aspectos mais valorizados pelos pais, quando se trata de qualificar a escola. A questão da disciplina também aparece em ambas as escolas. No caso da escola Carlota, tanto no sentido positivo (por ter boa disciplina) quanto no negativo (porque há muita bagunça). Na escola JK a questão aparece somente como indisciplina. Dois pais da escola Carlota que não a classificaram como boa apresentaram a indisciplina dos alunos como aspecto negativo da escola. Uma mãe disse que a escola é ruim porque estabelece regras de forma unilateral, ou seja, os pais e os alunos não são chamados a discutir os procedimentos pedagógicos.

Em relação à escola JK, parece que a organização da escola e o papel dos professores são fundamentais na definição da qualidade da escola, tanto para quem a considera boa quanto para quem opina o contrário. A desorganização e a falta de empenho dos professores aparece como característica da escola JK para o pai que a considera uma escola ruim. A falta de verbas foi apresentada por alguns pais como um aspecto que pode comprometer a qualidade da escola; mesmo pais que disseram que a escola JK é boa falaram do financiamento da educação como um fator que interfere na qualidade do ensino.

É interessante observar que os pais percebem a mesma escola de forma diferente: enquanto para alguns ela é boa porque é bem-organizada, os professores e a equipe de direção são bons e há disciplina, para outros, a escola é ruim justamente porque os professores não são dedicados, porque ela é desorganizada e tem muita indisciplina. Isso se deve, provavelmente, à experiência que os pais têm com as escolas, à valoração que atribuem a essas experiências e à representação que constroem acerca da escola.

Quadro 2 - Motivos que fazem a escola ser boa, ruim ou mais ou menos na opinião dos alunos

	Boa	Ruim ou mais ou menos
Escola Carlota	os professores a lição os alunos aprendem rápido os alunos aprendem bastante professores presentes professores que incentivam os alunos professores legais escola bem organizada ser bem tratado na escola organização - tem fila para entrar a escola consulta os alunos há bons e maus professores o ensino é bom	como os professores falam com os alunos muitas brigas durante o recreio falta de funcionários falta de teto no banheiro- os alunos não têm privacidade bagunça durante as aulas relação dos funcionários com os alunos
Escola JK	as pessoas se gostam professores competentes por causa do Projeto diretora se preocupa com os alunos a lição é muito boa ter colegas para brincar porque aprende os professores explicam muito bem os professores ensinam capoeira, circo e teatro os professores têm muita paciência jogar bola aula de Educação Física as oficinas as brincadeiras o projeto "Vigilantes da Natureza"	classes heterogêneas (alunos bons e ruins na mesma classe) direção má (não fez nada quando o aluno xingou a professora) pessoas que não são alunos e entram na escola

Se em relação às opiniões dos pais houve contradições acerca da qualidade das escolas pesquisadas, isso ficou mais evidente em relação às opiniões dos alunos. Em relação à escola Carlota, o aspecto mais contraditório diz respeito aos professores. O corpo docente foi apresentado por vários alunos como um aspecto positivo da escola, e por outros, como aspecto negativo. Para alguns alunos, ser respeitado na escola é um aspecto para caracterizá-la como boa, enquanto outros consideram a forma desrespeitosa como professores e funcionários tratam os alunos um motivo para classificá-la como ruim. O ensino e a aprendizagem apareceram como elementos que fazem a escola Carlota ser boa. Esses dois aspectos não foram apontados como negativos por nenhum aluno nessa escola. Indisciplina durante as aulas e brigas no horário de recreio foram apresentadas pelos alunos como aspectos ruins da escola. Chama a atenção, por ser contraditório com a opinião da mãe que reclamou da falta de

participação de pais e alunos na escola, o fato de um aluno ter apresentado, como aspecto que caracteriza a escola como boa, ela sempre consultar os alunos sobre as questões escolares.

É importante destacar que os motivos apresentados pelos alunos como negativos não foram ditos apenas pelo aluno que classificou a escola Carlota como ruim. Muitos alunos que a classificaram como boa apresentaram aspectos que, em suas opiniões, são ruins. O mesmo aconteceu com a escola JK.

Em relação à escola JK, a única contradição que apareceu nas falas dos entrevistados foi em relação à diretora. Ela foi apresentada como um aspecto positivo por vários alunos, mas para um dos entrevistados ela não é boa. Duas questões em relação à organização da escola foram apresentadas como ruins pelo aluno que considera a escola mais ou menos: classes heterogêneas e a entrada na escola de pessoas que não são alunos.

Parece ser unânime entre os entrevistados a boa atuação dos professores: esse aspecto apareceu na fala de quase todos os entrevistados, e a boa aprendizagem também foi apresentada por muitos.

O que mais chama a atenção na fala dos alunos da escola JK são as características que eles valorizaram para dizer que a escola é boa: as pessoas se gostarem, terem amigos, poderem brincar, as atividades de teatro, circo, capoeira, as oficinas e os projetos. O mesmo não aconteceu com os alunos da escola Carlota: nenhum aluno se referiu às brincadeiras, ao recreio, às amizades como aspectos positivos da escola. Provavelmente, isso possa ser explicado pelas características que distinguem as escolas em relação ao Projeto Político-Pedagógico.

Vale destacar que a atuação dos professores, tanto no que diz respeito à relação com os alunos como na disponibilidade e capacidade de ensinar, aparece como o ponto central da fala dos entrevistados na classificação da qualidade da escola.

4.2- Conhecimento dos entrevistados sobre como está organizado o ensino municipal

O conhecimento dos pais acerca da organização do ensino municipal nas duas escolas pesquisadas restringe-se, muitas vezes, ao fato de saberem que não há reprovação em todos os anos letivos.

Ao serem perguntados se sabiam como está formalmente organizado o ensino municipal, todos os pais da escola Carlota responderam que não e apenas dois da escola

JK disseram sim e fizeram referência aos ciclos. Uma entrevistada da escola Carlota fez referências ao ciclo durante a entrevista, embora tivesse dito não saber direito como funcionava. Apesar de não saberem exatamente o que são ciclos e progressão continuada, os pais percebem que a escola funciona de forma diferente.

Quadro 3- O que os pais dizem saber sobre os ciclos e a progressão continuada

A- Escola Carlota

as notas são NS - S - P

sei que não pode reprovar

reprova por falta todos os anos ou na 4ª ou 8ª série por desempenho

sei que só retém na 8ª série

na reunião foi dito que eles não reprovam por aprendizagem só por falta

B- Escola JK

antigamente não passava se não soubesse, agora vão passando

escutei que não tem mais reprovação

conheço como série e progressão continuada

tenho conhecimento da aprovação imediata

o que eu sei é que até a 4ª série não reprova

A representação que os pais de ambas as escolas têm em relação à nova organização do ensino diz respeito a uma percepção e a um conhecimento fragmentado sobre como ocorrem a promoção e a reprovação na escola.

Para os pais, a mudança que ocorreu na escola está relacionada à atribuição de conceitos no lugar de notas e ao fim da reprovação anual. Nenhum pai fez referência a qualquer mudança na forma de organização do currículo escolar.

Perguntados sobre a organização do ensino no município de São Paulo, os alunos de ambas as escolas disseram saber que só existe reprovação por desempenho no 4º ano dos ciclos I e II (eles falaram 4ª e 8ª séries). Os alunos do primeiro ciclo, de modo geral, fizeram referência ao fato de haver reprovação somente no 4º ano do ciclo I (4ª série). A primeira resposta dos alunos diante da pergunta foi: “Não há mais reprovação”. Ao serem questionados, explicaram em que ano do ciclo podem ser reprovados por desempenho. Nem todos sabiam que há reprovação por falta em todos os anos. Optou-se por não fazer um quadro com as manifestações dos alunos em relação a essa questão porque ele teria apenas a frase “não há mais reprovação”.

Não haver reprovação por desempenho todos os anos é o principal conhecimento que os alunos das duas escolas têm a respeito da organização do ensino municipal. Se considerarmos a proposta de ciclos e progressão continuada elaborada em 1992, o

conhecimento tanto dos alunos quanto dos pais é bastante parcial e, num certo sentido, distorcido em relação ao significado original da proposta.

4.3- Opinião dos entrevistados sobre os ciclos e a progressão continuada

A terceira questão do roteiro da entrevista tinha como objetivo conhecer a opinião dos pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada. No entanto, diante das respostas em relação à questão anterior, com a maioria dos entrevistados dizendo não saber como o ensino municipal está organizado ou apenas saber que não há reprovação anual, foram necessárias algumas explicações sobre os ciclos e a progressão continuada, especialmente aos pais, antes de responderem à questão. Porém, essas informações não mudaram a dinâmica dos entrevistados ao falarem somente sobre a “não-reprovação”.

Assim, frente ao desconhecimento do significado do ensino em ciclos com progressão continuada, os entrevistados expressaram suas opiniões basicamente sobre a progressão continuada, mas referindo-se a ela como não-reprovação anual. Percebe-se que os termos “ciclos” e “progressão continuada” não fazem parte do vocabulário dos entrevistados. No lugar de progressão continuada, pais e alunos usam “não-reprovação anual” ou “não reprova mais”.

Diante disso, organizou-se o conteúdo das falas dos entrevistados sobre essa questão considerando suas opiniões acerca de como deve ser o processo de promoção na escola.

Tabela 7- Opinião dos pais sobre reprovação escolar

	Deve ter reprovação todo ano	Não deve ter reprovação todo ano	Em termos, é necessário analisar cada caso	Total
Escola Carlota	12	2	0	14
Escola JK	7	1	6	14
Total	19	3	6	28

Tabela 8 - Opinião dos alunos sobre reprovação escolar

	Deve ter reprovação todo ano	Não deve ter reprovação todo ano	Em termos, é necessário analisar cada caso	Total
Escola Carlota	11	2	1	14
Escola JK	9	2	3	14
Total	20	4	4	28

Os pais da escola Carlota foram mais contundentes no posicionamento a favor da reprovação anual. Eles demonstraram estar convencidos de que a reprovação é necessária no processo ensino-aprendizagem. Ao contrário, metade dos pais entrevistados da escola JK abordou a reprovação anual como uma medida que merece ser analisada cuidadosamente, pois não necessariamente trará benefício ao aluno. No entanto, demonstraram preocupação com um sistema de ensino que promove os alunos sem que eles tenham realizado aprendizagens básicas. Parece haver entre os pais da escola JK uma tendência a repensar o papel da reprovação no processo ensino-aprendizagem. Os outros sete pais da escola JK disseram considerar equivocada a política de não-reprovação anual.

Os alunos da escola Carlota também foram mais enfáticos na defesa da reprovação anual.

Quadro 4- Motivos apresentados pelos pais para haver reprovação anual na escola

A- Escola Carlota

para o aluno estudar
 porque não adianta passar se o aluno não sabe nada
 os alunos não se esforçam porque sabem que só reprova por falta
 a reprovação é uma forma dos alunos se interessarem mais
 a reprovação contribui para um ensino bem melhor
 se tivesse reprovação todo ano os alunos estudariam desde o início do ano
 as crianças que não têm um bom desempenho devem ser reprovadas
 se não reprovar, o sistema de ensino estará apoiando as crianças a não estudarem
 para o aluno não ir para a outra série sem saber
 a reprovação incentiva a criança a aprender mais

B- Escola JK

a não-reprovação desestimula o aluno a estudar
 a reprovação é uma punição porque o aluno não estudou
 a reprovação é para os alunos não passarem sem saber
 sem reprovação os alunos não estudam porque sabem que vão passar do mesmo jeito
 quando tinha reprovação eles tinham medo e estudavam mais
 não reprovar é ruim porque o aluno não estuda, vai mal e no final do ano ele passa
 as crianças não estudam porque sabem que vão passar
 deve ter reprovação todo ano para a criança ter interesse em estudar

Os motivos apresentados pelos pais da escola Carlota para justificar a defesa da reprovação anual estão vinculados a três idéias básicas: forma de pressão ou estímulo para os alunos estudarem, melhor qualidade de ensino, impedir que o aluno seja promovido sem saber o conteúdo daquele ano letivo. O pensamento de que a reprovação é fundamental para garantir que os alunos estudem foi o mais presente nas falas dos pais. Parece haver uma crença de que, se houver reprovação anual, os alunos estudarão

e, se não houver, não estudarão. Os pais entendem que o principal motivo para o aluno estudar é a promoção ao final de cada ano letivo.

Também esteve presente na fala dos pais a preocupação com o fato de o aluno ser promovido sem ter aprendido os conteúdos escolares, produzindo uma situação de pouca aprendizagem durante o período de escolarização, apesar da conclusão do ensino fundamental. Eles acreditam também que a reprovação pode garantir uma melhor qualidade de ensino porque a escola não certificaria alunos que não atingiram os objetivos estabelecidos.

Os pais da escola JK que defendem a reprovação anual, assim como a maioria dos pais da escola Carlota, argumentaram que a reprovação é importante para incentivar os alunos a estudarem e para impedir a promoção quando os alunos não aprenderam os conteúdos estabelecidos pela escola. Além disso, consideram-na uma forma de punição aos alunos que não estudam. Entendem que, com o recurso da reprovação, a escola cumpriria o papel de enquadrar os alunos num conjunto de regras sociais que devem ser seguidas.

Quadro 5 - Motivos apresentados pelos alunos para haver reprovação anual na escola

A- Escola Carlota

se houvesse reprovação o aluno ia ter o conhecimento da série para passar
 porque estudaria mais
 se não houver reprovação os alunos não fazem a lição
 para ter mais uma chance de aprender
 se não há reprovação o aluno pode fazer o que quiser e mesmo assim passar
 para o aluno ter mais força de vontade para estudar
 para o aluno estudar mais

B- Escola JK

reprovar faz aprender mais
 para pressionar o aluno a estudar
 a reprovação é para o aluno ter resultado melhor
 para ajudar os alunos
 os alunos não têm motivação para estudar porque sabem que vão passar
 os alunos não estudam porque sabem que só se repete por falta
 reprovar é um incentivo para estudar

A argumentação de que a reprovação é uma forma de pressionar ou incentivar os alunos a estudar se repete na fala dos alunos de ambas as escolas. Eles apresentam a reprovação como uma nova chance de aprender e acreditam que, se não há reprovação, os alunos não estudam ou não fazem lição. A reprovação aparece como uma medida para impedir que os alunos façam o que quiserem na escola.

Quadro 6 - Motivos apresentados pelos pais para não haver reprovação anual**A- Escola Carlota**

a reprovação é ruim para o aluno e a família porque fere o sentimento da criança
se a criança for reprovada ela não vai ter chance de aprender

B- Escola JK

quando o aluno é reprovado ele pode parar de estudar

Na opinião das duas mães da escola Carlota que concordaram com a progressão continuada, a reprovação é ruim porque prejudica a auto-estima e atrapalha a aprendizagem da criança. Esses dois motivos são complementados pela possibilidade de a criança abandonar a escola quando é reprovada, argumento apresentado pela mãe da escola JK. Para essas três mães, a escola não deve reprovar porque isso não traz nenhum benefício ao aluno.

Quadro 7 - Motivos apresentados pelos alunos para não haver reprovação anual**A- Escola Carlota**

porque tem que aprender tudo de novo
porque se separa dos colegas

B- Escola JK

quem não aprendeu tudo deve ser promovido e ter reforço
porque o aluno sente que é um perdido na vida

Os dois alunos da escola Carlota que defenderam a progressão continuada apresentaram dois problemas característicos da reprovação: o fato de o aluno, ao repetir uma determinada série, estudar as coisas que ele já estudou no ano anterior, e o fato de separar-se dos colegas. Para eles, esses motivos justificam a não-reprovação anual. Os alunos da escola JK falaram do direito de ser promovido e ter reforço para aprender o que não aprendeu no ano anterior, e do sentimento de menos-valia que a reprovação pode causar ao aluno.

Quadro 8- Motivos apresentados pelos pais que concordam com a reprovação anual (em termos)**A- Escola JK**

se quisermos tirar a reprovação é necessário um trabalho para garantir que todos aprendam
a escola deve ajudar a criança e só reprovar se ela não aprender mesmo
se a escola não ajuda os alunos ela não deve reprovar
depende da situação de cada um, às vezes é bom reprovar para ele aprender mais
para não ter reprovação é necessário um trabalho que garanta a aprendizagem

Somente pais da escola JK fizeram ressalvas à reprovação anual. Eles não afirmaram ser totalmente a favor da progressão continuada porque consideram que a escola ainda falha em sua tarefa de ensinar, e o fim da reprovação levaria à certificação

de alunos semi-analfabetos. No entanto, concordam que o fim da reprovação se faz necessário para garantir o direito à educação para todos. Um aspecto importante nessas considerações é a afirmação de que, se a escola não ajuda os alunos, ela não deve reprová-los; se em falas anteriores a reprovação era justificada pela pouca aprendizagem do aluno, na fala dessa mãe ela é desautorizada quando a escola não ajuda os alunos. Ela chama a atenção para o papel e a função da escola na aprendizagem das crianças.

Quadro 9- Motivos apresentados pelos alunos que concordam com a reprovação anual (em termos)

A- Escola Carlota

às vezes reprovar não adianta porque o aluno continua não aprendendo

B- Escola JK

a não-reprovação pode ser ruim só se o aluno for passando sem saber

nem sempre reprovar faz o aluno estudar mais

a reprovação é ruim porque a gente se separa do grupo

Os alunos de ambas as escolas que não concordam totalmente com a reprovação anual questionaram a afirmação de que o aluno estuda e aprende mais se for reprovado ou se houver reprovação anual. Talvez, as experiências vivenciadas nas escolas tenham levado tais alunos a começarem a questionar o papel atribuído à reprovação pela maioria de seus colegas entrevistados. Se existem casos em que repetir um ano letivo pode levar o aluno a empenhar-se mais e melhorar seu desempenho escolar, essa parece não ser a regra, uma vez que a reprovação é recorrente no Brasil. Parece que isso começa a ser percebido por alguns alunos.

4.4- Conhecimento dos entrevistados sobre a opinião dos educadores em relação aos ciclos e à progressão continuada

Uma das indagações suscitadas no início dessa pesquisa era em que medida a opinião dos educadores sobre os ciclos e a progressão continuada poderia influenciar a opinião dos pais e alunos. Então, perguntou-se aos entrevistados se eles sabiam o que os educadores de cada escola pensam sobre essa forma de organizar o ensino. As respostas não permitem o estabelecimento de uma influência direta, por meio do discurso, da opinião dos educadores sobre a opinião dos pais e dos alunos. A maioria dos entrevistados disse desconhecer a opinião e nunca ter ouvido comentários dos educadores sobre os ciclos e a progressão continuada.

Os pais da escola Carlota disseram não saber a opinião dos educadores sobre os ciclos e a progressão continuada porque nunca os ouviram tecer comentários sobre esse

assunto. Porém, mesmo sem saber, uma mãe disse achar que os professores não concordam com a não-reprovação anual porque, na opinião dela, deve ser mais difícil para eles darem aula. Outra mãe que havia dito não saber a opinião dos professores sobre os ciclos e a progressão continuada usou a fala de uma professora para explicar que não adiantava sua filha ser promovida “sem saber” porque, quando chegasse ao último ano do ciclo, não conseguiria ser promovida e teria de repeti-lo muitas vezes⁶³.

Em relação à escola JK, duas mães disseram já ter ouvido professores comentarem que não concordavam com a progressão continuada. Sobre os ciclos, disseram não saber a opinião dos educadores.

Na escola Carlota, duas alunas disseram ter ouvido comentários dos professores a respeito da progressão continuada. Segundo uma das alunas, certa vez uma de suas professoras comentou em sala de aula que preferia que houvesse reprovação todo ano, porque assim os alunos estudariam mais. A outra aluna não se lembrou exatamente qual foi o comentário, mas afirmou referir-se ao fato de a professora discordar de não haver reprovação por desempenho em todos os anos. Todos os alunos da escola Carlota disseram desconhecer a opinião dos professores sobre os ciclos.

Os alunos entrevistados da escola JK disseram desconhecer a opinião dos professores sobre os ciclos e a progressão continuada porque nunca os ouviram tecer qualquer comentário sobre esse assunto. Apenas uma aluna fez referência ao fato de uma de suas professoras do 1º ano do ciclo II (falou 5ª série) ter dito que não havia reprovação no 1º ano do ciclo II, então ela não poderia ser reprovada. No entanto, não soube dizer se a professora havia feito comentários favoráveis ou desfavoráveis acerca desse fato.

4.5- Opinião dos entrevistados sobre a razão de existir reprovação escolar

Uma das questões do roteiro de pesquisa tinha como objetivo indagar os entrevistados sobre as razões da existência da reprovação escolar. Embora o conteúdo das respostas dos entrevistados sobre essa questão seja bastante parecido com o conteúdo das justificativas usadas para se oporem à progressão continuada, optou-se por apresentá-lo separadamente, porque essas falas ajudam na compreensão do raciocínio que os entrevistados desenvolveram acerca da promoção e da reprovação no processo de escolarização.

⁶³ O leitor poderá ver o depoimento dessa mãe no próximo capítulo, página 133.

Quadro 10- Justificativas apresentadas pelos pais para explicar a existência da reprovação escolar**A- Escola Carlota**

porque o aluno não se esforçou
 porque os alunos não estudam
 às vezes porque o professor fica "de marcação" com a criança
 porque faltam funcionários na escola e porque são mal-pagos
 porque a escola acha que é para o bem dos alunos
 porque é um meio de as crianças terem medo, "não aprontarem" e estudarem

B- Escola JK

porque muitos alunos não atingem a meta estabelecida pela escola
 porque os alunos não sabem o conteúdo
 porque o aluno não aprendeu o suficiente para passar
 baixo salário dos educadores
 porque, se não houvesse reprovação, os alunos não fariam nada
 porque a criança não estuda e não pode ir para a outra série sem saber nada

De acordo com a fala dos pais da escola Carlota, a existência da reprovação escolar pode ser explicada por quatro motivos: pouca aprendizagem, como instrumento de pressão para obter dedicação dos alunos aos estudos, como mecanismo escolar de discriminação e pela falta de condições para um bom funcionamento da escola. A reprovação como medida necessária devido à pouca aprendizagem dos alunos e como pressão para se conseguir dos estudantes o comportamento desejado pela escola são os motivos mais presentes nos depoimentos dos pais. Mas chama a atenção a opinião sobre a reprovação também ser um mecanismo de discriminação e seleção usado pela escola.

Embora de forma indireta, as más condições de funcionamento da escola (provocadas pela falta de funcionários e os baixos salários) aparecem na fala de um dos pais da escola Carlota como fator que contribui para explicar a existência da reprovação escolar.

A representação do grupo de pais entrevistados da escola JK sobre por que existe reprovação escolar concentra-se na temática do conhecimento necessário à promoção de um ano letivo para outro e na reprovação como instrumento de pressão para se obter dos alunos um comportamento compatível ao esperado e desejado pela escola. Os baixos salários dos professores também foram indicados como fator que contribui para a reprovação escolar.

Na fala dos entrevistados das duas escolas, percebe-se uma concepção de organização escolar seriada, na qual o aluno deve atingir os objetivos de cada "série" para ser promovido à "série" seguinte. A reprovação é tida como um recurso pedagógico para garantir certa homogeneidade de conhecimentos requeridos em cada "série".

Quadro 11- Justificativas apresentadas pelos alunos para explicar a existência da reprovação escolar**A- Escola Carlota**

porque os alunos não se comportam bem
 porque os alunos não estudam e não querem fazer nada
 para o aluno perceber que não fez o suficiente para passar de ano
 porque os alunos não prestam atenção e não estudam
 porque os alunos não querem saber de nada
 porque o aluno não atingiu a meta da escola

B- Escola JK

porque o aluno não sabe nada
 para dar mais uma oportunidade para o aluno
 para os alunos aprenderem mais
 porque o aluno não aprendeu direito
 para ajudar as pessoas que não sabem
 porque o aluno não sabe fazer a lição
 porque o aluno falta muito, não faz a lição e fica brincando e brigando
 para aprenderem no próximo ano o que não aprenderam naquele ano

Para os alunos entrevistados da escola Carlota, a existência da reprovação escolar está vinculada, principalmente, a idéia de disciplinamento. Ela existe porque os alunos não se comportam dentro de padrões construídos socialmente e requeridos pela escola. Somente um aluno considerou a reprovação uma consequência de os alunos não atingirem os objetivos estabelecidos pela escola.

Ao contrário, o que prevalece na fala dos alunos da escola JK é a idéia da reprovação como consequência da pouca aprendizagem e como medida para dar mais uma oportunidade de aprendizagem ao repetir o ano do ciclo (na concepção dos alunos, repetir a série). Somente um aluno vinculou a existência da reprovação à punição por causa do mau comportamento dos alunos.

4.6- Sentimentos manifestados pelos entrevistados em relação à reprovação escolar

Embora não houvesse um tópico específico no roteiro de pesquisa sobre os sentimentos causados pela reprovação, o tema foi tratado por alguns pais e alunos. Aqueles que já haviam sido reprovados falaram o que sentiram. Os alunos que nunca foram reprovados falaram sobre como eles acham que se sente o aluno que é reprovado. Os pais falaram sobre os sentimentos dos filhos ao vivenciarem reprovações.

Quadro 12- Sentimentos manifestados pelos alunos em relação à reprovação

A- Escola Carlota

não gostei porque não consegui fazer amizade e ficava sozinha

a gente acha que não é inteligente

triste

mal porque fiquei pra trás

alguns nem ligam, outros ficam tristes

B- Escola JK

vou passar vergonha

todo mundo vai olhar pra mim porque eu não sei as coisas

sente que não foi bem na lição, que tem que estudar e, também, obedecer a professora

acho que ela tem que aceitar e estudar mais

é ruim porque você fica mais velho que os colegas

você se sente mal, mais pela família porque você não sabe como vai dizer que repetiu de ano

triste

é ruim porque as pessoas falam que a gente é repetente e burro

é ruim porque fica longe dos amigos

mal

Os alunos da escola Carlota apresentaram três aspectos relacionados ao sentimento que os alunos reprovados vivenciam: isolamento causado pela separação dos amigos, tristeza causada pela sensação de fracasso e sensação de não ser inteligente. A percepção de que a reprovação causa sentimentos ou manifestações distintas foi apresentada por alunos que nunca vivenciaram reprovação escolar, mas tiveram amigos ou colegas de classe que foram reprovados.

Os alunos da escola JK também apresentaram a perda ou o distanciamento dos amigos, a tristeza e o mal-estar causados pela sensação de fracasso e de não ser inteligente como os principais sentimentos relacionados à reprovação. A esses três aspectos acrescentaram o sentimento de vergonha perante os colegas e a família. Os alunos que nunca foram reprovados apresentaram, assim como na escola Carlota, uma visão um pouco distinta daqueles que já foram reprovados. Aham que o aluno reprovado deve perceber que não aprendeu bem e deve melhorar, ou seja, para eles é necessário “aceitar a reprovação e tentar melhorar no ano seguinte”.

Parece difícil aos alunos que não vivenciaram situações de reprovação escolar perceber os sentimentos negativos que ela causa. A fala desses alunos está ligada à idéia de que a reprovação é responsabilidade do aluno, por isso ele deve resignar-se diante do fato e buscar, principalmente por meio de seus próprios esforços, melhorar seu desempenho escolar.

Quadro 13- Sentimentos causados pela reprovação na opinião dos pais**A- Escola Carlota**

vergonha
mal-estar

B- Escola JK

medo
insegurança
raiva
vergonha

Os pais da escola Carlota falaram do mal-estar e da vergonha que os filhos sentiram ao serem reprovados. Além da vergonha, os pais da escola JK acrescentaram o medo, a insegurança e a raiva. Apesar de alguns desses pais terem-se posicionado contra a progressão continuada, no momento da entrevista no qual falaram sobre esses sentimentos expressaram descontentamento com a reprovação dos filhos.

4.7- Motivos apresentados pelos entrevistados para explicar por que o aluno foi reprovado

No decorrer das entrevistas, à medida que os alunos falaram dos sentimentos causados pela reprovação eles foram solicitados a explicar por que haviam sido reprovados ou, no caso daqueles que não haviam sido reprovados, por que alguns colegas foram reprovados. Abaixo as explicações dos alunos para sua própria reprovação ou para a reprovação de colegas.

Quadro 14- Por que os alunos acham que foram reprovados**A- Escola Carlota**

porque não estudava, só bagunçava
porque não gosto de estudar, eu gosto de bagunçar e brincar
porque a professora não responde minhas perguntas
porque eu era muito bagunceiro

B- Escola JK

porque o aluno gosta de brincar
porque não presta atenção na aula
porque mudou a professora e eu não consegui acompanhar
porque eu não estudava e "cabulava" aula
porque eu não tinha interesse em estudar

Na escola Carlota, somente os alunos que haviam vivenciado reprovação explicaram o motivo. Os demais disseram não saber ou não disseram nada diante da questão apresentada. As respostas indicam que os alunos atribuem principalmente a eles mesmos a responsabilidade pela reprovação: eles apresentaram comportamentos

considerados inadequados e prejudiciais ao bom desempenho escolar como os motivos que levaram à reprovação. Nenhum aluno disse que foi reprovado porque não havia aprendido os conteúdos trabalhados durante o ano letivo. Um aluno disse que foi reprovado porque os professores não atendiam a suas solicitações, atribuindo, assim, a responsabilidade de sua reprovação às atitudes dos professores.

Alguns alunos da escola JK que não vivenciaram reprovação acham que os colegas são reprovados porque brincam durante a aula e não prestam atenção. Os que já foram reprovados também atribuíram ao mau comportamento o fato de terem sido reprovados. Também na escola JK, somente um aluno apresentou a questão de organização e funcionamento da escola como motivo para sua reprovação. Ele considera que a causa de sua reprovação foi a troca de professora durante o ano letivo.

Em ambas as escolas, a questão disciplinar aparece como o principal determinante da reprovação escolar na percepção dos alunos.

Diferentemente dos alunos, os pais entrevistados da escola Carlota atribuíram também à escola a responsabilidade pela reprovação dos filhos ou dos colegas dos filhos. Em relação à escola JK, os pais disseram ser o mau comportamento dos alunos a principal explicação da reprovação.

Quadro 15- Como os pais explicam a reprovação dos alunos

A- Escola Carlota

método do educador
falta de empenho da criança
falhas dos professores
muitos alunos na sala de aula
falta de tempo dos professores para atender os alunos

B- Escola JK

falta de interesse dos alunos
os alunos não estudam

A metodologia de ensino, o grande número de alunos por sala e a impossibilidade dos professores no atendimento às necessidades dos alunos com baixo desempenho escolar foram apresentados pelos pais da escola Carlota para explicar a reprovação de seus filhos ou de outras crianças. Junto a essas falhas da escola está a falta de empenho dos alunos que, na opinião de alguns pais, é o principal motivo da reprovação.

Assim como na escola Carlota, nem todos os pais entrevistados da escola JK falaram sobre essa questão, mas na opinião daqueles que falaram o desinteresse e a falta de hábito de estudo são os principais motivos da reprovação.

4.8- Atuação da escola junto aos alunos com baixo desempenho

Ainda no contexto das falas sobre a reprovação escolar, pais e alunos falaram sobre o que, em suas opiniões, a escola deveria fazer ou faz para ajudar os alunos que apresentam baixo desempenho escolar durante o ano. Essas falas foram suscitadas pelo questionamento sobre a possibilidade de a escola prescindir da reprovação e garantir a escolarização de todos os alunos. Assim, as manifestações que seguem foram ditas como uma alternativa à prática de reprovação.

Quadro 16- O que a escola deveria fazer para ajudar os alunos com baixo desempenho escolar - Pais

A- Escola Carlota

ter um professor para acompanhar a criança com baixo desempenho
encaminhar para algum lugar para ver se há algum bloqueio emocional
fazer mais reuniões com os pais

B- Escola JK

reforço escolar
projetos para ajudar esses alunos

Os pais da escola Carlota falaram sobre três formas de atuação da escola que poderiam contribuir para uma melhor aprendizagem e a diminuição ou o fim da reprovação. A primeira refere-se à escola ter professores para acompanhar, de forma mais direta e individualizada, os alunos que apresentam baixo desempenho. Na opinião dos pais, isso deveria ser feito no decorrer do ano. Não se trata de reforço ou recuperação, mas de um acompanhamento no qual o professor ajudaria o aluno em suas dificuldades.

Um trabalho mais articulado entre família e escola também aparece como forma de a escola ajudar os alunos com baixo desempenho. A sugestão dos entrevistados a esse respeito é a escola e a família trabalharem juntas na educação da criança.

Na opinião de uma das mães entrevistadas, às vezes a escola não consegue ajudar o aluno porque ele tem algum “bloqueio emocional”; então, o governo deveria oferecer condições à escola e aos familiares para buscarem ajuda junto aos profissionais da saúde.

Os pais da escola JK apresentaram sugestões que envolvem principalmente a atuação da escola: reforço escolar e a realização de projetos específicos para ajudar esses alunos. Nas falas deles, a escola aparece como a principal responsável pela construção de processos educativos que atendam às demandas, tanto coletiva quanto individual, presentes na escola.

Quadro 17- O que a escola faz ou deveria fazer para ajudar os alunos com baixo desempenho escolar - Alunos

A- Escola Carlota

os professores estimulam os alunos a estudar*
 reforço*
 recuperação*
 mudar o professor que grita**
 conversam individualmente com esses alunos*
 conversam com os pais para eles ajudarem em casa*

B- Escola JK

acompanhamento especial**
 a professora passa "um monte" de lição*
 reforço*
 apoio pedagógico de matemática*

* indica coisas que os alunos disseram que a escola faz

* * indicam coisas que os alunos disseram que a escola deveria fazer

Ao tratarem dessa temática durante as entrevistas, os alunos de ambas as escolas falaram principalmente das coisas que as escolas já fazem para ajudar os alunos com baixo desempenho escolar. Os alunos entrevistados da escola Carlota entendem que os professores procuram ajudar os alunos por meio de conversas individuais que visam estimulá-los a estudar e por meio de outras oportunidades de aprendizagem oferecidas na recuperação e no reforço escolar. Um aluno que já havia sido reprovado e com baixo desempenho escolar reclamou da forma como alguns professores ensinam: disse que não consegue aprender quando o professor grita com ele, então, na opinião dele uma forma de ajudar os alunos com baixo desempenho é substituir o professor que grita.

Os alunos da escola JK disseram que os professores passam bastante lição aos alunos com baixo desempenho escolar (o aluno se refere a atividades diferenciadas) e oferecem aulas de reforço. Uma aluna de uma das classes do 4º ano do ciclo I disse que a professora organizou um apoio pedagógico de matemática, que eles chamam de APM, para ajudar os alunos que estavam com dificuldade de aprender os conteúdos relacionados a essa disciplina. Um dos entrevistados falou sobre a necessidade de a

escola fazer um acompanhamento especial para esses alunos, mas não explicou como seria isso.

As sugestões apresentadas pelos entrevistados indicam uma compreensão de que a escola deve e pode fazer coisas para ajudar os alunos com baixo desempenho. Não foi tema desta pesquisa saber a opinião dos alunos ou verificar na prática os efeitos dessas medidas. No entanto, o fato de seis dos alunos entrevistados da escola Carlota e sete da escola JK terem baixo desempenho escolar sugere que as medidas realizadas pelas escolas para melhorar o desempenho desses alunos não têm produzido os resultados esperados por eles e pelos pais, que apresentaram o reforço escolar e a recuperação como ações necessárias e viáveis para melhorar a aprendizagem dos alunos com baixo desempenho.

4.9- Sobre a participação dos entrevistados na escola

Durante as entrevistas, foi solicitado aos pais e alunos que falassem sobre sua participação na escola. Um aluno e uma aluna da escola Carlota disseram participar do Conselho de Escola no ano da entrevista. Uma aluna da escola JK participava do CE no ano da entrevista e outra aluna havia participado no ano anterior. Um pai da escola Carlota e nenhum dos pais da escola JK entrevistados participava do CE naquele ano. Um dos pais entrevistados disse ter participado em anos anteriores.

Os pais da escola Carlota disseram participar das seguintes atividades realizadas pela escola: reuniões de pais, reuniões para organizar festas, CE e Associação de Pais e Mestres (APM). Os alunos dessa escola disseram participar das mesmas atividades, menos as reuniões da APM; porém, é necessário destacar que apenas seis alunos disseram participar dessas atividades. Embora alguns pais tenham dito que participavam de reuniões para organizar festas, em nenhum momento, durante as visitas à escola, foi verificada tal participação. No dia da Festa Junina também não se verificou a presença de pais ajudando nas barracas de brincadeiras ou de comida e bebida.

Os pais da escola JK disseram participar das seguintes atividades: reunião de pais, festas e apresentação de capoeira. Uma das alunas entrevistadas disse participar do projeto da escola ajudando os alunos do 1º ano do ciclo I no período da tarde. Uma aluna participava do projeto Vigilantes da Natureza e três afirmaram participar das festas realizadas pela escola.

A apresentação dos dados das entrevistas organizados em temas teve como objetivo oferecer ao leitor um grande número de informações para que possa, ao

acompanhar as análises e interpretações nos capítulos seguintes, verificar sua pertinência, realizar outras interpretações e associar os dados desta pesquisa às experiências pessoais.

Capítulo III – A reprovação escolar nas falas dos pais e dos alunos: análise do conteúdo das entrevistas

*O castigo foi feito para melhorar aquele que o aplica.
Friedrich Nietzsche*

Embora o objetivo inicial deste estudo fosse analisar a concepção dos pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os dados da pesquisa de campo não permitiram tal análise, porque, como visto no capítulo anterior, os entrevistados não falaram sobre os ciclos, impossibilitando, assim, qualquer análise nesse sentido. O conteúdo das justificativas dos pais e dos alunos para defenderem a reprovação anual desvela uma concepção de ensino seriado. Quando eles dizem que, se o aluno não aprendeu os conteúdos referentes àquele ano de escolarização, ele não pode ir para ao ano seguinte, apresentam uma visão de organização curricular seriada. Isso sugere que, de fato, eles não consideram que existe uma organização não-seriada no ensino municipal de São Paulo.

Ao manifestarem que a principal mudança ocorrida na escola é o fato de não haver reprovação todos os anos, demonstraram entender que existem séries como antigamente, mas não há reprovação por desempenho na passagem de uma “série” para outra, exceto na “4ª e 8ª séries”. Pode-se dizer que a representação da escola municipal que os entrevistados manifestaram é a de uma escola seriada com progressão continuada entre a maioria das séries.

Uma hipótese levantada durante a pesquisa para explicar o desconhecimento dos pais e dos alunos acerca dos ciclos é o fato de o ensino municipal caracterizar-se atualmente por uma “seriação com progressão continuada” no decorrer dos anos dos chamados ciclos.

Dado que muitos pais e alunos vincularam a defesa da reprovação à preocupação com a pouca aprendizagem dos alunos e o conseqüente baixo desempenho escolar, pode-se supor que a não-existência das características de um ensino em ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo configura-se como um condicionante da oposição de pais e alunos à progressão continuada. Isso porque, quando implantada em 1992, pretendia-se que essa organização garantisse melhor qualidade de ensino e, conseqüentemente, melhor aprendizagem, e contribuísse para a superação de uma educação tradicionalmente excludente.

Resguardando as diferenças entre as duas escolas, as observações do cotidiano escolar descritas no capítulo anterior parecem indicar a não-realização de um ensino organizado em ciclos na rede municipal de São Paulo, como já havia sido sugerido no primeiro capítulo. Os conteúdos são definidos por série e espera-se que os alunos os aprendam no tempo de um ano letivo. Assim, independentemente do momento de aprendizagem dos conteúdos escolares em que o aluno se encontra, de modo geral ele estudará os conteúdos do ano/série que frequenta. O tempo de ensino e de aprendizagem ainda se pauta pelo ano escolar e não por ciclos que compreendem quatro anos, como expresso nos regimentos escolares. A continuidade do trabalho pedagógico no decorrer dos anos dos ciclos ocorre na medida em que alguns professores, de forma individual, tenham essa preocupação e não como organização do processo educativo da escola. As medidas para ajudar os alunos no processo de aprendizagem estão centradas nas atividades de recuperação, reforço e atendimento nas Salas de Apoio Pedagógico. Não foi observada uma organização das aulas que procurasse trabalhar com as diferenças e necessidades dos alunos a partir da diversificação de atividades capazes de envolver o conjunto dos alunos. Vale ressaltar que tentativas nesse sentido foram observadas em algumas classes dos anos iniciais do ciclo I, especialmente na escola JK. Mas, pretende-se destacar que não é uma prática das escolas, tendo em vista a organização do ensino em ciclos.

Dada a especificidade da escola JK, devido à implementação de um projeto educativo que reorganiza o currículo, os espaços e as relações educadores/educandos para os alunos envolvidos no Projeto, as práticas pedagógicas eram diferenciadas e se aproximavam dos pressupostos de um ensino organizado em ciclos apresentados no primeiro capítulo desta tese. Dois exemplos bastante interessantes sobre isso são a forma de avaliação praticada com as classes que participavam do Projeto e a dinâmica das aulas, cujo centro da atenção do professor é a aprendizagem do aluno e não a transmissão de conteúdos⁶⁴.

Feitas essas considerações iniciais, passar-se-á à análise das falas dos entrevistados acerca da reprovação escolar, organizando o conteúdo das entrevistas em algumas categorias que representam os principais temas abordados, numa tentativa de explicitar a lógica argumentativa que compõe as justificativas das opiniões manifestadas pelos entrevistados.

⁶⁴ Sobre isso, ver descrição do Projeto no capítulo II, páginas 91, 92 e 93.

1- Como os pais e os alunos explicam sua oposição à progressão continuada?

No início deste trabalho, por meio de pesquisas acadêmicas, de pesquisa realizada pelo Inep (BRASIL, 2005b) sobre o que os pais pensam da escola pública e de artigos publicados na grande imprensa, teve-se conhecimento de que, em geral, os pais posicionam-se contra a progressão continuada e são a favor do retorno da reprovação nas redes de ensino que implantaram e implementaram políticas de não-reprovação.

Por outro lado, também se conheciam os males causados pela reprovação escolar, tanto em relação aos alunos e pais quanto em relação ao sistema de ensino: distorção idade/série, comprometimento da auto-estima do aluno e dos pais, incentivo à evasão. Assim, a análise de que a reprovação representa um empecilho à realização do direito à educação – na medida em que a escola, ao não garantir os meios para que todos aprendam, recorre à reprovação para selecionar – é compartilhada, inclusive, por muitos dos que defendem a seriação e a reprovação anual. No entanto, apesar de serem divulgadas, tais idéias não são totalmente aceitas pelos educadores que trabalham na educação básica. Para muitos, a reprovação ainda é um mecanismo necessário ao processo de escolarização; por isso, embora reconheçam os problemas que ela causa, defendem sua manutenção. Foi diante desse quadro que se perguntou: por que a maioria dos pais e dos alunos é favorável a um procedimento que tende a excluir os alunos das classes menos favorecidas do processo de escolarização? Quais argumentos usam para defender a reprovação?

A principal justificativa de pais e alunos para defenderem seus posicionamentos contrários à progressão continuada é o fato de muitos alunos serem promovidos sem terem aprendido de forma adequada os conteúdos escolares. Eles argumentam que é necessário haver reprovação porque os alunos não podem ser promovidos se não alcançaram os objetivos estabelecidos para cada ano letivo. Por entenderem que o currículo está organizado em séries, pensam ser necessário refazer a série quando o aluno não teve boa aprendizagem. Acreditam também que a reprovação é uma medida importante para pressionar os alunos a estudarem, contribuindo para a aprendizagem.

1.1- A reprovação como medida para garantir melhor aprendizagem

Uma justificativa usada pelos entrevistados para defender a reprovação escolar foi a crença de que, com a reprovação anual, os alunos não serão promovidos sem saber e poderão aprender mais ao repetirem a “série”.

No imaginário de muitos pais e alunos, a reprovação aparece diretamente vinculada a uma segunda e “garantida” oportunidade de aprender.

As alunas Júlia e Tânia, do 4º ano do ciclo I das escolas Carlota e JK, respectivamente, pensam que a reprovação escolar existe para dar uma nova chance de aprendizagem aos alunos. Ambas vêem a reprovação como algo necessário à escolarização e, em certo sentido, bom, porque “ajuda os alunos que não sabem”. “É bom porque se a gente repetir tem mais uma chance pra aprender” (Júlia, aluna do 4º ano do ciclo I da escola Carlota). “Pra poder ajudar os alunos que não sabem, que não aprenderam” (Tânia, aluna do 4º ano do ciclo I da escola JK). Na percepção dessas alunas, a reprovação é um meio para garantir a aprendizagem, por isso não deve deixar de existir.

Ainda dentro do raciocínio de uma segunda chance, o aluno José, do 2º ano do ciclo II da escola Carlota, disse que a reprovação é importante “pro aluno aprender melhor. O aluno perde o ano porque não aprendeu nada, então vai tentar de novo pra ver se aprende.” A aluna Júlia, do 4º ano do ciclo I da escola Carlota, também disse que a reprovação é importante “pra quem não sabe aprender melhor”.

Essa idéia esteve tão presente entre os entrevistados que, mesmo reconhecendo, a partir de sua própria experiência, que a reprovação não necessariamente pressiona o aluno a estudar e melhorar seu desempenho (como o leitor verá no próximo item deste tópico), a aluna Flávia continuou afirmando a idéia da reprovação como outra oportunidade de aprendizagem. “Eu acho que a reprovação é uma oportunidade pra pessoa ver o que ela não conseguiu ver, para ela aprender o que não conseguiu aprender.” (Flávia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK)

O aluno Lúcio, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, acredita que a reprovação faz o aluno perceber que não havia tido uma boa aprendizagem e, ao repetir a “série”, ele aprende o que não havia aprendido. Questionado sobre por que a escola reprova, disse: “Eu acho que é para o aluno se tocar que não fez o suficiente para passar de ano e voltar no próximo ano e aprender o que não tinha aprendido”. Na opinião desse aluno, a reprovação funciona como uma medida corretiva. Ao ser reprovado, o aluno perceberá seu erro e voltará no ano seguinte mais disposto a estudar.

As explicações de muitos pais sobre a reprovação escolar reafirmam a idéia de que ela contribui para o aluno aprender mais porque irá rever todo o conteúdo no ano seguinte.

Olha, no meu ponto de vista a reprovação é ótima, porque não adianta você passar de ano se você não entendeu nada e lá na frente você vai ficar perdido no tempo. É como se eu fosse participar de uma coisa que eu não tenho conhecimento... Eu acho que a reprovação ajuda, porque o que você não aprendeu nesse ano você volta tudo de novo e vai aprender pelo menos metade. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Sônia defende a reprovação como sendo uma coisa boa, apesar de a filha ter sido reprovada várias vezes e continuar com baixo desempenho escolar⁶⁵. Ela acredita que a aprendizagem é um processo contínuo, isto é, os conteúdos que o aluno não aprendeu num determinado momento poderá aprender em outro. Mas, para ela, esse outro momento se dá à medida que o aluno repete a série. Dessa maneira, a reprovação seria uma forma de ampliar o tempo para o aluno realizar a aprendizagem quando ele não consegue fazê-la no período de um ano letivo. Se o aluno não aprendeu um determinado conteúdo no ano em que cursou a série, poderá aprender no ano seguinte refazendo-a.

Sim, eu acho que o que não aprendeu agora pode aprender amanhã, o que ele não aprendeu hoje, amanhã ele pode aprender, então, se eu deixei pra trás, pra mim eu acho que é ótima a reprovação, pra quem tem dificuldade em aprender, sim, pra quem não tem pode seguir em frente, mas quem não aprendeu tem que aprender, se você não aprendeu, não pode ficar com menino que aprendeu. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Ao contrário daquilo que os estudos têm demonstrado, Sônia acha que a reprovação é boa para quem tem “dificuldade para aprender” e considera que quem não sabe um determinado conteúdo não pode ficar com quem sabe. Ela expressa de forma bastante clara idéias características da escola seriada ainda presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tais como classes homogêneas e a reprovação como nova chance de aprendizagem.

Cássia, mãe do aluno Sérgio, do 3º ano do ciclo II da escola JK, atribuiu a existência da reprovação escolar ao fato de a escola precisar, para realizar o processo educativo, agrupar os alunos de acordo com o desempenho que eles apresentam em cada ano letivo. “A escola tem uma média e em cima disso ele [o aluno] tem que aprender a base de cada ano para chegar na 8ª série e ter opção de fazer o colegial.” A idéia da heterogeneidade e da diversificação dos conteúdos e das metodologias características de um ensino em ciclos parece não estar presente na concepção que os pais têm da organização do processo educativo.

⁶⁵ Numa das vezes em que Rita foi reprovada, a mãe concordou em que a menina não fosse à escola durante um período para ser reprovada por falta. Isso aconteceu quando a menina cursava o 3º ano do ciclo I. Depois disso, Rita foi reprovada mais duas vezes no 4º ano do ciclo I.

Diante da afirmativa de que os alunos aprendem mais quando repetem a “série”, os pais cujos filhos haviam sido reprovados foram questionados sobre se isso tinha acontecido com seus respectivos filhos. Alguns afirmaram que sim, mas o filho continuava com desempenho abaixo da média da classe. Os pais parecem perceber que, mesmo repetindo o ano letivo, os filhos não têm a aprendizagem que poderiam e deveriam ter.

Ao ser questionada sobre se o filho havia aprendido mais por ter repetido a 7ª série numa escola particular, Clara disse que sim, mas deu a entender que aquém daquilo que é desejável para um aluno da 7ª série.

Um pouco, um pouco melhor, o suficiente pra passar, né? Um pouco melhor e eu já tinha avisado pra ele que se não melhorasse o suficiente pra passar ia ter que começar a ver outras escolas, professora particular pra dar uma ajuda, mesmo porque eu não tenho capacidade para dar aula de matemática, física, ciências. (Clara, mãe do aluno Lúcio, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Apesar de reconhecer que, se a filha tivesse sido reprovada no primeiro ano do ciclo I, não necessariamente teria sido alfabetizada, Sônia acha que a reprovação teria sido boa para a filha porque ela teria aprendido pelo menos um pouquinho a mais e não teria ficado tão perdida em relação às atividades trabalhadas no 2º e 3º anos do ciclo I.

Eu acho que ela poderia até não ter sido alfabetizada, mas eu acho que ela não ficaria tão perdida quanto ela ficou na 2ª e na 3ª, né? Porque se não pega a base no começo, no meio fica difícil, né? Então eu acho que se ela tivesse repetido a 2ª série, aí pelo menos ela já ia conhecer as letras do alfabeto, ela nem conhecia, quando ela passou pra 2ª série ela nem sabia formar a palavra bola, a palavra Ana, não sabia completar uma frase, nada. Então ela foi pra 2ª e ficou perdida no tempo do mesmo jeito. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

É interessante observar como a fala dessa mãe denuncia a organização seriada dos conteúdos e das práticas escolares. Ao ter sido promovida para a “2ª série” ainda não-alfabetizada, Rita deparou com um conteúdo e uma organização do trabalho pedagógico inadequados às suas necessidades, ou seja, foi colocada diante de atividades que exigiam que ela soubesse ler e escrever, pelo menos um pouco, para realizá-las. Ao não ser capaz de responder às exigências daquela “série” e ao não ser atendida em suas necessidades, ela foi ficando cada vez mais defasada em relação ao grupo-classe. Isso explica, em parte, a conclusão da mãe ao dizer que teria sido melhor se ela tivesse sido reprovada. Ela acredita que, se Rita tivesse ficado junto com os alunos que estavam iniciando o processo de alfabetização, teria tido mais chance de aprender a ler e escrever.

Na continuidade da entrevista, Sônia apresentou um dos fatores que pode ter contribuído para a construção dessa forma de pensar a educação. Ao falar sobre o baixo desempenho escolar da filha, citou as considerações feitas por uma professora para mostrar como é ruim a criança ser promovida se não teve uma boa aprendizagem.

Uma professora chegou pra mim e falou: se ela não passar [referiu-se a ser promovida por desempenho], vai passar automaticamente, quando chegar na 8ª série ela vai ficar a vida inteira lá, ela não vai poder sair, porque a 8ª série repete por desempenho, você tem que saber pra passar e na outra série ela passava automaticamente, não precisava saber pra passar, só não passava se tivesse falta, como ela não estava acostumada a faltar, quer dizer ela ia passar, não tenho noção até onde ia, né? (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

A fala da professora citada por Sônia demonstra que a progressão continuada foi apropriada por alguns ou muitos professores como uma medida de progressão escolar desvinculada das aprendizagens correspondentes ao nível de escolaridade dos alunos. Nos anos dos ciclos em que não há reprovação, pouco importa o desempenho acadêmico do aluno, pois ao chegar ao último ano de cada ciclo ele poderá ser reprovado. Diante disso, percebe-se que o compromisso da escola não se pauta pelo oferecimento de boas condições de ensino e de aprendizagem para todos aprenderem, mas pelo “cuidado” para que aqueles que não aprenderam a contento sejam reprovados, mesmo que isso só possa ocorrer no último ano de cada ciclo. Essa forma de conceber o processo educativo parece ser transmitida aos pais e aos alunos algumas vezes verbalmente, mas principalmente pela forma como o ensino é conduzido.

Ao falar da organização do ensino municipal, Elza, mãe de um aluno da escola Carlota, fez referência à não-reprovação anual e chamou de séries os anos que compõem os ciclos. Ela entende que a progressão continuada é uma “lei” que os professores devem cumprir e considera isso errado, porque acredita que, se o aluno não aprendeu o conteúdo de uma determinada série durante um ano letivo, não deverá ir para a série seguinte porque continuará sem aprender, por isso reivindica a volta da reprovação anual.

Olha, eu sei mais ou menos assim... Eles reprovam hoje por número de faltas, ou então na 4ª série e na 8ª série. Durante esse tempo eles passam da 1ª pra 2ª, da 3ª pra 4ª, às vezes sem condições, porque tem aluno que não tem condições. Acho que devia voltar como era antes, se você não tinha condições, não passava da 1ª pra 2ª, hoje os professores são obrigados a passar, mesmo sem condições e, quando chega numa 4ª série, fica mais difícil pra eles recuperarem, porque quem não aprendeu na 1ª não vai aprender na 2ª o que ele tinha que aprender na 1ª. Tem coisas que deviam mudar nesse sentido, se ele não aprendeu na 6ª não vai aprender na 8ª. Aí estaciona na 8ª e passa um ano, dois. Isso tinha que mudar

como antes, se não tem condições, não devia mudar de série. (Elza, mãe do aluno José, do 2º ano do ciclo II da escola Carlota)

Luís, pai de uma aluna do 4º ano do ciclo I que ainda não estava alfabetizada, também se referiu à progressão continuada dizendo que é muito ruim porque os alunos vão passando de série sem “saber nada”.

Luís: É uma coisa muito ruim. Eu tenho até 5ª série e se brincar eu dou aula pra 8ª, não sabem de nada mesmo. Até porque eu tenho um amigo aqui que a filha estuda lá na 8ª série que está com o mesmo problema que eu [refere-se ao fato de a filha não estar alfabetizada ainda], a menina não sabe de nada. Você manda ela somar uma conta ou qualquer outra matéria, ela não sabe responder nada.

Pesquisadora: E você acha que o fato de as crianças saberem pouco é porque elas não foram reprovadas nos anos anteriores?

Luís: Correto.

Entrevistadora: Você acha que, se a Bruna tivesse sido reprovada na 1ª série, ela teria aprendido?

Luís: Correto. Teria sim, ela ia pegando. Agora, como vai passar uma pessoa que nem o nome sabe assinar? A pessoa na 4ª série já tem que escrever carta. Ela nem o nome dela sabe assinar. (Luís, pai da aluna Bruna, do 4º ano do ciclo I da escola JK)

Este depoimento, tal como outros, expressa a preocupação dos pais com a pouca aprendizagem dos filhos e dos alunos de modo geral. Luís entende que o aluno não deve ir para a série seguinte se não alcançou os objetivos da anterior. Assim, atribui à progressão continuada, e não à má qualidade do ensino, a pouca aprendizagem da filha e de outros alunos.

Diante da afirmação de que os alunos aprendem mais quando são reprovados, os entrevistados foram solicitados a dar exemplos sobre isso. Pedro relatou o caso de um amigo: “Teve um menino na minha sala que ele já reprovou e agora ele já está melhorando com a professora, e ela falou que não precisa mais colocá-lo no reforço. Ele já está melhorando.” (Pedro, aluno do 4º ano do ciclo I da escola Carlota)

Questionado sobre se o amigo tinha frequentado as aulas de reforço naquele ano, Pedro afirmou que sim. Diante disso, poder-se-ia questionar se foram as aulas de reforço ou foi a reprovação a responsável pelo melhor desempenho escolar do amigo de Pedro.

O aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK, também recorreu à sua experiência pessoal para afirmar que o aluno “aprende mais depois da reprovação”. Disse estar tendo melhor desempenho escolar após ter sido reprovado. No entanto, ele foi escolhido para a entrevista por atender ao critério de um aluno com baixo desempenho escolar, fato confirmado pela mãe e por uma de suas professoras.

Um dos alunos entrevistados disse que a reprovação é “boa, porque às vezes a professora não ensinou muito e repete e a outra ensina mais” (Fábio, aluno do 4º ano do ciclo I da escola JK). Questionado sobre se achava correto o aluno ser reprovado porque o professor não ensinou direito, disse: “Não sei, mas minha conclusão é que sim”. Este aluno havia sido reprovado e na opinião dele isso ocorreu porque a professora não ensinava bem. Ao refazer o 4º ano do ciclo I, teve uma professora que ensinou melhor e seu desempenho escolar melhorou.

Pelos depoimentos dos entrevistados, percebe-se que está fortemente presente na concepção dos pais e dos alunos sobre reprovação a idéia, construída historicamente, de que a reprovação é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem e tem a finalidade de selecionar anualmente os alunos que alcançaram os objetivos previamente estabelecidos para prosseguirem seus estudos nas séries mais adiantadas, separando-os daqueles que não aprenderam a contento os conteúdos daquela série.

Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, sintetiza um pensamento bastante presente na sociedade brasileira acerca do processo educativo escolar. Ele compara a escola de antigamente com a escola atual para mostrar que os alunos sabem pouco e não estão sendo preparados para o mercado de trabalho. Ele entende, a partir de suas experiências escolares, que são os procedimentos de seleção realizados por meio da reprovação que garantem melhor formação aos alunos.

Eu gostaria de falar sobre a questão da reprovação, eu sou totalmente contra essa questão de se passar o aluno de série sem merecimentos. Eu tenho percebido, até por estar no Conselho de Escola, que alunos de 5ª série ainda não estão alfabetizados, então isso é terrível você ver isso. Alunos de 7ª série que não sabem tabuada, alunos de 5ª ou 6ª série que você pergunta os estados do Brasil e eles não sabem, alguns questionam até se São Paulo está no Brasil. Então eu vejo que, no passado, você tinha que merecer passar de ano, você se esforçava, fazia as provas, fazia as recuperações necessárias e passava numa avaliação dos professores. Nós temos hoje uma faixa de adultos com o conhecimento elevadíssimo, agora se você pega a nossa juventude de hoje, alguns deles que, infelizmente, estão em escolas públicas e que não têm oportunidade de ter esse tipo de avaliação, são adolescentes ou jovens despreparados para o mercado, eles não são competitivos para nada. O conhecimento deles é muito pequeno. (Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

É interessante observar que Carlos iniciou sua escolarização no final da década de 1960, portanto vivenciou a ampliação da escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos estabelecida pela Lei nº 5.692/71 e procedimentos de avaliação que selecionavam os alunos que deviam prosseguir nos estudos. Provavelmente, quando fala da boa formação

dos alunos daquela época refere-se àqueles que conseguiram concluir o antigo ensino ginasial e o colegial, mas esquece-se dos milhares que passaram pela escola, aprenderam pouco e não concluíram sua escolaridade. Esses, certamente, não aprenderam melhor os conteúdos escolares nem tiveram formação melhor que os atuais alunos do ensino fundamental e médio.

Assim, o instrumento que historicamente serviu para selecionar os que a escola não conseguia ensinar – sendo, portanto, um empecilho à efetivação do direito à educação – é muitas vezes entendido e reivindicado pelos pais e pelos alunos como meio para garantir a aprendizagem.

Por acreditarem que a reprovação é uma forma eficiente de garantir uma aprendizagem melhor, alguns pais e alunos – mesmo percebendo que muitas vezes o aluno continua com baixo desempenho escolar após ter sido reprovado – recorrem à reprovação como uma espécie de “redentora”. Em certo sentido, eles depositam na reprovação a expectativa de realização de um ensino de qualidade.

Pode-se supor que essa forma de conceber o processo ensino-aprendizagem, além de ser construída num contexto histórico-social mais amplo, é muitas vezes reforçada por discursos e pelas práticas de uma escola que não rompeu com o ensino seriado.

O processo de ensino e aprendizagem é permeado por objetivos que devem ser alcançados em períodos pré-determinados, podendo ser mais ou menos flexíveis dependendo da forma como o ensino é organizado. A possibilidade de os alunos alcançarem esses objetivos está diretamente vinculada às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e não ao fato de o aluno ser reprovado.

No entanto, a reprovação é muitas vezes concebida como a medida por meio da qual a escola conduz os alunos a realizarem tais objetivos. Porém, ao ser uma medida *a posteriori* e não se tratar de um procedimento didático de ensino, ela não tem poder de garantir que o aluno aprenda, a não ser pelo fato dele poder rever durante mais um ano letivo o conteúdo não aprendido. Porém, sem intervenções pedagógicas adequadas, repetir a série ou o ano letivo não é garantia de aprendizagem: são as intervenções realizadas pela escola, pela família e pela sociedade que contribuem para que crianças e adolescentes realizem suas aprendizagens dentro de prazos definidos a partir do conhecimento que a humanidade tem sobre desenvolvimento e aprendizagem, e não a simples repetição de anos letivos com as mesmas condições de ensino.

Diante disso, poder-se-ia perguntar por que a maioria dos pais e dos alunos entrevistados pensa assim? Entre outras possibilidades de análise, entende-se que isso ocorre, em primeiro lugar, porque esse é um pensamento historicamente dominante na sociedade de modo geral, e nas escolas em particular. Segundo porque, embora as experiências deles apresentem vários indicadores da não-veracidade dessa forma de pensar, eles não conseguem sozinhos, sem um espaço de reflexão onde sejam colocados novos conhecimentos, romper com essas idéias já cristalizadas. Por último, porque há um fator na realidade que contribui para que continuem afirmando a reprovação como medida que ajuda na aprendizagem: o fato de os alunos, ao repetirem o ano, algumas vezes aprenderem um pouco mais, mesmo que muito aquém daquilo requerido para sua idade e ano de escolaridade, e parecerem menos defasados por estarem em classes menos adiantadas que sua idade permitiria. Por isso, a eles parece mais razoável que a criança não-alfabetizada refaça a “primeira série” ao invés de ir para a “segunda série” junto com alunos que já estão alfabetizados.

Desse modo, o baixo desempenho escolar e a compreensão fragmentada dos elementos que explicam essa realidade, não obstante, tem sido a base objetiva e subjetiva da defesa da reprovação por pais e alunos.

1.2- A reprovação como forma de pressionar o aluno a estudar

Muitos pais e alunos de ambas as escolas expressaram sua oposição à progressão continuada, argumentando que a reprovação é importante porque pressiona os alunos a estudarem e, conseqüentemente, a terem uma melhor aprendizagem.

Para o aluno Rodrigo, do 4º ano do ciclo I da escola Carlota, a reprovação precisa existir porque os alunos “não querem estudar”, então, havendo reprovação todo ano os professores podem obrigar os alunos a estudarem.

O aluno André, do 3ª ano do ciclo II da escola JK, disse que a progressão continuada leva os alunos a estudarem menos “porque ele não tem motivação, sabe que vai passar de ano, sabe que no próximo ano também não vai repetir, aí chega na 8ª série e não sabe nada e é obrigado a estudar demais ou é reprovado”. O mesmo aluno explicou que isso ocorre porque os alunos “não vêm à escola somente porque eles querem, eles vêm por um tipo de obrigação, porque os pais querem, eles não estão a fim de estudar, estão lá porque se não estiverem os pais deles estariam obrigando a fazer isso”.

Andressa, mãe do aluno Felipe, do 4º ano do ciclo I da escola Carlota, compartilha a opinião de que os alunos estudam menos porque não existe reprovação anual. Ela diz que a progressão continuada é ruim “porque hoje em dia as crianças são espertas e elas já sabem que elas só são reprovadas por falta, então elas próprias não se esforçam, então isso eu não acho muito legal, eu acho que tinha que ser como antigamente”.

Elza defendeu a reprovação anual como algo bom para a escola e para os alunos porque os alunos não se esforçam mais como antigamente. Ela considera que a progressão continuada tem sido prejudicial ao aluno porque ele se sente desestimulado a estudar, na medida em que todos serão promovidos independentemente do esforço de cada um. Questionada sobre o que ela pensa da reprovação escolar, diz:

Eu acho que seria bom pra escola e pros alunos também, porque era um meio de eles se interessarem mais. Ou estuda pra passar e chega o final do ano e é aprovado, ou então fica difícil, porque eles sabem que só vão reprovar de quatro em quatro anos, eles não se esforçam como antes. Pra quem não gosta de estudar, talvez saia no lucro. Eu acho que ele vai estudar mais e se empenhar mais, porque ele sabe que, se ele não estudar, ele vai ficar no final do ano, não vai ter quatro anos pra poder reprovar. É prejudicial pra ele mesmo. (Elza, mãe do aluno José, do 2º ano da escola Carlota)

A idéia de que a reprovação produz um sentimento de medo nos alunos também foi expressa pelos entrevistados. Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, ao ser questionada sobre se a reprovação anual deveria voltar, respondeu categoricamente: “Com certeza, porque se tivesse reprovação todo final de ano, eles ficariam com medo e estudariam desde o começo do ano, não só no final, com medo de ficar com bastantes NS [...]”.

A motivação e o interesse pelos estudos são os argumentos de três mães para justificarem a reprovação anual: “Eu não sei explicar porque eu não estudei muito bem, mas eu acharia que tinha que ter reprovação porque o aluno fica mais motivado e se esforça mais” (Maria, mãe do aluno Gustavo, do 1º ano do ciclo II da escola JK). “Acho ruim porque as crianças não estudam, eles vão levando porque sabem que não vão reprovar” (Kátia, mãe do aluno Arthur, do 4º ano da escola JK). “Eu já não concordo, no meu ponto de vista já deveria reprovar desde o começo, pra criança ter um interesse em estudar. Elas falam: ‘não vou estudar, vou passar’.” (Adriana, mãe do aluno Fábio, do 4º ano do ciclo I da escola JK).

A idéia da reprovação como instrumento para pressionar, motivar ou obrigar os alunos a estudar está presente na representação social que os entrevistados têm do

processo educativo. Ao apresentarem a reprovação como forma de motivar ou obrigar os alunos a estudar, eles parecem admitir a necessidade de medidas coercitivas como forma de garantir o envolvimento dos jovens no processo educacional.

Embora essa tenha sido a perspectiva predominante entre os entrevistados, outras opiniões mostraram algumas contradições acerca da motivação para os estudos.

Questionada sobre se o medo da reprovação seria suficiente para os alunos desenvolverem hábitos de estudo, uma mãe disse concordar que, em se tratando de aprendizagem, é necessário que a pessoa tenha motivação interna para mover-se em direção ao conhecimento e se apropriar dele, ou seja, ninguém pode aprender pelo outro. No entanto, em sua opinião, embora a reprovação possa não ser uma motivação externa totalmente eficaz, é pior não ter nada que pressione o aluno a estudar.

Totalmente não, mas eu acho que ainda é alguma coisa, é pior ficar sem nada, porque você não tem nem a vergonha de ficar repetindo, não é... Tudo bem, a minha sogra foi professora a vida inteira na rede pública e ela falou pra mim: “Olha! Eu não acredito muito nesse negócio de reprovação porque se um aluno reprova um ano tudo bem, mas no segundo ano a coisa já perdeu, não adianta mais, né?” Então, tudo bem, eu considero que tenho que respeitar as demais experiências, mas, por outro lado, eu acho assim, pelo menos é uma tentativa, tem outros que repetem uma vez e não repetem mais... (Clara, mãe do aluno Lúcio, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Respalhada numa história de mais de um século, cujo processo de escolarização apoiou-se principalmente na pressão externa para conseguir determinados resultados escolares, Clara teme que, ao retirar essas formas coercitivas de lidar com os alunos, a escola e os pais fiquem sem parâmetro para educar as crianças e os adolescentes. A preocupação da mãe é legítima, na medida em que a escola tem encontrado certa dificuldade na tarefa de ajudar o aluno a construir um interesse pelo conhecimento que vá além da preparação para as provas ou para o vestibular. Isso acontece porque a própria escola muitas vezes está presa a uma perspectiva de ensino que visa preparar para o vestibular. Essa postura da escola pode ser exemplificada pelas falas dos professores numa reunião de pais da escola Carlota⁶⁶.

Salvo exceções, incluindo o Projeto da escola JK, as observações do cotidiano escolar não mostraram que as práticas educativas estão caminhando numa perspectiva de ruptura com as relações de coerção. Aulas desinteressantes, insensibilidade ou dificuldades dos professores para atenderem às demandas dos alunos, uso da avaliação como controle de comportamento e ameaça de punição, dificuldade para administrar

⁶⁶ Sobre isso, consultar capítulo II, páginas 86 e 87

conflitos e propiciar experiências educativas que contribuam para a autonomia e a responsabilidade mostram uma escola ainda pautada por relações heterônomas e autoritárias, embora não possa usar da mesma forma os recursos punitivos usados pela escola tradicional.

Ainda acerca da função da reprovação escolar como forma de pressionar o aluno a estudar, foi interessante perceber as contradições que surgiram nas falas dos entrevistados ao serem solicitados a darem exemplos práticos sobre como a reprovação tem contribuído para motivar os alunos a estudarem.

Lúcio, aluno do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, disse discordar da progressão continuada nas escolas municipais porque se não tiver reprovação todo ano o aluno pode fazer o que quiser, ou seja, não estudar e mesmo assim ser promovido. No entanto, sua fala mostra elementos contraditórios a essa afirmação.

Lúcio: Ah, eu acho melhor ter reprovação todo ano. Porque senão eu posso fazer o que eu quiser, ficar bagunçando na sala e, mesmo assim, passar de ano.

Entrevistadora: Os alunos não estudam porque sabem que não reprova?

Lúcio: A maioria pode não estar nem aí porque sabem que não reprova, mas tem aqueles que se esforçam.

Pesquisadora: Se você comparar a sua experiência na 7ª série na outra escola e agora nessa escola, você acha que os alunos estudavam mais lá ou estudam mais aqui?

Lúcio: Mais aqui.

Pesquisadora: Mas aqui não tem reprovação todo ano e lá tem! Será que a reprovação faz o aluno estudar? Será que o aluno estudará mais se souber que poderá ser reprovado no final do ano?

Lúcio: Não, porque tem aluno que não está nem aí. Por exemplo, na escola particular, faz gastar dinheiro e ele não quer saber de estudar, nem de nada; aqui você não paga nada, mas parece que quer aprender porque tem menos condição de pagar uma escola... (Lúcio, aluno do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Ao repetir uma idéia muito presente no meio educacional, Lúcio não se dá conta das contradições entre sua fala e sua experiência. Ao não refletir sobre essas contradições, ele não consegue mudar sua concepção. Assim, continua dizendo que a reprovação pressiona os alunos a estudarem, mesmo quando já verificou pela própria experiência que não é exatamente assim.

A aluna Rita se remeteu à fala da professora para dizer que os alunos estudariam mais se houvesse reprovação anual, inclusive ela. Porém, em seguida disse que o fato de ela estudar pouco não é por causa da ausência de reprovação anual, mas por falta de vontade para estudar.

Rita: Ela falou que preferia que todo ano tivesse reprovação [a aluna refere-se à professora] porque assim ela queria ver se os alunos não iam estudar mesmo,

sabendo que iam ser reprovados, porque a maioria dos alunos não estuda porque sabe que vai passar do mesmo jeito, então, não é necessário estudar.

Pesquisadora: Se houvesse reprovação todo ano, você estudaria mais?

Rita: Ah, com certeza.

Pesquisadora: Você não estuda porque não há reprovação?

Rita: Eu? Não é porque não tem reprovação, é que às vezes dá preguiça, ou senão você está estudando e vai alguém na sua casa, aí você já sai... (Rita, aluna do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, apesar de ter afirmado que, se houvesse reprovação anual os alunos ficariam com medo e estudariam mais, não conseguiu exemplificar essa afirmação a partir da experiência com seu filho. Ao ser solicitada a analisar a atitude do filho no decorrer de sua escolarização, verificou que, apesar da não-reprovação anual, até a “7ª série” o filho estudava e tinha bom desempenho.

Pesquisadora: Você sabe como está organizado o ensino na prefeitura, se existe reprovação todo ano, se a reprovação é de quatro em quatro anos, se é ciclo, se é série, você tem algum conhecimento sobre isso?

Olívia: Ah, o meu conhecimento é assim: ele só retém na 8ª série e eu acho que tinha que reter todos os anos. Porque tem muitos alunos, pelo menos meu filho, de uns dois anos pra cá, ele está muito mal, está com muitos NS, então, assim, eu acho que eles deveriam reprovar todo final de ano, não só no final de ciclo, ser na 8ª série, eu acho isso errado.

Pesquisadora: E por que você acha que teria de reprovar todo final de ano, em que isso contribuiria para a criança?

Olívia: Num ensino bem melhor, porque hoje os alunos vão da 1ª a 8ª série, só na 8ª reprova o aluno devido nota e falta e aí termina o 3º colegial, não sabe nada.

Pesquisadora: E se eles fossem reprovados, você acha que eles aprenderiam mais?

Olívia: Com certeza, porque aí eles pensavam que se não estudarem vão ser reprovados, então o aluno vai brincando, vai brincando porque sabe que não vai reprovar.

Pesquisadora: Então você acha que o fato de o aluno saber, quando está na 5ª série, na 6ª série, que não será reprovado, faz com que ele não se dedique, não estude o suficiente para ter um bom desempenho?

Olívia: Com certeza, porque, se tivesse reprovação todo final de ano, eles ficariam com medo e estudariam desde o começo do ano, não só no final, com medo de ficar com bastantes NS, e só reprova por falta, com nota não reprova.

Pesquisadora: Isso acontece com o Roberto? Ele estuda menos porque sabe que não vai ser reprovado?

Olívia: Desde os primeiros anos, não, mas na 7ª e na 8ª ele deu essa cartada muito grande, não sei se é a idade, também. Agora ele está supermal e eu acho que isso contribui também.

Pesquisadora: Porque, na verdade, durante todos esses anos ele estudou e não havia reprovação, mas mesmo assim ele estudava e se dedicava. Só nos dois últimos anos é que ele está com desempenho ruim, caiu o desempenho dele, é isso?

Olívia: É isso, porque ele nunca ficou de recuperação, ele sempre passou direto, mas ele nunca passou com NS e nos dois últimos anos ele está, então eu acho

que aí já... Apesar que está com 13, 14 anos e aí já tem mais bagunça. (Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

É interessante observar como num dado momento da entrevista, ao lembrar que mesmo sem reprovação anual o filho sempre se havia dedicado aos estudos e tido bom desempenho, Olívia começou a pensar em outras hipóteses para explicar o comportamento do filho nos dois últimos anos, entre elas as mudanças características da adolescência.

A idéia de que a ameaça da reprovação incide diretamente na disposição de estudar dos alunos parece não encontrar ressonância na atual realidade educacional. Talvez no passado esse discurso tenha sido verdadeiro, ao menos para uma parcela dos estudantes, aqueles que conseguiam galgar os níveis mais avançados de estudo. A escola tida como privilégio, ao excluir os que não respondiam a esse tipo de pressão, disciplinava seus alunos com base na coerção. No entanto, isso tem demonstrado não funcionar numa escola para todos, porque ela precisa trabalhar também com aqueles que não se submetem a esse tipo de medida disciplinar.

O depoimento abaixo mostra, em certo aspecto, como a experiência de uma aluna levou-a a rever um pensamento que tinha até o momento em que pôde verificar que a ameaça da reprovação no final do 4º ano do ciclo II não reverteu a indisposição para os estudos de alguns alunos, assim como a não-reprovação no final dos anos anteriores não fez a maioria dos alunos não estudar. Também expressa a necessidade da participação dos pais no processo educativo da criança e do adolescente, ampliando, assim, a perspectiva dos sujeitos envolvidos na educação de crianças e adolescentes.

O ano passado eu achava que era assim [referindo-se ao fato de os alunos não estudarem porque não há reprovação todo ano]: da 5ª pra 6ª série ou 7ª as pessoas só reprovavam por falta, então não importava a nota. Tinha uma garota na sala que tirou todas as notas péssimas e ela passou de ano, não teve problema nenhum, então, por que ela ia estudar? Os pais também não se importavam muito. Já esse ano, lá na classe, a gente sabe que é perigoso, mas mesmo assim tem muita gente que não está nem aí. Eu acho também que pode ser que os pais não se interessem muito, não procuram perguntar. (Flávia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK)

A mesma aluna deu um exemplo por ela vivenciado no ano letivo da pesquisa que mostra a ameaça da reprovação causando um efeito contrário àquele que a maioria dos entrevistados disse ocorrer quando se tem reprovação anual: “Esse ano, um professor meu falou para uma aluna que ela estava praticamente retida. Bom, dois dias depois ela tinha que fazer prova e disse que não ia fazer, pois disse que já estava

praticamente retida e não ia adiantar nada.” (Flávia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK) O anúncio de uma provável reprovação provocou nessa aluna um comportamento de desistência em relação aos estudos, não uma atitude de estudar mais.

É interessante notar que, quando os entrevistados recorrem às suas experiências de forma problematizada, tendem a mostrar situações que contradizem a idéia de que a reprovação motiva o aluno a estudar.

Outra preocupação apresentada no próximo depoimento é o fato de a pressão da reprovação não ter nenhum efeito positivo sobre o aluno, porque às vezes se trata de uma dificuldade para aprender e não de falta de dedicação aos estudos. “É uma forma de pressionar, porque o aluno fala: se eu não estudar eu vou repetir. Não é muito certo, pois às vezes ele não aprende mesmo, só copia no papel e não faz nada.” (Viviane, aluna do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Viviane refere-se à reprovação como forma de pressionar o aluno a estudar, mas não considera ser muito correto fazer isso porque há alunos que se esforçam e, mesmo assim, não aprendem e acabam repetindo o ano escolar várias vezes, sem progressos na aprendizagem. Isso ocorre porque não necessariamente todos os alunos com baixo desempenho escolar não se dedicam aos estudos. Às vezes, a pouca aprendizagem diz respeito a outros fatores: necessidade de métodos diferenciados de ensino, tempo maior para realizar uma determinada aprendizagem, maior atenção do professor para a criança se sentir à vontade para perguntar, questionar e participar, atendimento especializado, entre outros.

A fala de Viviane mostra a importância de a escola estar atenta e conhecer cada aluno em suas peculiaridades e necessidades, para não tratar da mesma forma aquele que precisa ser motivado a se dedicar mais aos estudos e aquele que, apesar de estudar bastante, requer mais tempo para realizar suas aprendizagens.

Outra preocupação apresentada pelos entrevistados diz respeito à necessidade de a escola fazer alguma coisa para não deixar que os alunos entrem e saiam sem terem realizado uma real aprendizagem dos conteúdos escolares.

Telma, mãe de aluna, apesar de não se posicionar contra a progressão continuada, expressou sua preocupação com a não-reprovação anual funcionar como um incentivo ao descompromisso com a aprendizagem, tanto por parte das crianças e dos pais quanto da escola.

Agora, essa coisa de educação continuada, o que aconteceu? Pegou esses mais “soltinhos”, mais “avoadinhos” e aí cadê a responsabilidade de ter que estudar

pra passar? Eu indo pra escola todos os dias eu vou passar, isso não quer dizer que você tenha aprendido... Mas, tudo bem que mude, mas eu acho que teria que ter alguma coisa pra acompanhar, vamos mudar o tipo de educação, ninguém reprova, não vai ter reprovação, mas a gente tem que montar algum trabalho paralelo, pra justamente captar essas crianças que no meio do ano vão se desprendendo da escola, que na minha época não tinha. Na minha época os que se desprendiam da escola iam pra vida bandida, já era delinqüente, mesmo, não tinha mais. Hoje não, hoje as crianças faltam, cabulam aula, mas não são crianças ruins nem delinqüentes, são crianças “avoadas” que estão passando por uma fase de estar prendendo a atenção em alguma coisa e se na escola essa atenção não é devidamente captada, então eles vão colocar a cabeça pra pensar em outras coisas, então eu acho que tinha que ter uma coisa paralela, para captar justamente essas crianças que estão conseguindo escapar hoje. (Telma, mãe da aluna Kátia, do 4º ano do ciclo II da escola JK)

A preocupação apresentada por essa mãe encontra ressonância no fato de muitas vezes as políticas de não-reprovação terem sido interpretadas como um descompromisso de alunos, pais, da escola e da sociedade com a aprendizagem. Não haver reprovação todo ano não significa que os alunos não devam ser acompanhados em seu processo educativo pela escola e pela família, pois não é à criança e ao adolescente de forma absoluta que se deve atribuir a responsabilidade pela sua educação: os adultos são responsáveis pela educação das novas gerações, como muito bem explicou Hannah Arendt (1968). O que precisa mudar é a forma como os adultos vão ajudar a criança a se apropriar do conhecimento e educar-se para atuar num mundo que precisa ser questionado e transformado, e não se os adultos têm ou não responsabilidade para com a educação das novas gerações.

Apesar de a maioria das falas expressar uma crença na reprovação como fator de motivação e pressão para os alunos estudarem, duas mães trouxeram um questionamento sobre a validade de um estudo que se presta apenas a ter boas notas para ser promovido. Ao ser questionada sobre se a reprovação escolar é necessária no processo educativo, Sueli, mãe da aluna Mariana, do 3º ano do ciclo I da escola JK, respondeu: “Eu acho que não precisa. É o tal negócio, a criança tem que manter o interesse, mas não pelo fato que não vai ser reprovada, não. Tem que mostrar mesmo que está querendo aprender. Então eu acho que necessariamente não precisa ter reprovação.”

A reprovação eu acho que eles tinham o medo, porque vai chegar o fim do bimestre e eu não vou estar com a matéria, se eu não alcançar a média eu vou ficar reprovado, entendeu? Então, não sei se eles faziam para estimular o aprendizado ou se era só para ter as notas, porque ter a nota e não ter aprendido nada também não resolve muito. Quantos pais não falavam: se você não passar de ano, você não vai ter isso. Eu acho um erro fazer isso para estimular o filho a

ir ao colégio: se você passar, você vai ganhar uma bicicleta, é mais ou menos por aí, ou passa de ano para ser premiado, não sei, fica meio difícil botar a culpa só na criança ou só na escola, são os dois em si. (Joelma, mãe do aluno Jaime, do 2º ano do ciclo II da escola JK)

Estas duas falas trazem uma questão importante acerca da utilização da reprovação para incentivar ou pressionar o aluno a estudar. Pois, mesmo se a reprovação fosse um motivador para os alunos se dedicarem mais aos estudos, um processo educacional que se propõe contribuir para a construção de sujeitos autônomos não se poderia pautar pela utilização desse instrumento, sob pena de produzir um ensino voltado à preparação dos alunos para fazerem provas e exames. A motivação para estudar deve estar no desejo de saber, na curiosidade de descobrir, de se aventurar por caminhos desconhecidos e de aprender coisas novas, e é nisso que a escola para todos precisa se pautar para ajudar os alunos a construírem os motivos para estudar.

Como explicou Leontiev (2004), pode-se começar a estudar porque é obrigatório e porque existem regras para serem cumpridas na escola, até mesmo porque é preciso tirar nota na prova, mas é fundamental que a escola contribua para que o principal motivo pelo qual o aluno estuda seja o desejo de aprender e não a necessidade de tirar boas notas. Isso, evidentemente, se se concordar que a escola não deve pautar sua prática educativa em métodos coercitivos e se entender a educação como um espaço essencialmente de persuasão⁶⁷.

O fato de a escola usar a promoção como o principal motivador do estudo produziu o chamado estudo para livrar-se de estudar. “É o problema da motivação extrínseca: a preocupação do aluno não é empenhar-se no estudo porque esteja ali, no estudo, intrinsecamente, o seu objetivo.” (PARO, 2001, p. 111) Geralmente, ele estuda, muito contrariado, para se ver livre da pressão exercida pela família e pela escola. A aprendizagem não é o principal motivo pelo qual os alunos estudam, por isso a prática de estudar diretamente vinculada à preparação para a realização de provas, de exames e vestibulares.

Dessa forma, a família e a escola, principais responsáveis por ajudar as crianças e os jovens na construção de personalidades autônomas, acabam por praticar uma educação coercitiva que não contribui para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

No domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios. Ora, para que a criança compreenda a

⁶⁷ Usa-se o termo persuasão no sentido gramsciano.

necessidade do trabalho e conquiste o hábito do esforço, é preciso levar em conta seus interesses e as leis de sua atividade e não impor-lhe, desde o início, maneiras de agir muito semelhantes às nossas. (PIAGET, 1994, p. 272-273)

Se quisermos que as crianças e os jovens construam hábitos de estudo associados ao desejo, à vontade e ao prazer de aprender e compreendam o conhecimento como constitutivo do ser humano, não podemos ensiná-las por meio da coação e do respeito unilateral.

A regra da coação, ligada ao respeito unilateral, é considerada como sagrada e produz no espírito da criança sentimentos análogos àqueles que caracterizam o conformismo obrigatório das sociedades inferiores. Mas permanece exterior à consciência da criança e não conduz como o desejaria o adulto a uma obediência efetiva. A regra devida ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autônoma. (PIAGET, 1994, p. 270)

Nessa perspectiva, a ênfase da escola e, em certa medida, da família na motivação extrínseca (tal como apresentou em seu depoimento Joelma, mãe do aluno Jaime, do 2º ano do ciclo II da escola JK) leva a práticas de estudo desvinculadas da vontade autônoma da criança, dificultando que ela tome consciência de sua importância e necessidade. Assim, a maioria dos alunos aprende a estudar o estritamente necessário para tirar nota e livrar-se da reprovação, sendo menos importante o que realmente fica de aprendizagem no final de cada ano letivo. Sobre essa forma de organização e funcionamento da escola nos alertou o professor Lauro de Oliveira Lima, ainda na década de 1960.

Usar as provas e exames como recursos de coação para promover o estudo não só demonstra a incapacidade do professor para liderar a classe, como cria tensões psicológicas altamente prejudiciais à formação de uma personalidade tranqüila e ajustada. O medo é fonte de desajustamento. (LIMA, 1964, p. 302)

Juntamente à percepção de que a escola trabalha em base à motivação extrínseca, alguns pais fizeram referência às dificuldades de relacionamento entre professores e alunos e o quanto isso é prejudicial ao processo educativo. O depoimento de Cássia é o mais explícito e contundente a esse respeito.

O problema é que hoje os professores não têm muito tempo, com uma classe de 40 alunos na média, tem crianças que você explica uma vez e aprende, só que tem criança que não fala, o problema é esse, a criança não tem diálogo com o professor, a criança entra na sala de aula, se o professor é legal, brinca, é ótimo, se a professora entra na sala de aula e começa a dar ensino e não tem tanta liberdade com o aluno, o aluno também não gosta dessa professora e não vai ter diálogo. O problema é esse, ou a criança se fecha para o professor porque ele é

chato ou porque não dá a atenção que ele acha que necessita e ele faz o que ele tem que fazer e não fala nada e a dificuldade é essa, diálogo dos professores com os alunos. Meu filho tem muito problema com isso, com algumas professoras antigas, que talvez o ensino da época delas... Elas aprenderam muito na questão do ensino, mas não conseguiram adaptar a formas da educação que as crianças recebem fora da escola e eles vêm... É difícil, criança, cada um tem uma cabeça, é complicado demais, se adaptar a cada criança é muito difícil, mas... (Cássia, mãe do aluno Sérgio, do 3º ano do ciclo II da escola JK)

A construção das autonomias intelectual e moral é tarefa da escola, dela depende a formação de indivíduos criativos e críticos. Piaget divide as relações interindividuais em duas grandes categorias: a coação e a cooperação. A relação de coação é caracterizada pela assimetria, com a imposição de um dos pólos, não existindo dessa forma a reciprocidade. As relações de coação inibem o desenvolvimento intelectual da pessoa a ela submetida. As relações de cooperação são simétricas, portanto, regidas pela reciprocidade, trabalha-se com base em acordos mútuos a partir de regras combinadas; ela favorece o desenvolvimento intelectual, o respeito mútuo e a autonomia (PIAGET, 1994).

Quando um aluno sente vergonha ou não se sente acolhido para fazer perguntas ao professor e sanar dúvidas referentes ao conteúdo trabalhado, parece prevalecer uma relação de coação; ou seja, as trocas com base nas regras combinadas e no respeito mútuo, resguardando as especificidades do papel de cada um no processo educativo, são preteridas em função de uma relação muitas vezes autoritária, que em nada contribui para uma formação intelectual autônoma.

Sendo o processo de ensino e de aprendizagem uma relação entre sujeitos, é necessário que o professor tenha com seu aluno uma convivência pautada em princípios democráticos, o que pressupõe acordos, negociações, cooperações, respeito e capacidade de conviver com as diferenças. Se esta for a base sobre a qual aluno e professor se movimentam para realizarem a atividade de ensinar e aprender, muitas questões relativas aos conflitos explícitos ou silenciosos entre professor e aluno poderão ser resolvidos em favor de uma formação autônoma do aluno.

Ainda sobre a motivação para os estudos, vale recorrer às observações de Lima (1964). Ele faz uma série de sugestões sobre como os professores devem motivar seus alunos. Diz que motivar não é suficiente: é preciso garantir a orientação necessária para que o aluno realize os desejos suscitados pela motivação.

Na perspectiva desse raciocínio, se a motivação for a realização das provas e a promoção no final do ano letivo, a orientação do professor será para um estudo com

finalidade imediata, cujo conhecimento pode ser esquecido tão logo o aluno tenha respondido corretamente o que o professor solicitou nas provas; mas se o objetivo é a aprendizagem e a formação dos alunos, a escola precisa tornar-se um espaço de permanente aprovação de todos os bons resultados dos alunos, ser capaz de ver e valorizar os aspectos positivos e ajudar os alunos a superarem suas falhas e dificuldades. A aprovação como força motivadora não diz respeito apenas à promoção entre as séries, mas ao reconhecimento e incentivo que os educadores devem dedicar aos pequenos e importantes passos que os alunos dão cotidianamente. “O desejo de aprovação domina como força motivadora todo crescimento psicológico. Esteja sempre atento a ‘aprovar’ os bons resultados de seus alunos. Não olhe muito para as falhas. Descubra em tudo os aspectos positivos e dê toda ênfase a eles.” (LIMA, 1964, p. 134)

Nota-se que, ao invés da reprovação como pressão para o aluno estudar, Lauro de Oliveira Lima defende a aprovação como força motivadora que incide positivamente na estrutura psicológica do aluno. O reconhecimento dos méritos do aluno permite a abertura de um espaço objetivo e subjetivo para o professor corrigir as falhas e os erros característicos do processo de aprendizagem.

A construção de um processo educacional pautado na aprovação como força motivadora requer a vinculação dos conteúdos das disciplinas à vida e aos interesses das crianças e dos adolescentes como forma de despertar-lhes o interesse em aprendê-los. “[...] É preciso não esquecer que ‘nada é interessante por si mesmo’. Só o que corresponde à satisfação de uma necessidade se torna interessante. A necessidade pode ser, simplesmente, o exercício funcional.” (LIMA, 1964, p. 133)

Além da aprovação constante e da vinculação dos conteúdos escolares à vida dos alunos, a participação é fundamental para os alunos encontrarem na aprendizagem o principal motivo para os estudos. O processo de ensino e aprendizagem remete sempre a uma relação entre sujeitos, portanto, uma relação baseada na participação. Para o aluno aprender, é necessário que ele participe do processo de ensino e aprendizagem; ele precisa interagir de forma ativa com o professor, com os colegas e com o conhecimento, por isso é importante que a escola esteja atenta à realização de práticas que possibilitem e incentivem tal participação. De acordo com Lima (1964), como as práticas de participação exigem o envolvimento e a ação dos alunos são, na prática, motivadoras. “Todas as técnicas de participação – apelando como apelam para a atividade – são, *ipso facto*, motivadoras.” (LIMA, 1964, p. 133)

Embora preponderante nas falas dos entrevistados, a reprovação tida como instrumento para pressionar os alunos a estudarem parece não estar cumprindo essa função na escola para todos. A contradição gerada entre uma crença e a sua não-correspondência na realidade vivenciada pelos pais e alunos abre espaço para a percepção da necessidade de construção de outros meios para motivar e incentivar os alunos a estudarem e para a construção de outra concepção sobre a progressão continuada e a reprovação escolar.

2- A defesa da reprovação escolar não é unânime entre pais e alunos

Embora a maioria dos entrevistados, considerando as duas escolas, tenha manifestado opinião contrária à progressão continuada, alguns pais e alunos opuseram-se claramente à reprovação anual ou consideraram ser necessário analisar cada situação, isto é, não compartilharam da opinião de que a reprovação é sempre necessária⁶⁸.

Isso demonstra que, embora hegemônica, a oposição à progressão continuada não é unânime, possibilitando, assim, a convivência de posições diferentes, o que pode contribuir para instigar reflexões que tragam novos elementos e informações para a discussão. No entanto, é necessário que sejam criados espaços para tal.

Entre os argumentos usados para defender a progressão continuada estão os prejuízos causados pela reprovação à auto-estima da criança e a evasão escolar.

2.1- Reprovação, auto-estima e evasão escolar

Para Judite, avó do aluno Rafael, da escola Carlota, a reprovação é muito nociva à auto-estima da criança e do adolescente. Durante a entrevista, ela se remeteu a seu tempo de escola para dizer o quanto era difícil estudar e que apenas as pessoas com bom nível socioeconômico conseguiam avançar nos estudos. Para ela, a escola não deve reprovar, mas ajudar os alunos para que todos aprendam. Questionada sobre o que ela pensava sobre a reprovação escolar, respondeu:

Eu acho que a reprovação é ruim pro aluno e pra família. Pro aluno porque ele já leva o nome de reprovado, por muito vadio que ele seja, por muito sem-vergonha que ele seja, aquilo fere o sentimento dele, então a escola não reprovando, ajudando como os professores hoje ajudam, eu acho que eles se sentem mais fortes. Porque chega em casa, os irmãos falam: Ah! Cala a boca, você é reprovado, você não tem que dar palpite. (Judite, avó do aluno Rafael, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

⁶⁸ Sobre os dados quantitativos, ver capítulo II, tabelas 7 e 8, p.112

Solicitada a comparar a escola de hoje com a escola da época em que ela estudou, Judite afirmou: “Eu acho que hoje está melhor porque na minha época de juventude eram só as pessoas que tinham condições financeiras que estudavam”. Judite conta que, na sua época de estudante, quando os alunos não tinham bons resultados nas avaliações escolares tinham professoras particulares pagas pelos pais, ou seja, naquela época as falhas da escola eram sanadas pelas famílias, que buscavam auxílio fora da escola, e isso só era possível para aqueles que tinham boas condições financeiras. Vale ressaltar que isso ainda acontece com muitos alunos que estudam nas chamadas escolas particulares da elite. Na opinião de Judite, uma escola que atendia preferencialmente uma parcela economicamente privilegiada da população, e cujas exigências obrigavam aqueles que encontrassem alguma dificuldade a recorrer a professores particulares, não pode ser considerada melhor que a escola atual. Ao contrário, na opinião dela hoje está melhor porque a escola atende toda a população.

No livro *Reprovação escolar: renúncia à educação*, Vitor Paro (2001) inicia uma análise sobre a possibilidade de as pessoas que realizam uma reflexão crítica sobre a escola da época em que elas estudaram, como fez Judite durante a entrevista, tenderem a ser mais favoráveis à promoção dos alunos. Embora não de forma conclusiva, os dados dessa entrevista corroboram a hipótese do autor.

Na continuidade de sua fala, Judite fez referência a dois aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem: o respeito e a sensibilidade do professor na relação com o aluno.

Tem muito aluno que quando reprovado aquilo é muito sofrido para ele e eu, que sou professora de música, eu acho que a sensibilidade é muito importante em tudo, não é só no tocar, é em tudo... Com as pessoas, no falar, em tudo, tudo, nas escolas tem professores que são tão bons, outros já estão mais cansados... (Judite, avó do aluno Rafael, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Ela reconhece essas características em alguns professores de seu neto, mas percebe que nem todos são sensíveis e respeitam os alunos. Considera a sensibilidade e o respeito do professor para com o aluno fatores fundamentais à construção de uma boa auto-imagem como estudante e, conseqüentemente, do sucesso nas aprendizagens escolares. Essa apreensão que Judite tem da realidade é muito interessante porque propõe que a atitude do professor, mais do que informar o aluno, instrua-o sobre como agir. Como disse Janusz Korczak (1986), a criança aprende com o exemplo do educador.

Sandra, mãe do aluno Sebastião, da escola Carlota, também considera que não deve haver reprovação e a escola deve garantir que todos os alunos aprendam bem. Mas, diferentemente de Judite, ela acha que a escola não sabe trabalhar de forma satisfatória com os alunos, que os professores não têm paciência e não dão oportunidade para todos aprenderem.

Olha! Eu já conversei isso com meu marido, eu acho que não deveria ter [refere-se à reprovação], porque a criança tem que ser reaproveitada e aqui eles não sabem muito como fazer isso, entendeu? Os pais sabem lidar com os filhos de um jeito, então você consegue que eles façam algumas coisas e eles não têm uma paciência que os pais têm de lutar, de fazer aquilo pela criança, de fazer com que ela chegue lá. Se reprovar ele não vai ter chance, então eu acho que tem que dar uma chance. (Sandra, mãe do aluno Sebastião, do 2º ano do ciclo II da escola Carlota)

Jaime, aluno do 2º ano do ciclo II da escola JK, também considera a atitude do professor fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ao comentar a importância do Projeto desenvolvido pela escola, concluiu: “Se tiver o incentivo das professoras, o aluno aprende mais”. Ao invés da ameaça da reprovação ao final de cada ano letivo como mecanismo para pressionar o aluno a estudar, Jaime propõe a atenção e o incentivo dos professores como medidas para melhorar o desempenho dos alunos.

A aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK, disse que a reprovação é prejudicial à auto-estima do aluno. Para ela, o reforço escolar deveria ser uma alternativa à reprovação, ou seja, a escola deveria investir em medidas pedagógicas que oferecessem melhores condições de aprendizagem e não reprovar aqueles que estão com baixo desempenho. “O aluno que repete já tem aquela auto-estima baixa, então pensa... Perdi o ano... Agora que se dane, alguns falam... Então, às vezes piora... Acho que deveria ter uma alternativa, que é o reforço.”

Além de comprometer a auto-estima, a reprovação pode provocar desinteresse no aluno e afastá-lo dos estudos. Essa forma de entender a reprovação escolar, em certo sentido, contrapõe-se à afirmação da maioria dos entrevistados de que a reprovação incentiva ou pressiona o aluno a estudar.

Sílvia, mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK, fez considerações sobre as contradições da reprovação anual. Embora inicialmente tenha dito que a reprovação era uma forma de pressionar os alunos a estudarem, também considerou que ela pode desestimular o aluno, levando-o a não querer frequentar a escola: “[...] se ele ficar sendo reprovado aqui, ele pode ser desestimulado e não querer mais ver uma classe, ou uma sala de aula mais pra frente”.

O mal causado à auto-estima das crianças e adolescentes pela reprovação tem sido discutido há várias décadas por educadores brasileiros. Nos anos 1950, Almeida Júnior e Dante Moreira Leite defendiam o fim da reprovação escolar e, entre outros argumentos, chamavam a atenção para o mal que ela causa à auto-estima da criança.

Além de a criança sentir-se incapaz, também os pais, diante de reprovações sucessivas, podem questionar a capacidade dos filhos para a realização das aprendizagens escolares. Muitas vezes, reconhecem que os filhos são espertos e inteligentes para aprenderem as coisas do cotidiano, mas acham que não o são para as atividades escolares. Essa crença pode levar a um processo de aceitação e acomodação diante do baixo rendimento escolar dos filhos, deixando-os desamparados diante das dificuldades que enfrentam na escola.

Almeida Júnior dizia que a reprovação produz na criança um complexo de inferioridade, pois, assim como o êxito produz efeito estimulante, o fracasso deprime e pode afastá-la dos estudos. “Tanto que cada reprovação, por uma espécie de sensibilidade alérgica, facilita a reprovação seguinte.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 272)

Para Dante Moreira Leite, a criança reprovada tem três alternativas: “considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar das provas contrárias)” (LEITE, D. M., 1999, p. 6). Em nenhuma dessas situações a criança encontra estímulo para lograr êxito na aprendizagem.

Além do sentimento de inferioridade e incapacidade que a reprovação pode provocar no aluno e na família, ela foi apresentada por alguns entrevistados como causa da evasão. Vilma disse ser bom não haver reprovação todo ano porque, após duas reprovações, seu filho pararia de estudar se fosse reprovado novamente. Ao se referir à progressão continuada, disse: “Eu achei até bom não ter reprovação todo ano, porque, no caso, ele ia parar de estudar”. Ela expressou sua preocupação com um efeito característico da reprovação recorrente, que é a evasão. “Dá medo, a gente fica insegura, porque no caso de muita repetição, às vezes o aluno até pára de estudar, como muitas vezes eu já vi, não conseguiu e parou porque se cansou de repetir.” (Vilma, mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK)

Ao contrário de muitos depoimentos que expressaram entender a progressão continuada como um “prejuízo” porque os alunos aprendem menos, Vilma compreende-a como a oportunidade para seu filho continuar estudando e concluir o ensino

fundamental. Mário, aluno do 2º ano do ciclo II da escola JK, reprovado duas vezes no 4º ano do ciclo I, disse discordar totalmente da reprovação escolar. Em sua opinião, a escola não deve reprovar o aluno mesmo quando ele sabe pouco; nesse caso, a escola deve dar reforço e ensinar mais. “Acho que mesmo que a criança não saiba um pouco da lição, ela tem que passar.” Considera a reprovação escolar prejudicial à auto-imagem do aluno. “O aluno fica com vergonha perante os colegas e a família.”

Um aspecto interessante a ser analisado nas falas dos entrevistados a favor da progressão continuada é que a maioria foi dita por alunos ou pais de alunos que têm bom desempenho escolar. Rafael, Sebastião, Viviane e Jaime têm boa aprendizagem e nunca foram reprovados. Dos depoimentos a favor da progressão continuada dos alunos, somente um foi dado por um aluno que já foi reprovado e, nesse caso, mãe e filho concordaram com a não-reprovação.

Foi bastante freqüente entre os alunos que vivenciaram reprovações, inclusive aqueles que foram reprovados mais de uma vez, acharem que realmente deveriam ser reprovados porque não sabiam quase nada ou porque não se comportavam bem. Parece que os alunos se sentem culpados pela sua pouca aprendizagem e, por isso, acreditam merecer punição. Isto será analisado no item referente à representação dos entrevistados sobre os motivos da pouca aprendizagem e da reprovação escolar.

3- Por que existe reprovação escolar, na opinião dos pais e dos alunos?

Os argumentos dos entrevistados para explicar por que existe reprovação escolar foram parecidos com aqueles usados por muitos para defender a reprovação anual. No entanto, buscou-se organizar o conteúdo dessas falas de forma a trazer, além daqueles, novos elementos que possam contribuir para uma melhor compreensão das concepções que sustentam tais opiniões. Dessa forma, dividiram-se as falas em duas categorias temáticas: uma que explica a existência da reprovação escolar pela forma como a escola está organizada e outra que a atribui ao mau comportamento e ao baixo desempenho escolar dos alunos.

3.1- Organização da escola e reprovação escolar

Uma das justificativas usadas por alguns entrevistados para explicar por que existe reprovação escolar foi a existência de metas e objetivos a serem atingidos em cada série.

A escola tem uma média e em cima disso ele tem que aprender a base de cada ano pra chegar na 8ª série e ter a opção de fazer o colegial, enfim são metas que a gente faz, como no trabalho, como em qualquer coisa quando a gente tem um projeto, então tem etapas que a criança tem que passar pra poder evoluir, algumas [crianças] são mais lentas, outras aprendem bem mais rápido e o problema é que as crianças... Acho que já é de nascença, acho que já é característica da criança que tem dificuldade, e os pais, acho que deveriam procurar uma pessoa... É que é difícil, né? (Cássia, mãe do aluno Sérgio, do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Ao discorrer sobre por que existe reprovação escolar, Cássia expressa uma concepção de escola seriada, isto é, existem objetivos para serem atingidos em cada “série”; como algumas crianças são mais lentas e não aprendem os conteúdos básicos de cada “série”, no período de um ano letivo, são reprovadas. Ela atribui as diferenças no ritmo de aprendizagem a fatores de ordem genética, por isso caberia aos pais e não à escola fazer alguma coisa. De acordo com esse raciocínio, a reprovação existe para “resolver o problema” das crianças que não aprendem os conteúdos no período de um ano letivo.

O aluno Davi, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, também atribuiu a existência da reprovação escolar ao baixo desempenho dos alunos em relação às metas estabelecidas. “Porque o aluno teve um mau aproveitamento, não atingiu metas que o governo queria, que a escola queria, que o conjunto queria.”

Parece que a reprovação escolar ganha certa “naturalidade” na fala dos entrevistados, na medida em que ela aparece como uma consequência lógica da organização seriada do ensino. Suzana, mãe do aluno Augusto, do 3º ano do ciclo I da escola JK, explicita isso ao se perguntar o que o aluno fará na “6ª série” se não aprendeu o conteúdo da “5ª série”.

Mas, uma matéria fundamental que você não aprendeu na 5ª, como você vai fazer na 6ª série? Eu acho que é meio complicado isso. Se for ensinar tudo de novo na 6ª, tudo bem, você tem a chance de aprender lá na frente. Agora, é claro que eles [professores] não vão ensinar, senão não tem a necessidade de ir passando de série.

Suzana acredita que os professores não ensinarão conteúdos escolares que são considerados de “séries” anteriores, por isso, não considera correto o aluno ser promovido se ele não terá oportunidade de realizar tal aprendizagem no ano seguinte.

Jaime, aluno do 2º ano do ciclo II da escola JK, expressa de forma interessante a ocorrência da reprovação escolar: “Eu acho que é assim, o aluno estudou, estudou, estudou, aí chega na hora H, a escola quer saber se ele aprendeu mesmo, aí se ele não aprendeu, ele reprova”. Dois aspectos chamam a atenção neste depoimento: primeiro

porque, diferentemente da maioria, ele não vincula a reprovação ao fato de o aluno não estudar; segundo porque ele expressa entender a avaliação escolar como um momento no qual a escola verifica se o aluno assimilou determinados conteúdos. Se nesses momentos, denominados por Jaime de “hora H”, o aluno não conseguir mostrar o que o professor solicitou, ele é reprovado.

A aluna Flávia também apresenta a forma de organização do trabalho pedagógico como fator determinante da reprovação escolar:

A reprovação depende muito do jeito que a escola trabalha, se tivesse um meio de ensinar os alunos, antes da reprovação, por exemplo, se o aluno chegasse no final do ano e ele tivesse mais ou menos em condições de acompanhar o próximo ano, ele não precisaria ser reprovado. (Flávia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK)

Flávia considera que, se a escola fizesse um bom trabalho pedagógico, poderia ensinar todos os alunos e, assim, prescindir da reprovação.

Além das questões relacionadas à organização e às práticas escolares, alguns entrevistados apresentaram os baixos salários dos educadores e a falta de funcionários como fatores que prejudicam a qualidade da educação e contribuem para a reprovação escolar. Ao falar sobre a necessidade de os professores se empenharem mais para garantir um ensino melhor, Joaquim reconheceu a necessidade de melhorar os salários para os professores trabalharem num único emprego.

Mas para isso teria que ter um incentivo dos senhores governadores, ou seja, principalmente da prefeitura para dar uma força para os professores, para que o professor não precise trabalhar em dois ou três empregos. Para ele sobreviver, precisava de um salário mais razoável, para que ele não fique dividindo o tempo dele em três empregos ao mesmo tempo. (Joaquim, pai da aluna Flávia, do 4º ano da escola JK)

Vitória, mãe da aluna Rafaela, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota, também considera que o baixo desempenho escolar dos alunos e a reprovação escolar estão relacionados “à falta de funcionários e ao fato deles serem mal-pagos”.

Telma, mãe da aluna Kátia, do 4º ano da escola JK, ao falar sobre a qualidade do ensino fez referência ao baixo salário dos professores e à necessidade de maior investimento na educação básica: “Acho que os professores ganham pouco, eu acho que tem que injetar mais dinheiro na rede pública, porque é a base”.

Outro aspecto apresentado pelos entrevistados foi o fato de os professores usarem a reprovação como instrumento de discriminação ou “perseguição”. Ao falar sobre os motivos da existência da reprovação escolar, Olívia remeteu-se à experiência

com seu filho para dizer que, às vezes, a reprovação pode ser motivada por antipatia do professor ou dos professores para com o aluno.

Olha, acho que muitos professores já estão de marcação com o Roberto. Eu sei que ele é uma criança que já gosta de bagunça, então acho que eles já pegam no pé de algumas crianças referentes a isso. E isso me incomoda bastante. (Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

As falas acima mostram que a reprovação escolar aparece, na representação de uma parte dos entrevistados, como consequência da organização curricular das escolas municipais, ainda marcada pela seriação. Essa questão é importante porque reafirma a necessidade de a progressão continuada estar vinculada a outra forma de organização do currículo escolar.

Quando Suzana questiona o que acontecerá com um aluno que não aprendeu coisas fundamentais numa determinada “série” ao prosseguir para a “série” seguinte, ela provavelmente está refletindo tanto sua experiência como estudante quanto a experiência de escolarização de seus filhos na rede municipal de São Paulo. Pais e alunos percebem que o currículo escolar não está organizado em função de atender grupos diversificados de alunos. A escola, de modo geral, continua trabalhando, em cada ano do ciclo, os conteúdos que eram destinados às séries. Como disse Suzana, se o aluno tivesse a oportunidade de aprender no ano seguinte aquilo que não aprendeu naquele ano poder-se-ia, em sua opinião, considerar pertinente a não-reprovação, na medida em que os alunos teriam tempos diferenciados para aprender os conteúdos escolares.

Evidentemente que esse tempo maior por si só não garantiria aprendizagem, por isso não basta dizer que a criança tem até o final do ciclo I para ser alfabetizada, se a escola não garantir uma intervenção adequada durante esse período. Tendo em consideração essas questões, Perrenoud (1999 b, p. 9) propõe que a organização do ensino em ciclos de aprendizagem seja realizada em torno de três eixos: “1- individualizar o percurso de formação; 2- aprender a trabalhar melhor em conjunto; 3- colocar as crianças no centro da ação pedagógica”.

Assim, além da flexibilização do tempo, pressuposto básico de um ensino organizado em ciclos, a forma como a escola realiza o trabalho pedagógico, tal como foi apresentado pela aluna Flávia, é um fator determinante na perspectiva de superação das práticas e das idéias que envolvem a reprovação escolar.

Se se considerarem os ciclos enquanto “uma proposta de reordenação do currículo que modifica o tempo de duração e ordenação do processo de ensino e aprendizagem [... visando à superação da] excessiva fragmentação do currículo durante o período de escolarização” (FUSARI et al., 2001, p. 6), na busca de uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, pode-se pressupor que uma organização do ensino em ciclos contribuiria para mudanças na mentalidade dos usuários da escola a respeito da reprovação escolar.

3.2- A reprovação escolar existe porque os alunos comportam-se mal e têm baixo desempenho escolar

Outro grupo de entrevistados atribuiu a existência da reprovação escolar à pouca aprendizagem e a um comportamento desfavorável ao estudo. Diferentemente do grupo anterior, que atribuiu a reprovação escolar à organização e atuação da escola, eles consideram que ela é consequência da ação dos alunos.

Na opinião de Cleuza, a reprovação escolar existe porque os alunos não têm bom comportamento na sala de aula e não fazem as atividades solicitadas pelo professor. “Ah, porque tem aluno que não presta muita atenção, a professora está explicando e ele está conversando, não quer saber de nada, não faz nada.” (Cleuza, mãe da aluna Cristina, do 3º ano do ciclo I da escola Carlota)

Felipe, aluno do 4º ano do ciclo I da escola Carlota, e Gustavo, aluno do 1º ano do ciclo II da escola JK, atribuem a reprovação escolar ao comportamento inadequado dos alunos. Ao serem questionados sobre o tema, responderam: “Porque os alunos não se comportam bem”. “Ah, porque falta muito, não vem pra escola, não faz nada, só fica brincando e fica brigando. Tem gente que fuma maconha ali atrás, é por isso que fica assim.” Nota-se na fala desses alunos que a reprovação é uma consequência das atitudes dos alunos e uma punição ao mau comportamento.

Tendo em vista o mau comportamento de alguns alunos, Sandra entende que a reprovação escolar é um instrumento para a escola conseguir alunos “comportados e estudiosos”.

Sei lá, eu acho que é um meio que eles têm pras crianças terem medo e não aprontar e estudar, porque reprovar é ruim, já pensou você perder o ano? Passou o ano inteiro e chega no final do ano fala que você não passou, é um fracasso pra pessoa. É um grande fracasso, estudar, estudar, estudar, às vezes se matar e quando chega no final do ano falar que não passou, acaba com a pessoa. (Sandra, mãe do aluno Sebastião, do 2º ano do ciclo II da escola Carlota)

Se nas falas anteriores a reprovação aparece como algo que acontece devido ao mau comportamento de alguns alunos, no depoimento de Sandra ela é apresentada como um mecanismo que ajuda no enquadramento disciplinar dos alunos. Dessa forma, por saber que ela existe e que poderá ser usada no final do ano letivo ou no final do ciclo contra o aluno, ele tenderia a se comportar de acordo com as exigências da escola.

Juntamente ao mau comportamento, alguns entrevistados atribuíram a existência da reprovação escolar à pouca aprendizagem dos alunos. “Não sei, acho que é porque não aprendeu direito e faz o ano de novo.” (Fábio, aluno do 4º ano do ciclo I da escola JK) “Porque eles estão ruins, porque eles não sabem direito fazer a lição.” (Mariana, aluna do 3º ano do ciclo I da escola JK) “Pra quem não sabe aprender melhor?” (Júlia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Nas falas desses entrevistados, a reprovação escolar é tanto uma consequência da pouca aprendizagem quanto uma forma de garantir que o aluno aprenda mais.

Tal como alguns alunos, Elza também pensa que a reprovação escolar existe para favorecer os alunos quando eles não têm bom desempenho escolar.

A reprovação, na maioria das vezes, é parte de interesse dos alunos, não é do professor porque o professor está ali fazendo a parte dele, ele reforça, ele dá o possível e o impossível... O aluno é que não se interessa muito e o pai ou a mãe também não conversa, porque tem que estudar, um ano que não estuda muito fica prejudicado, e às vezes é falta de interesse do aluno, às vezes pode ser que haja algum problema também, em casa. Não é todo mundo que não tem problema em casa e fica difícil pra eles... Mas eu acho que passou do portão tem que esquecer dos problemas e estudar. (Elza, mãe do aluno José, do 2º ano da escola Carlota)

Ela entende que os professores e a escola cumprem adequadamente seu papel no processo educativo, mas pela falta de interesse dos alunos ou por algum problema de ordem familiar alguns alunos não têm uma boa aprendizagem, então a escola recorre à reprovação.

Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota, disse durante a entrevista que a reprovação é uma ação da escola favorável ao aluno. “Olha, eu acho que reprova porque [a escola] pensa que é para o bem dos alunos.” Questionada sobre se ela concordava em que a reprovação é para o bem do aluno, respondeu: “Olha, concordar eu concordo, porque tem aluno que não se interessa mesmo. Mas no caso do Fernando, é porque ele não sabia e não ensinavam.” Tal como outros entrevistados, Sebastiana acha que quando o aluno não estuda a escola deve reprová-lo; porém, em

relação ao filho, atribui a pouca aprendizagem dele a uma falha da escola e, nesse caso, considera errado reprovar o aluno.

A aluna Jaqueline, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota, também acha que a reprovação não está relacionada à forma de atuação da escola. Ao ser questionada sobre por que a escola reprova, fez questão de enfatizar: “Eu acho que não é a escola, são os alunos que não querem saber o que a escola ensina. É isso, porque a escola faz de tudo para que aquele aluno se esforce e ele não quer. Se a escola faz a parte dela e os alunos não querem saber, é uma coisa dos alunos.”

Na concepção de Jaqueline, a reprovação é consequência do desinteresse dos alunos; ela não atribui à escola nenhuma responsabilidade por essa situação. Assim, o aluno reprova em decorrência de suas atitudes, não é a escola que reprova em função de uma cultura educacional denominada por Sérgio Costa Ribeiro (1991) de “pedagogia da repetência”.

Ângela também pensa que a existência da reprovação escolar não pode ser atribuída apenas à ação da escola, mas considera ser responsabilidade da escola saber, em cada caso, o que estaria dificultando ou impedindo a aprendizagem da criança.

A reprovação pode acontecer por vários fatores, não é só a questão da escola, eu acho que tem um contexto familiar de educação e cultura que propicia esse tipo de coisa, então esse tipo de coisa é que tem que ser diagnosticado. Tanto pode ser um problema que a criança traga de casa, no local onde ela vive, ou um problema da escola. A escola, a educação, tem que ter mecanismos pra poder detectar esse tipo de problema e talvez fazer um trabalho extra-escola, nesse sentido, porque não adianta só a criança, se é um bloqueio que ela traz de casa para a escola, não há trabalho que a escola faça que vá garantir que a criança vai aprender. (Ângela, mãe da aluna Jaqueline, do 4º ano do ciclo I da escola JK)

Tanto em relação ao mau comportamento quanto em relação à pouca aprendizagem, esse conjunto de entrevistados atribui a existência da reprovação escolar ao aluno. Eles parecem abstrair o papel e a responsabilidade da escola acerca do mau comportamento e da pouca aprendizagem dos alunos. A forma como eles explicaram a existência da reprovação escolar coloca-a como uma medida pedagógica com duplo caráter: preventivo e corretivo. No sentido preventivo, o aluno estuda e se comporta porque sabe que poderá ser punido pela reprovação; se isso não funcionar, então a escola aplica a reprovação como medida corretiva. Acredita-se, assim, que o aluno mudará o comportamento e terá melhor aprendizagem no ano seguinte.

4- Consequências da reprovação escolar nos depoimentos dos entrevistados

Ao falarem sobre a reprovação escolar, pais e alunos apresentaram algumas de suas conseqüências que consideram negativas. Entre elas, destacaram a distorção idade/série, a evasão escolar e a dificuldade de integração do aluno ao novo grupo. Além dessas conseqüências, em especial os alunos que foram reprovados falaram dos sentimentos vivenciados diante de tal situação.

4.1- Distorção idade/série e evasão

Uma das questões observadas nas entrevistas em relação aos problemas causados pela reprovação foi a distorção idade/série. Embora essa questão esteja mais presente nas redes de ensino seriadas, nas quais a reprovação é anual, na rede municipal de São Paulo esse problema ainda persiste por causa da reprovação no último ano de cada ciclo.

A distorção idade/série ocorre porque a pouca aprendizagem dos alunos é tratada por meio da reprovação anual nos sistemas seriados ou no final de cada ciclo nos sistemas ciclados; ou seja, o aluno repete a mesma série ou o último ano do ciclo até atingir os objetivos, ou, se não atingir, mas for insistente e não abandonar os estudos, até a escola resolver promovê-lo porque está “muito grande” para ficar com os alunos menores. O depoimento da aluna Flávia, da escola JK, mostra esse problema.

É, porque se só fica reprovando... A minha irmã tem uma amiga na 4ª série que tem a minha idade, então, isso acontece muito e é ruim. Mas teria que trabalhar com cada criança, porque também não pode ficar passando de ano sem ela saber nada... Ou deveria passar e ficar numa sala separada, onde todos na mesma situação ficassem, para que pudesse ter um acompanhamento melhor. A escola, em geral, vai ensinar pra quem? Para aquele que está na frente, pra aquele que é mais interessado, pra aquele que pergunta... Aquele que está lá, mas não se interessa muito, que tem um pouco de medo, a escola não vai ensinar aquele... A escola vai ensinar quem está interessado... Então a escola tem que desenvolver um meio de pensar em cada um e ao mesmo tempo pensar em todo mundo... Que é pra poder ajudar a cada um no seu próprio tempo. (Flávia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK)

Para Flávia, diante das conseqüências negativas provocadas pela repetência, a escola deveria oferecer condições de ensino que garantissem a aprendizagem de todos, tal como está constitucionalmente garantido. Se isso acontecesse, para ela a reprovação poderia ser abolida, como conseqüência da boa qualidade do ensino.

Esse depoimento sugere, tal como foi apresentado no capítulo I e tendo como referência os trabalhos de Perrenoud (2004), a necessidade de intervir no processo

pedagógico e apostar numa estratégia de acompanhamento pedagógico que leve a uma diversificação do percurso de formação e não incida no tempo de formação.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem abarcar a totalidade dos alunos e não apenas os “interessados”, como disse Flávia. É função da escola encontrar meios para mobilizar nos alunos o desejo e a curiosidade de aprender, bem como o empenho e a disciplina necessários para tal.

Contraditoriamente à fala de que a reprovação é uma forma de incentivar ou pressionar os alunos a estudarem, alguns depoimentos sobre as consequências da reprovação mostraram como ela é nociva à escolarização. Pais e alunos deram exemplos sobre como a reprovação pode comprometer a motivação dos alunos para continuar estudando e levá-los à evasão.

Ao falar sobre as duas reprovações do filho, Vilma comentou que a progressão continuada foi muito importante para ele não abandonar a escola.

Assim, ele ficou nervoso porque se repetisse não ia mais estudar. Quer dizer, até aí é um fato pra a gente assim... Porque por esse fato de não reprovar tem muito aluno que se acomodou, não querem estudar... Mas, já têm outros que se esforçam... Mas não tem como... Ninguém é igual a todo mundo... Um sabe mais... Um tem mais facilidade para aprender... Então ele já tinha falado pra mim que se não passasse de ano ia parar de estudar... Inclusive, nesse ano, ele passou... Inclusive isso... Tem mãe que critica.. Mas eu acho que não é só do aluno, também não só da escola, porque no meu caso, não querendo dar uma de sabe-tudo, eu não deixo ele só fazer lição aqui, ele faz lição em casa também, porque o ensino aqui é bom, mas você também tem que ajudar em casa, não é só a escola, porque, infelizmente é o mundo em que vivemos... Cada dia vai mudando o sistema... Não é aquela “decoreba” de antigamente. Antes você decorava pra prova ou não saía nunca daquela série. (Vilma, mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK)

Durante o depoimento, ela fez uma crítica à escola de sua época de estudante, cuja promoção estava diretamente vinculada à capacidade do aluno em reproduzir o que o professor havia trabalhado em aula, mesmo que não tivesse efetivamente compreendido o conteúdo. Ela demonstrou compreender que as pessoas apresentam dinâmicas diferentes de aprendizagem e isso precisa ser considerado na escolha dos métodos de ensino, dos processos de avaliação e das intervenções pedagógicas. Por isso, para ela, as dificuldades que os alunos possam ter no decorrer de sua escolarização devem ser superadas com uma intervenção pedagógica adequada às necessidades individuais e à ajuda dos pais, e não à submissão dos alunos aos processos vexatórios de reprovação.

Sílvia também fez referência à evasão escolar como consequência de reprovações recorrentes. Referiu-se ao seu tempo de escola para mostrar como a reprovação conduzia à desistência dos estudos e o retorno posterior à EJA ou, se o aluno permanecesse na escola, não encontrava estímulo para estudar e continuava tendo baixo desempenho escolar.

Prejuízo eu acho que acarretaria, no caso, perder um ano eu acho que isso é o de menos, não teria tanto problema assim... Poderia acontecer justamente ao contrário, desmotivar de vez, falar assim: “Xiii, já repeti, paciência, então agora que eu não estudo mesmo”. Tem tantos casos que a gente ouve (na minha época repetia em todas as séries), repetiu uma, repetiu duas, parava de estudar. Aí o garoto ia procurar um emprego, fazer outra coisa, às vezes só voltava a estudar no supletivo, porque estava cansado de repetir e mesmo que ele fosse na escola não ia estudar porque repetia... Então corre esse risco, eu acho que seria até maior, no caso, o prejuízo do que o benefício. É óbvio, pode dar uma chacoalhada e ele acordar, como pode reprovar e ficar pior. (Sílvia, mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Essa situação apresentada por Sílvia como sendo característica da época em que ela estudou continua presente nas escolas brasileiras, inclusive em muitas daquelas que dizem ter os ciclos e a progressão continuada como forma de organização do ensino.

Diante do baixo desempenho do filho e de uma possível reprovação no ano da entrevista, Olívia dividiu seu depoimento entre a descrição da tentativa que tem feito para convencer o filho e a si mesma de que não adianta ser promovido se ele não tiver uma boa aprendizagem; e a crítica aos professores, tanto no que diz respeito à relação professor-aluno quanto à forma de ensinar.

Eu acho que vai ser um baque muito forte pra ele, porque ele fala que se reprovar não vai estudar mais nessa escola, pois vai ficar com vergonha. Eu falei com ele que não, depois de tudo que viu não adiantava ficar com vergonha e que, se não estava acompanhando a 8ª série, ele não iria acompanhar o 1º colegial, é coisa básica, tudo que viu de 1ª a 8ª vai ter continuação no 1º, só que um pouco mais avançado. Ele não consegue interpretar texto, outro dia eu li com ele e ele falou que não conseguia entender e que não sabia o que estava lendo. Acho que o professor deveria incentivar mais os alunos a ler, cada um lê um pedaço, ler em voz alta. Acho que falta o professor ler mais com os alunos, mandar o aluno ler em voz alta. Meu filho não consegue entender, mas não tem a coragem de falar pro professor que não está entendendo, ele fica com vergonha. (Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Este depoimento mostra como o sentimento de vergonha causado pela reprovação tende a levar os alunos, especialmente os mais velhos, a abandonar os estudos ou a mudar de escola.

Ao discutir as conseqüências negativas da reprovação durante a entrevista, Telma, mãe da aluna Kátia, comentou sobre o desconforto de seu outro filho que, devido às reprovações, vivenciava uma situação constrangedora tanto em relação aos colegas de classe, por ser o maior e o mais velho, quanto em relação à irmã que, embora mais nova, cursava o mesmo ano de escolaridade.

Agora a 8ª, é como meu marido falou, ele é o maior da turma, é o mais forte, é um dos mais velhos e ele fica numa situação muito ruim porque ele não está conseguindo aprender, eu não sei o que está acontecendo, se é a qualidade do estudo. (Telma, mãe da aluna Kátia, do 4º ano do ciclo II da escola JK. Nesse momento da entrevista, a mãe se refere a outro filho que estuda na mesma escola)

Percebe-se, pelo depoimento de Telma, que a reprovação não contribuiu para melhorar a aprendizagem de seu filho, mas interferiu na imagem que ele construiu de si como estudante. A auto-imagem negativa produz uma sensação de incapacidade e desânimo que dificulta a relação do aluno com os professores e o conhecimento, impedindo-o de lograr sucesso na aprendizagem.

Essa situação, além de comprometer a auto-estima e a aprendizagem do aluno, pode levar à evasão escolar. Foi o que aconteceu com o filho de Clarice. Após sucessivas reprovações, ela contou que se tornou inviável a permanência do filho na escola. Então, ela sugeriu que ele abandonasse a escola, fosse trabalhar e retornasse num outro momento para terminar o ensino fundamental na EJA.

Ele ficava com raiva, aí brigava na escola, porque aí ele ficou com alunos menores que ele. Ficava com vergonha, não queria vir para a escola. Tinha vergonha de entrar na sala, ficava no pátio. Teve um ano que ele teve 39 faltas em educação física, ele não gostava de fazer porque os alunos eram menores que ele, ele é alto, tem 1,90. Então ele tem vergonha, não aceitava de maneira nenhuma. Depois ele começou a pular o muro para sair. (Clarice, mãe do aluno Tiago, do 1º ano do ciclo II da escola JK. A mãe se refere ao irmão de Tiago, que estudou na mesma escola)

Na mesma perspectiva dos depoimentos acima, Rita, aluna da escola Carlota, disse que foi difícil para ela ter sido reprovada no 4º ano do ciclo I. Ao repetir o ano, não conseguiu construir amizades com o novo grupo-classe, tendo isso, em certa medida, dificultado sua aprendizagem e comprometido o gosto e o prazer de estar na escola. “Foi ruim porque eu não era de fazer amizade fácil, então eu ficava sozinha.” (Rita, aluna do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Jaqueline, aluna que nunca foi reprovada, apesar de ter dito durante a entrevista ser contra a progressão continuada, considera que a reprovação “é ruim porque vai ter

que voltar tudo no aprendizado. Vai ter que começar tudo de novo e vai perder os amigos.” (Jaqueline, aluna do 4º ano do ciclo I da escola JK)

A mãe de Fernando, aluno que no ano da entrevista tinha 14 anos e estava cursando o 1º ano do ciclo II, falou sobre a revolta e a vergonha do filho porque ainda não sabia ler e escrever bem. As dificuldades de Fernando em relação à aprendizagem da leitura e da escrita começaram no 1º ano do ciclo I. Apesar de ter sido reprovado três vezes, sua aprendizagem continuava muito aquém daquela requerida dos alunos que freqüentam o 1º ano do ciclo II. Diante de aulas que não conseguia entender, Fernando conversava, fazia bagunça e permanecia boa parte do tempo fora da sala de aula. Sebastiana achava que Fernando se sentia mal porque sabia pouco e era o mais velho da classe. Em sua opinião, esse sentimento de inferioridade em relação aos colegas poderia estar atrapalhando sua aprendizagem: “Sim, eu acho, porque os outros ficam falando que ele não sabe ler nem escrever e ele fica um pouco revoltado, porque a minha neta tem 11 anos e já está na 6ª” (Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota).

Parece ser penoso para pais e filhos terem de refazer o mesmo ano do ciclo, pois isso implica separar-se, pelo menos de forma mais direta, dos amigos e rever as mesmas coisas do ano anterior, normalmente da mesma forma, tendo ou não aprendido.

Do ponto de vista pedagógico, repetir o ano letivo certamente não é a maneira mais adequada para a realização da aprendizagem escolar. Os alunos repetentes não estão na mesma condição daqueles que estão fazendo aquele ano de escolaridade pela primeira vez. Por isso, na maioria das vezes a repetência não contribui para a aprendizagem do aluno, pois geralmente ele não é atendido em suas necessidades, tampouco valorizado naquilo que sabe. Assim, o aluno reprovado é visto como um fracassado.

Diante disso, a escola deveria rever as práticas de reprovação, a partir do questionamento e da reflexão de sua organização pedagógica. Pois, “a superação dessa situação exige apropriação teórica do real e familiaridade com conhecimentos da Pedagogia e da Didática, não se processando apenas no nível do senso comum” (PARO, 2001, p. 122), como tem acontecido entre os educadores.

4.2- Sentimentos causados pela reprovação

Os sentimentos provocados pela reprovação são, quase sempre, de vergonha e de menos-valia. Ao se referir à reprovação do filho, Maria conta que Gustavo sentiu-se

muito mal, principalmente diante dos colegas. “Ele ficou baixo astral, ficou triste. A maioria dos amigos dele passou, acho que no máximo três reprovaram.” (Maria, mãe do aluno Gustavo, do 1º ano do ciclo II da escola JK) Antonio também se referiu ao fato de a criança ser humilhada pelos colegas porque foi reprovada. “Ah, é ruim. Porque um colega ficava tirando sarro do outro, é ruim pra caramba.” (Antonio, pai do aluno Rodrigo, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota) Adriana, aluna do 4º ano do ciclo I, ainda não-alfabetizada, comentou durante a entrevista que não queria ser reprovada “porque eu vou passar vergonha. Porque todo mundo vai ficar olhando pra mim, porque eu não estou sabendo muitas coisas.” (Adriana, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK) Mário disse que “é ruim reprovar porque aí, depois vem um moleque e fala que a gente é repetente, é burro, não passou, uma lição fácil daquela” (Mário, aluno do 2º ano do ciclo II da escola JK).

Sebastiana falou sobre a sensação de incapacidade que a reprovação causou ao filho e de sua tentativa de convencê-lo de que ele poderia aprender.

Na 1ª série ainda se conformou, mas na 4ª ele ficou revoltado e ficava falando que era burro mesmo, que não ia aprender. E eu falava que ele não devia falar assim porque não era burro e que ele ia aprender. Ele dizia que a professora não ensina, como iria aprender? Graças a Deus que agora ele está lendo e escrevendo, não é essa coisa toda, mas devagarinho está aprendendo. (Sebastiana, mãe do aluno Felipe, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota)

É interessante observar que, apesar de Felipe achar que era “burro”, ele percebia que sua pouca aprendizagem estava relacionada ao fato de os professores não ensinarem de um jeito que ele pudesse aprender. Num certo sentido, este depoimento denuncia o fato de a escola não atender às necessidades individuais no processo de ensino.

O depoimento abaixo mostra como o medo da reprovação está presente na vida escolar dos alunos. Kátia é uma aluna aparentemente despreocupada com o estudo e a possibilidade de ser reprovada. Porém, durante a entrevista falou sobre como isso a incomoda.

Às vezes quando eu estou dormindo, fico pensando como vai ser se eu repetir de ano, meus colegas passando... Fico imaginando essas coisas. Meu irmão mesmo já repetiu, foi ruim para ele porque ele tem 16 anos e está na 8ª e ele se sente meio ruim. Aí eu penso que não quero ser que nem ele, quero ser melhor, aí às vezes eu tento estudar, eu vou no serviço da minha mãe e mexo no computador, às vezes eu fico jogando, mas depois fecho a tela e começo a estudar, nem parece, mas eu dou uma estudada, às vezes. (Kátia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK)

André, aluno que foi reprovado por insuficiência de frequência às aulas, fala sobre a dificuldade de enfrentar a família e do sentimento de inferioridade.

É, quando você repete, você se sente mal, mais pela família, porque você não sabe como vai falar que repetiu de ano, vai pensar que as pessoas vão pensar que você é burro mesmo. É meio ruim, mas depois você supera, porque sabe que pode correr atrás e conseguir as coisas. (André, aluno do 3º ano do ciclo II da escola JK)

É interessante observar que André, apesar de ter tido a autoconfiança abalada num primeiro momento, principalmente porque não sabia o que as pessoas iriam pensar sobre sua reprovação, considera ser possível melhorar sua aprendizagem porque confia em sua capacidade. Isso em geral não acontece com alunos reprovados por desempenho, porque para eles a reprovação normalmente funciona como um atestado de incapacidade.

Sônia, mãe da aluna Rita, reprovada quando estava no 4º ano do ciclo I, embora tenha dito em outro momento da entrevista que “a reprovação é ótima”, falou sobre o mal-estar causado e afirmou a necessidade de a escola fazer alguma coisa para favorecer a aprendizagem dos alunos.

É ruim, ele se sente mal, a gente que é pai fica revoltado com isso, puxa, batalhou o ano inteiro para frequentar a escola, fez tudo o que podia, e quando chega no fim do ano seu filho foi reprovado em tal matéria, só por causa dessa matéria ele ficou reprovado o ano inteiro e vai ter que fazer tudo de novo? Sendo que eu acho que a escola poderia ter dado uma chance, num horário diferente, com um professor que viesse dar aquela matéria, já que não tem... Eles têm que fazer tudo ao mesmo tempo, eles não se enquadram dentro do que... Não consegue acompanhar, então se houvesse, eu acho que seria legal. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Embora Sônia tenha afirmado um discurso que atribui à reprovação o poder de garantir aprendizagem aos alunos, ao dizer que a reprovação é ótima, seu depoimento mostra contradições entre sua forma de pensar e as experiências escolares da filha.

Apesar do discurso contra a progressão continuada, alguns depoimentos apresentaram, a partir de experiências diretas ou indiretas dos entrevistados, como a reprovação é prejudicial à escolarização, podendo, inclusive, ter repercussões negativas na vida da criança e do adolescente de modo geral.

Ao discutir as questões da auto-avaliação, da autodisciplina e do autoconceito, Vitor Paro (2001, p. 138-139) afirma que, em relação ao autoconceito, “não há dúvida nenhuma de que a experiência da reprovação em suas vidas interfere na imagem que os

alunos formam de si. A reação dos alunos é quase sempre de tristeza e desapontamento com o fato.”

Embora alguns entrevistados tenham falado sobre as conseqüências negativas da reprovação, a maioria mantém a crença de que, se o aluno repetir o ano, ele poderá aprender mais e melhor. Dessa forma, mesmo com algumas experiências atestando o contrário, eles aceitam e, muitas vezes, apóiam um sistema educacional que, ao não conseguir ensinar, reprova os que não aprenderam.

No entanto, vale destacar que nem todos pensam assim e muitos começam a rever suas concepções. Como já havia sido verificado por Vitor Paro (2001, p. 83), há falas dos pais que contradizem “o discurso segundo o qual os pais são todos contrários à aprovação”.

5- Compreensão dos entrevistados sobre a razão de o aluno ser reprovado

Embora não constasse no roteiro de entrevista, os entrevistados, especialmente os alunos que já haviam sido reprovados e seus respectivos pais, foram solicitados a falar sobre por que foram reprovados.

No contexto dessas falas, observou-se a compreensão dos alunos acerca dos motivos de suas reprovações. Embora para a maioria os motivos da reprovação estejam diretamente vinculados ao comportamento do aluno, alguns entrevistados apresentaram a qualidade do ensino como um fator responsável pela reprovação escolar.

De modo geral, os alunos entrevistados apresentaram como os principais motivos que conduziram à reprovação: bagunça, falta de atenção, desinteresse pelo estudo e não-realização das atividades escolares. Assim, a pouca aprendizagem é percebida por eles como conseqüência de seus atos. Poucas vezes os alunos fizeram crítica ao professor ou à escola.

Ao serem questionados sobre por que haviam sido reprovados, João (aluno do 2º ano do ciclo II da escola Carlota) disse que tinha aprendido pouco porque “fica zoando com os amigos, conversando, fazendo baderna na classe”; Marcos (aluno do 4º ano do ciclo II da escola Carlota) falou sobre seu desinteresse em fazer as lições: “quando você está fazendo lição, todo mundo fica com preguiça pra fazer, aí na hora da aula ninguém presta atenção”; Fernando (aluno do 5º ano do ciclo II da escola Carlota) explicou que foi reprovado no 4º ano do ciclo I “porque eu era muito bagunceiro”; Arthur (aluno do 4º ano do ciclo II da escola JK) falou de seu desinteresse pelas aulas e disse que foi reprovado porque “eu não estudava e cabulava aula”.

Sérgio, aluno reprovado por falta no 3º ano do ciclo II, apesar de mostrar em sua fala a falha de sua mãe por não incentivá-lo a ir à escola, considera-se responsável pela reprovação. O depoimento de Sérgio também deixa explícita a falha da escola por não ter tomado as medidas necessárias em relação à obrigatoriedade de frequentar a escola, encaminhando o caso ao Conselho Tutelar.

A culpa foi minha mesmo, é que eu não estava muito a fim de ir para a escola, minha mãe trabalhava à noite e eu aproveitava que ela estava cansada e falava que queria dormir, que ela não precisava me levar, aí, como estava muito cansada, acabava caindo na minha. (Sérgio, aluno do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Para esses alunos, a reprovação foi consequência do mau comportamento que tiveram em relação aos estudos. As falas deles reproduzem um discurso de responsabilização do aluno pelo baixo desempenho escolar muito presente na escola e também na sociedade. A representação que eles têm sobre a ou as reprovações que sofreram parece desconsiderar o papel da escola na motivação dos alunos ao estudo e no desenvolvimento de comportamentos favoráveis à aprendizagem dos conteúdos escolares.

No entanto, é importante destacar que essa dificuldade de os alunos se interessarem pelas aulas e construírem hábitos de estudo pode estar vinculada à forma como a escola realiza as atividades pedagógicas. Ainda presa a uma visão na qual o aluno deve desenvolver gosto pelos estudos a partir de seu ambiente familiar, a escola geralmente faz muito pouco para motivá-los. Métodos e conteúdos desinteressantes e relações autoritárias entre professor e aluno talvez sejam os principais responsáveis por esse desinteresse que os próprios alunos reconhecem.

Questionada sobre o desinteresse dos alunos em relação aos estudos, Tatiana, aluna que nunca foi reprovada, falou sobre a dificuldade que as crianças e adolescentes têm para desenvolverem hábitos de estudo. Ela reconhece que seus colegas com baixo desempenho escolar têm vontade de aprender, mas não entende por que eles não se dedicam aos estudos. “Muitos deles querem aprender, mas ao mesmo tempo não querem, então é uma coisa meio difícil de explicar porque a gente não sabe por que a pessoa é assim, o que ela acha e o que ela quer.” (Tatiana, aluna do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Fernando relacionou o fato de ter sido reprovado à forma como os professores ensinam. Além de achar que foi reprovado porque era bagunceiro, também falou sobre sua dificuldade de relacionamento com os professores e explicou que não faz pergunta

quando não entende o conteúdo porque os professores não são receptivos às suas questões: “Porque a professora é muito ignorante. Quando a gente pergunta alguma coisa, ela já dá a resposta pra gente não falar mais.” (Fernando, aluno do 5º ano do ciclo II da escola Carlota) Ele explicou que fica muito tempo fora da sala de aula porque conversa muito e a professora pede para ele sair: “Geografia eu tenho muita falta porque eu fico conversando e a professora manda sair”.

Ao refletirem sobre os motivos pelos quais seus filhos ou os colegas deles são reprovados ou têm baixo desempenho escolar, os pais apresentaram dois tipos de justificativa: uma relacionada ao pouco empenho das crianças e outra relacionada ao pouco empenho da escola ou do professor.

Kátia, mãe de um aluno do 4º ano do ciclo II, ao ser questionada sobre o fato de o filho ter sido reprovado no ano anterior à pesquisa disse que o principal motivo foi o desinteresse do adolescente pelos estudos. Avaliou que, naquele ano, (no ano da pesquisa o aluno estava fazendo pela segunda vez o 4º ano do ciclo II) seu filho estava tendo um desempenho melhor. “Falta de interesse, não estudava. Esse ano está melhor.” (Kátia, mãe do aluno Arthur, do 4º ano do ciclo II da escola JK) Ela acha que, em parte, o desinteresse do filho foi causado pela progressão continuada. Em sua opinião, se não há reprovação os alunos não têm motivação para estudar. Disse que, se fosse aluna e não houvesse reprovação, “faria a mesma coisa”.

O depoimento de Kátia mostra como a prática de estudar continua fortemente vinculada ao propósito de ser promovido. Isso se deve, em parte, a uma organização escolar que favorece a construção e a preservação de um pensamento que atribui à promoção o principal motivo para estudar.

A pouca aprendizagem do filho é compreendida por Adriana como desinteresse do menino: “Aprende lentamente, ele é uma criança inteligente, você fala uma coisa pra ele e ele já... Mas eu não sei o que aconteceu que ele desinteressou, esse ano ele está levando mais a sério.” (Adriana, mãe do aluno Fábio, do 4º ano do ciclo I da escola JK)

Fábio, filho de Adriana, foi reprovado duas vezes no 4º ano do ciclo I; embora a mãe o considere inteligente, não entende por que ele não tem interesse pelos estudos. Acha que esse desinteresse pode ser porque “o ensino também não tem mais aquela de pegar ali firme, então as crianças levam mais pra brincadeira, não é mais aquela coisa séria” (Adriana, mãe do aluno Fábio, do 4º ano do ciclo I da escola JK). Embora Adriana não tenha feito referência ao fato de o filho ter ficado desmotivado também pelas duas reprovações consecutivas, pode-se pensar, tal como analisou Almeida Júnior

(1959), que o sentimento de incapacidade gerado pela pouca aprendizagem e as reprovações tenha contribuído para a falta de interesse de Fábio pelos estudos.

Adriana também acha que há algum problema com o ensino, portanto, com a escola. Para ela, a escola é pouco exigente. Ao falar sobre isso, fez referência ao seu tempo de estudante. Assim como outros entrevistados, Adriana acha que a “escola de sua época” era mais exigente e isso repercutia positivamente na aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que tal exigência não dizia respeito ao compromisso de ensinar a todos, mas à seleção dos mais aptos a responder aos objetivos educacionais, e à exclusão dos demais.

Priscila, mãe da aluna Júlia, do 4º ano do ciclo I, ao comentar o fato de a filha ter aprendido pouco durante sua escolarização, apresenta duas hipóteses como causa dessa situação. Assim como os pais acima citados, ela acha que pode ter faltado empenho da filha, mas também questiona se não se trata de falhas dos professores. “Ah! Eu não sei te dizer, eu acho que faltou empenho dela, ou dos professores, não sei.” (Priscila, mãe da aluna Júlia, do 4º ano do ciclo I da escola Carlota)

Tal como Priscila, outros pais e mães fizeram referência ao fato de a pouca aprendizagem dos filhos estar relacionada ao funcionamento da escola. Um dos problemas apresentado por Sônia foi o grande número de alunos por sala e a impossibilidade do professor de dar a atenção necessária a todos os alunos. Considera, no caso de sua filha, fundamental que os professores atendessem às demandas dela de forma mais individualizada, devido às suas dificuldades de entrosamento com os professores e com os colegas.

Porque assim... No meu ponto de vista, ela é muito tímida, tem vergonha de perguntar e se errar e alguém vaiar, então ela se perde. Ela tem um medo de chegar pro professor e falar assim: “Professor, eu estou com dificuldade, não estou entendendo isso”. Ela ia passando e como as classes eram superlotadas e, geralmente, eles não têm tempo de atender as crianças. Mas eu acho também que ao longo do tempo você tem que ter mais uma pessoa para ajudar as crianças que estão mais atrasadas, deveria ter um atendimento assim, fora do horário e reforço para as crianças que estão um pouco atrasadas, pelo menos eu acho, no meu ponto de vista. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Para Sônia, seria necessário haver mais professores para atenderem às necessidades individuais, e reforço em horários alternativos para aqueles alunos que apresentam baixo desempenho escolar.

Como dito anteriormente, ambas as escolas pesquisadas ofereciam aulas de reforço escolar. No entanto, como assinalado por alguns alunos e pais, esse trabalho não

atingia todos os alunos, fosse pela impossibilidade de certos alunos freqüentarem aulas em horários alternativos ou pela sua ausência em alguns anos, especialmente do ciclo II (as aulas de reforço escolar são mais comuns no ciclo I).

Sônia buscou junto aos educadores explicações para a pouca aprendizagem da filha. Apesar de sua preocupação e empenho, inclusive levando a filha ao médico, ainda não conseguia entender por que isso acontecia. Diante da falta de explicações para as “dificuldades de aprendizagem” da filha, Sônia disse que questionou os professores sobre por que a filha seria promovida se não havia aprendido de forma adequada os conteúdos escolares, e eles responderam que era um “problema do Estado”, ou seja, de acordo com a legislação municipal a aluna devia ser promovida.

É, eles diziam que era um problema do Estado e que se ela não aprendia é porque ela não queria. Então aí você fica com os braços amarrados, sem saber o que fazer. Já tinha levado no médico, já encaminhava pra conversar com alguém, saber os motivos dela, se abrir mais com as outras pessoas, se enturmar, porque ela não era muito de fazer amizade, ela não se enturmava bem, ela ficava sozinha, né? Então isso tudo dificultava ela, então a gente fica sem saber qual é o caminho certo, porque se o professor que está lidando todo dia com a criança, não deu pra ele saber qual a dificuldade da criança, a gente que não tem conhecimento muito menos, né? Se aparece uma pessoa que diz: “Esse é o caminho que você tem que ir”, mas se não aparece... (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II escola Carlota)

É interessante observar o fato de, após 13 anos da implantação dos ciclos e da progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, muitos educadores continuarem se referindo à progressão continuada como uma política da Secretaria de Educação com a qual eles não concordam. Pode-se pressupor que, ao não ajudarem os pais a compreenderem os processos de aprendizagem dos filhos e a não-reprovação como medida educativa necessária à concretização do direito à educação, os educadores acabam por contribuir com a formação da opinião contrária à progressão continuada presente entre alunos e pais.

Nessa mesma perspectiva, Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II, conta que nunca teve uma explicação da escola sobre a pouca aprendizagem do filho. Mas ela acha que o problema, para além da clássica resposta dos professores acerca do desinteresse do adolescente, pode estar nas práticas educativas da escola: “Não, nunca falaram. Sempre o que eu ouvi foi que meu filho não tinha interesse para estudar. Eu não sei. Eu queria entender, mas não entendo.” (Sebastiana, mãe de Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota)

Ainda sem entender, mas buscando respostas, os pais começam a pensar que as causas da pouca aprendizagem de muitos alunos podem estar nos métodos de ensino. “Alguma coisa está errada, porque, com certeza, alguma coisa está errada. Talvez o próprio método do educador.” (Alfredo, pai da aluna Karina, do 3º ano do ciclo I da escola Carlota)

Uma questão importante suscitada por esses depoimentos é o fato de os pais, muitas vezes, sentirem-se “com as mãos atadas” diante do desempenho escolar dos filhos, por não compreenderem o motivo da pouca aprendizagem. Assim, acabam concordando ou aceitando a reprovação como “mais uma oportunidade”, mesmo conhecendo suas limitações. Alguns pais relataram que o filho já havia sido reprovado duas ou três vezes e continuava com baixíssimo desempenho escolar.

Parece que a escola não tem encontrado uma forma de ajudar as crianças com defasagem em relação aos colegas de sua idade, ou mesmo aos colegas de classe quando já foram reprovados. Essa deficiência dos métodos e das práticas de ensino e da preparação do professor para lidar com a diversidade do processo de aprendizagem tem produzido certo conformismo, por parte da escola e da sociedade, em relação a um percentual de crianças tidas como aquelas que “não aprendem mesmo”.

Além de não poderem realizar seu direito de apropriar-se do conhecimento construído pelo homem e ensinado nas escolas, essas crianças e adolescentes perdem a confiança em sua capacidade de aprender e constroem um profundo sentimento de inferioridade. Nesse contexto, é urgente que a escola, juntamente com pais, os alunos e a sociedade, encontrem meios para proporcionar uma melhor aprendizagem a esses alunos, sob pena de continuar deixando-os à margem do processo educativo.

6- O que fazer para superar a prática de reprovação, na opinião dos pais e dos alunos

A realização do direito constitucional à educação tem sido um grande desafio à escola pública de ensino fundamental. À medida que o ensino fundamental está quase universalizado, o debate tem sido em torno da qualidade da educação e do fim das práticas que contribuem para a exclusão do aluno, tanto do espaço físico quanto do conhecimento desenvolvido na escola.

Ao falar sobre reprovação, muitas vezes os entrevistados fizeram referência às condições de ensino e a medidas que as escolas deveriam adotar para os alunos terem melhor aprendizagem. Diante dessas questões, os pais e os alunos foram questionados

sobre se, na opinião deles, a escola poderia educar sem reprovar. Para alguns entrevistados, isso não é possível porque a reprovação escolar é um instrumento importante para garantir uma boa educação, na medida em que obriga os alunos a estudar e impede os que não atingiram os objetivos mínimos estabelecidos pela escola de concluírem o ensino fundamental.

No entanto, mesmo pais e alunos que se posicionaram contra a progressão continuada disseram que a escola deveria fazer alguma coisa para evitar a reprovação ao final do ano letivo porque o aluno teve baixo desempenho escolar.

As opiniões dos pais e dos alunos sobre como melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dividiram-se entre aquelas que responsabilizaram principalmente a escola pela qualidade do ensino e aquelas que apresentaram os pais como co-responsáveis. Vale destacar que tais opiniões não foram expressas de forma antagônica, mas complementar. O mais importante em ambos os casos foi a reflexão dos entrevistados acerca de se pensar um processo educativo sem reprovação.

6.1- Algumas sugestões dos entrevistados para melhorar a qualidade do ensino

Ao refletirem sobre a possibilidade de a escola ensinar a todos e não reprovar, pais e alunos fizeram algumas considerações acerca do funcionamento da escola que demonstram, por um lado, a percepção que eles têm das falhas daquela e, por outro, a capacidade de apresentar propostas que visam melhorar a qualidade do ensino.

De modo geral, eles concordam que a escola precisa realizar mudanças para atender à demanda educacional da sociedade atual, mas isso deve ser feito sem esquecer a finalidade da escola, ou seja, as mudanças não podem comprometer a qualidade do ensino.

Embora, em alguns momentos, os pais tenham-se remetido à escola de antigamente, não reivindicaram com frequência os métodos daquela escola e manifestaram a opinião de que não é possível educar as crianças hoje como se educava no passado.

Eu penso que hoje, com a cabeça que os nossos adolescentes têm, não caberia uma escola da minha época, não caberia, eu concordo que não caberia. Eu faço sempre essa ponte, mas hoje os adolescentes têm outras coisas na cabeça, na minha época, há 20 anos atrás eram outros pensamentos, hoje eles querem dançar, música, *rap*, *skate*, futebol... Uma escola moderna cabe, é ótimo, só que tem que ter caminhos, a gente não pode esquecer qual é a finalidade da escola, que é ensinar. (Telma, mãe da aluna Kátia, do 4º ano do ciclo II da escola JK)

Algumas críticas à progressão continuada referiram-se ao fato de as escolas não se organizarem para oferecer um ensino de qualidade e garantir que a progressão, no decorrer dos anos letivos que compõem o ensino fundamental, seja resultado da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e adolescentes e não apenas uma medida formal de progressão, desvinculada da aprendizagem de cada aluno. Para Ângela, o fim da reprovação nas escolas de ensino fundamental tem comprometido a formação dos alunos porque, em sua opinião, nada efetivamente tem sido feito para melhorar a qualidade do ensino. Isso tem produzido, à medida que os alunos não são sistematicamente reprovados, a possibilidade de concluírem o ensino fundamental sem os conhecimentos socialmente considerados necessários a esse nível de escolaridade.

A preocupação que eu tenho com a não-retenção é que eu não vi nada de concreto até hoje ser feito para a criança que não é retida, mas que não tem condições de prosseguir adiante. Então, eu tenho algumas ressalvas nesse sentido, porque é preocupante, porque você sabe que hoje muita gente dentro da universidade não sabe nem escrever o seu nome, comete erros absurdos. (Ângela, mãe da aluna Jaqueline, do 4º ano do ciclo I da escola JK)

Sônia também considera que, se a escola municipal não se organizar para ensinar a todos, a reprovação anual deve voltar porque, em sua opinião, concluir o ensino fundamental sem se ter apropriado dos conhecimentos básicos ensinados na escola não significa garantia do direito à educação.

Sobre a reprovação é que se não houver oportunidade [de aprender] é melhor voltar a reprovação, porque não adianta falar: o Brasil tem 30 milhões de alfabetizados, quando na verdade tem 15. Porque a criança freqüentar a escola não significa que ela aprendeu, então ir à escola e não aprender é a mesma coisa que não ir. Então a gente ler e não saber o que a gente leu, a gente não conhece, é como se não adiantasse aquele estudo. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Se, por um lado, Sônia tem razão quando afirma que não adianta a criança freqüentar a escola e não “aprender nada”, por outro, também é verdade que, se a criança abandonar a escola após várias reprovações, ela não terá oportunidade de aprender. Diante disso, pode-se pensar que a única maneira de se efetivar o direito à educação é a escola garantir os meios para a aprendizagem e formação de todos por meio de um ensino de qualidade.

Assim, diante do baixo desempenho escolar de muitos alunos, o reforço escolar e a recuperação – seja a paralela ou aquela realizada ao final de períodos letivos – foram as principais medidas apresentadas pelos entrevistados para ajudar na aprendizagem dos alunos. Além de atividades de reforço, pais e alunos esperam que a escola esteja mais

atenta ao desempenho dos alunos para ajudá-los em suas necessidades na sala de aula regular. Eles acham que melhorar a qualidade das aulas é uma maneira de garantir melhor aprendizagem. Embora, de modo geral, tenham dito que a escola oferece bom ensino⁶⁹, acreditam ser necessário tanto melhorar as aulas regulares quanto oferecer auxílio extraclasse.

Viviane, aluna da escola JK, apresentou duas propostas que, na opinião dela, poderiam contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Eu acho que a alternativa, sem ser a reprovação, podia ser o reforço depois da aula ou então no final do ano, trabalhando com conteúdo, com trabalho, não trabalho escrito, mas explicações. Quando você explica, você demonstra mesmo o que você sabe, se é escrito, outra pessoa pode fazer por você, né? Outra coisa é que o professor devia cobrar mais, aquele aluno que tem mais dificuldade ele ir mais em cima, tentando entender por que o aluno está com dificuldade... (Viviane, aluna do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Uma das sugestões de Viviane diz respeito à postura do professor durante as aulas. Ela vê a necessidade de os professores estarem mais próximos, cobrarem mais, ensinarem mais, darem mais atenção àqueles alunos cujo ritmo de aprendizagem é mais lento que a média da classe. Ou seja, tal como na proposta de Perrenoud (2004), para garantir que todos aprendam é necessário aumentar a intensidade do acompanhamento pedagógico daqueles que apresentam baixo desempenho escolar. A outra sugestão é o reforço escolar como forma de a escola garantir outros espaços e tempos para a aprendizagem dos alunos que necessitam de intervenções pedagógicas diferenciadas.

Sebastiana também concorda em que a escola precisa ensinar melhor. Ao falar sobre o tema, ela expressou sua insatisfação com a inadequação das aulas para as necessidades de seu filho, ainda não-alfabetizado.

Eu acho assim, ensinar mais um pouco, porque várias vezes eu cheguei em sala pra assistir aula dele e eu vi as professoras falar assim... Porque ele chegava em casa dizendo que era muito lento pra escrever e dizia que a professora apagava toda a lousa e dizia assim: “Copie!” Eu achava isso errado porque ela deveria olhar e ver que ele não sabia escrever, tinha que, ou deixar mais um pouco, ou passar no caderno pra ele fazer. (Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota)

A situação vivenciada pelo filho de Sebastiana e relatada por ela na entrevista está presente nas escolas municipais de modo geral. Na medida em que a escola não garante a alfabetização da criança nos anos iniciais de escolarização e os alunos são promovidos, encontram-se alunos que não sabem ler e escrever freqüentando o ciclo II.

⁶⁹ O leitor pode verificar a opinião dos entrevistados sobre a escola no capítulo anterior, tabelas 5 e 6, p.107.

Como as aulas são planejadas com base nos conteúdos estabelecidos para a “série” ou ano letivo em que o aluno está matriculado, aqueles que não estão alfabetizados não conseguem acompanhar, ou seja, as aulas tornam-se absolutamente inadequadas às necessidades desses alunos.

Essa situação normalmente tem sido usada pelos professores e também pelos pais e alunos para se posicionarem contra a progressão continuada. Mas, em meio a esse pensamento majoritário, há outras formas de compreender e solucionar essa problemática. Em contraposição à reprovação anual, Sebastiana reivindicou que a escola assuma o compromisso de garantir os meios necessários à aprendizagem desses alunos.

Porque, se ele tivesse tido uma força quando elas [professoras] viram que ele não sabia ler, eu esperava que elas dessem uma força pra ele, ensinassem, porque aí ele não tinha sido reprovado. Quando um aluno está na escola, o que ele não souber tem que perguntar pra professora, porque se soubesse ler e escrever não vinha estudar. (Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota)

Assim como Sebastiana, Joana também acha que a escola deveria ajudar essas crianças.

Eu acho que a escola tinha que se empenhar com isso. Os professores não são tão atentos quanto a isso também não. Eu acho que a escola poderia estar ajudando, pondo mais professores e o reforço, nesse caso, seria muito importante, que as crianças passassem de ano com vontade, com carinho e não com medo de repetir ou com medo dos pais, que isso não valeria nada futuramente. (Joana, mãe da aluna Flávia, do 4º ano do ciclo II da escola JK)

A reivindicação de atividades paralelas que ajudem na aprendizagem ocorreu em dois níveis: atendimento temporário para alunos que, pontualmente, não conseguiram alcançar os objetivos de uma determinada disciplina por motivos diversos; atendimento sistemático para alunos que demandam ensino em grupos menores e direcionado à sua dificuldade.

Embora esses atendimentos extraclasse sejam necessários, é importante que a escola articule seus esforços, com o apoio dos pais, para que um número cada vez menor de alunos necessite frequentar recuperação, reforço ou as SAP. Pois, quanto melhor for o ensino, menos alunos precisarão recorrer aos processos de recuperação. Nessa perspectiva, no atual contexto as atividades de apoio podem ser compreendidas como uma maneira de compensar aprendizagens que a criança poderia ter tido na sala de aula regular.

O depoimento de Sônia mostra, por um lado, o sofrimento das crianças e de seus respectivos pais quando elas não conseguem aprender no mesmo ritmo que os demais e,

por outro, as falhas da escola no acompanhamento das necessidades individuais dos alunos.

Bom... Do ensino eu não tenho muito o que dizer, no meu ponto de vista é que quando chega o final do ano, às vezes as crianças que estão enfraquecidas e precisam de reforço, a escola não tem reforço pra essas crianças. Então a criança passa o ano inteiro estudando com o material... Aí quando chega no final do ano os professores chegam e dizem “sua filha está assim, assim” e pra mim não é satisfatório porque eu acho que a escola tem que ter um professor de reserva pelo menos pra reforçar a criança que tenha enfraquecido em alguma série, que é o caso, por exemplo, da [minha filha]. A [minha filha] é muito fraca em matemática, vem enfrentando dificuldade desde o 1º ano, que ela não foi alfabetizada, então ela passou pro segundo e na 4ª série tive que reprovar porque ela não estava alfabetizada... Então, quando eu vim na escola pra saber, porque não me falaram, porque eu vinha à reunião perguntava e eles me diziam que ela estava ótima, que estava bem, só que chegou no final do ano, na 4ª série, ela ainda não sabia fazer um ditado, não sabia como fazer as continhas, não sabia as letras, ela confundia... Enfim, não sabia fazer nem o nome dela corretamente, aí ela não tem maturidade e que pra ela ser reprovada eu devia afastar ela da escola por 60 dias para que ela repetisse por falta porque a escola aprovava automaticamente. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota; ela se refere à segunda vez que a filha foi reprovada no 4º ano do ciclo I)

Há pais, alunos, professores e acadêmicos que atribuem à progressão continuada o fato de Rita ter chegado ao 4º ano do ciclo I sem estar alfabetizada, por isso defendem a reprovação. Mas, como discutido no primeiro capítulo desta tese, a condição de aluna não-alfabetizada na “4ª série” é consequência de um ensino inadequado às exigências que a universalização da educação requer das escolas, e não da ausência de reprovação entre os anos que compõem os ciclos. Nesse caso, como em muitos outros, a reprovação anual apenas faria com que Rita permanecesse na “série” inicial, independentemente de sua idade e necessidades pedagógicas para aprender a ler e a escrever.

Na continuidade de sua fala, Sônia diz que a escola poderia fazer alguma coisa para não reprovar os alunos. Ela acha que o aluno deve receber auxílio, em pequenos grupos, para aprender os conteúdos das disciplinas em que não teve bom desempenho, e não reprovar e repetir o ano letivo.

Sim, poderia assim, por exemplo, no caso, diretores, coordenadora, professora, descobrir quais os alunos que estão enfrentando aquela dificuldade e que tivesse um ou dois professores que pudessem estar junto fazendo aquele grupo com as crianças para aprenderem aquelas matérias que eles não aprenderam, aí não tinha a necessidade de voltar tudo pra trás. Por exemplo, no caso a minha filha não aprendeu matemática, ela faria aquela matéria de matemática, quem não aprendeu ciências ia estudar ciências, quem não aprendeu português ia aprender português, tudo em grupo, se isso fosse possível ia ser bem melhor que reprovação, porque na reprovação você tem que fazer o que aprendeu e o que não aprendeu, tem que voltar tudo do mesmo jeito, então, no meu ponto de vista, a criança até se sente mal em retornar tudo aquilo, se tivesse outra

oportunidade seria legal. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Apesar de ter-se posicionado contra a progressão continuada e ter dito que “a reprovação é ótima” em outro momento da entrevista, Sônia acredita que a escola poderia ajudar as crianças com baixo desempenho escolar e não reprová-las. Ao mesmo tempo em que Sônia defende a reprovação por acreditar que ela contribui com a aprendizagem das crianças, ela gostaria que a escola ensinasse melhor e não reprovasse os alunos. Evidentemente, ela gostaria que a filha prosseguisse nos estudos junto com o grupo-classe, mas à medida que percebe a pouca aprendizagem da filha recorre à reprovação porque não concorda que a filha seja uma “diplomada analfabeta”.

As falas dos alunos Rafael e Lúcio e das mães Olívia e Priscila reforçam a crença de pais e alunos nas atividades de reforço como uma alternativa para as crianças aprenderem e não serem reprovadas: “Ah, pra mim devia ter um reforço fora do horário pra ele fazer as aulas bem reforçadas, ele ia conseguir aprender mesmo, aí era só ele tentar passar, né?” (Rafael, aluno do 3º ano do ciclo II da escola Carlota). “Eu acho que poderia fazer uma espécie de aula de reforço, eles viriam pra aula de tarde, para os alunos que não tivessem entendendo, tirar todas as dúvidas e entenderem a matéria.” (Lúcio, aluno do 4º ano do ciclo II da escola Carlota) “Sim, eu acho que já no 1º semestre deveriam acompanhar o aluno melhor e fazer um reforço, fora do horário, pra incentivar o aluno a ter um conhecimento melhor no futuro, essa é minha opinião.” (Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota) “Eu acho que a escola tem que dar reforço, para as crianças aprender mais e conseguir passar todo mundo junto, pra que, no ano seguinte, todos estejam juntos.” (Priscila, mãe da aluna Júlia, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Esses depoimentos mostram que, apesar de alguns destes pais e alunos posicionarem-se contra a progressão continuada, eles acreditam na necessidade e na possibilidade de a escola fazer alguma coisa para garantir a aprendizagem de todos e, como consequência, romper com as práticas de reprovação.

Dado o forte apelo dos entrevistados às atividades de reforço, vale ressaltar que, embora o reforço seja uma medida necessária nas condições atuais de funcionamento das escolas municipais, é importante a escola ter como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino, para que todos aprendam durante o horário regular de aula.

Dessa forma, atividades de reforço escolar, recuperação paralela e o trabalho desenvolvido nas SAP seriam destinados a situações específicas e aos alunos que

efetivamente demandassem atendimento escolar diferenciado. Pretende-se, com essa ressalva, alertar para o fato de a escola não criar horários alternativos de escolarização para compensar a má qualidade do ensino e reproduzir a mesma forma de ensinar e educar realizada nos horários regulares.

Outro aspecto apresentado pelos pais como condição necessária a um bom ensino é o número de alunos por sala. Na opinião de Carlos, não é possível realizar um bom trabalho quando as salas de aula são superlotadas. Por isso, ele defende a diminuição do número de alunos por sala em todos os anos do ensino fundamental.

Eu sou a favor de um projeto que fala sobre a redução de alunos em sala de aula, há um projeto da escola Carlota que fala num máximo de 20 alunos para a 5ª série. Mas eu acho que isso deveria ser desde a 1ª série, porque, se você pega uma classe, é terrível, são 30, 35 alunos pra uma professora, então não tem como você ter controle sobre essas crianças, infelizmente não tem. Como é que você vai tomar a lição de casa deles, cobrar deles uma tabuada, enquanto você está tomando de um, três, quatro estão fazendo o maior “auê” na sala de aula. Então, o problema não é o despreparo dos professores, mas é o sistema de ensino, eu acho que esse sistema deveria ser mudado para diminuir o número de alunos em sala de aula. (Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

A diminuição do número de alunos por sala é uma reivindicação antiga dos defensores de uma escola pública de qualidade e está presente na LDB/96. Ela ganhou força no ensino organizado em ciclos e na progressão continuada, pela necessidade de o professor dedicar mais tempo ao atendimento às diferenças individuais muitas vezes manifestadas em ritmos diferentes de aprendizagem. Porém, é importante destacar que, embora necessária, isoladamente essa medida pode não produzir os efeitos esperados por aqueles que a reivindicam. Por isso, junto à diminuição do número de alunos por sala é necessário melhorar a qualidade da intervenção pedagógica.

Durante a entrevista, Carlos defendeu convictamente a reprovação. Questionado se, mesmo considerando as falhas da escola, ele manteria sua posição inicial, ele fez a seguinte ressalva:

Interessante talvez seria colocar um limite na questão da reprovação, porque se nós pensarmos em duas, três vezes, nós vamos acabar realmente desestimulando a questão do aprendizado pra essa criança. Eu acho que seria importante avaliar isso com mais carinho, porque é uma maneira de cobrança, agora é interessante como você coloca. Nós não podemos penalizar a criança por uma escola desestruturada, ou por um ensino falido, como estou falando pra você. (Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Embora defensor da reprovação como instrumento eficaz para construir o hábito e a responsabilidade pelos estudos nas crianças e adolescentes, Carlos reconhece que é

necessário limitar o número de reprovações, porque mais de uma poderá desestimular a criança.

Outra modalidade de atividade de apoio solicitada pelos entrevistados diz respeito a atender separadamente crianças que apresentam dificuldade em seu processo de aprendizagem. Eles assinalaram que a escola precisa verificar por que a criança não está aprendendo, pois muitas vezes ela precisa de trabalhos diferenciados e atendimento em pequenos grupos.

Para Vilma, é necessário realizar um atendimento diferenciado “porque tem muitas crianças que têm dificuldade, não é porque a criança não quer, né? Então eu acho assim que teria que ter uma pedagoga pra ajudar aquelas crianças, porque nem todos os pais conseguem pagar.” (Vilma, mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK)

Nesse caso, não seria a mesma coisa da recuperação paralela, que visa ajudar o aluno em questões específicas que ele não compreendeu durante as aulas. Alunos com dificuldade de aprendizagem são aqueles que se distanciam muito do grupo-classe, precisando, assim, de procedimentos diferenciados de ensino. O atendimento a essa demanda deve ser feito de modo a não estigmatizar as crianças e sempre na perspectiva de auxiliá-las a prosseguir com o grupo-classe.

A reivindicação dos pais e dos alunos para a realização de atividades de apoio em suas diferentes modalidades parece estar respaldada em suas experiências. Aqueles que participaram de atividades de apoio fora do horário regular das aulas disseram ter sido fundamental para a aprendizagem: “no reforço eu presto mais atenção porque dá para aprender mais” (Mariana, aluna do 3º ano do ciclo I da escola JK).

Teve uma professora que ela fez uns dois meses de reforço com ela [refere-se à filha], foi aí que ela aprendeu um pouco e a professora falou: “Olha, mãe, você me manda sua filha todo dia uma hora antes que eu vou me propor a ensinar a ela e isso não tem nada a ver com a escola, porque eu quero ajudar ela”. Então ela fez isso dois meses com a professora da escola e isso ajudou ela bastante, mas eu não sei o que aconteceu que a professora não pôde mais ajudar ela e no final do tempo eu achei que tinha melhorado um pouco. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Questionados sobre por que muitos alunos, embora com baixo desempenho, não tinham a oportunidade de frequentar aulas de reforço, pais e alunos disseram acreditar ser por motivo de verbas, ou seja, faltam recursos financeiros para a escola garantir recuperação, reforço escolar ou atendimento de apoio pedagógico para todos os que necessitam. Rita acha importante “ter um outro professor para ensinar, nas horas que

você sai da escola um pouco mais cedo. Isso não acontece porque não tem verbas, né?” (Rita, aluna do 3º ano do ciclo II da escola Carlota) A mãe de Rita confirma a ausência de reforço escolar para a filha, mas acredita que, se a escola reivindicasse, o governo teria de garantir mais professores, pois ser educada é um direito da criança. Ao ser questionada sobre se a filha frequentava aulas de reforço escolar, respondeu:

Não, porque eu sempre ligo aqui na escola por causa disso. Eles me dizem que o governo não dá um professor extra pra ensinar horas fora. Mas se a escola insistir dizendo que a criança precisa, o governo tem que dar, pois é questão de educação e a criança não está sendo educada. Então, pra que a gente está na escola, não é para ser educado? Se a escola está ali para educar, então tem que educar, se o professor não dá conta tem que vir um para ajudar. (Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Flávia também acha que falta verba para a escola oferecer um acompanhamento pedagógico adequado. De acordo com seu depoimento, falta organização da escola e educadores para a realização desse procedimento, e ela atribui isso à falta de verbas.

Eu acho que falta talvez verba para que possa ter um acompanhamento melhor dos alunos, porque assim, a gente vem para a escola, faz o que tem que fazer, quem não quer fazer, não faz, vai para casa e fica por isso mesmo. Às vezes, quando o aluno está dando muito trabalho, aí inventa de chamar pai e mãe, aí o aluno não avisa e acaba aí. Eu acho que tem que ter um acompanhamento maior, tinha que falar mais. Os pais tinham que estar mais interessados, talvez nos próprios alunos, não sei... (Flávia, aluna do 4º ano do ciclo II da escola JK)

Alguns pais disseram que o diretor da escola tem obrigação e poderes para reivindicar do Poder Público o que a escola precisa para garantir uma boa educação para os alunos. Ao se referir ao papel do diretor, Nelson disse considerar fundamental o empenho dele para garantir todos os recursos de que a escola precisa.

Mas ela [a diretora] pode levar isso para os órgãos competentes, tem que fazer o trabalho dela. Se falta alguma coisa no colégio e tem que repor, é ela que leva, ela está representando o colégio, ela é autoridade máxima, então eu acho que ela tem poderes, sim. (Nelson, pai da aluna Karina, do 3º ano do ciclo I da escola Carlota)

Essa forma de os pais verem a figura do diretor de escola revela a compreensão de que ele pode resolver todas as questões referentes ao ensino. Sabe-se que isso não é totalmente verdadeiro, pois, embora o diretor seja o responsável pela condução da escola, não pode sozinho romper com algumas amarras características do funcionamento burocrático dos órgãos do sistema educacional. Daí a importância de ele ser capaz de articular os diversos segmentos que compõem a escola para atuarem conjuntamente na reivindicação das condições materiais e organizacionais a serviço do projeto pedagógico.

Além das sugestões dos pais e alunos para melhorar a qualidade do ensino na perspectiva de superar as práticas de reprovação escolar, alguns falaram sobre projetos desenvolvidos pelas escolas e a contribuição deles para a aprendizagem dos alunos.

Em relação à escola Carlota, um aluno fez referência ao Projeto realizado com os alunos de 2º ano do ciclo II (esses alunos estão no Projeto desde o 1º ano do ciclo II). Sebastião, ao comparar sua escola atual com a antiga, disse que o ensino na escola Carlota é melhor porque, com o Projeto, o professor tem mais condições de ensinar e dar atenção a todos os alunos.

É, eu acho que aqui ensina melhor do que lá. Até o ensino dos professores são mais... Além do mais, tem o projeto de 5ª e 6ª série que são 20 alunos por sala. Porque, se você for comparar, na 1ª série era 40. Então, 20 alunos aqui, o professor consegue dar mais atenção pra cada aluno. (Sebastião, aluno do 2º ano do ciclo II da escola Carlota)

Em relação à escola JK, o destaque foi o Projeto desenvolvido pela escola. Com exceção de alguns alunos e pais, a maioria dos entrevistados disse que o Projeto tem ajudado na aprendizagem. Ele foi apresentado como sendo uma forma de a escola melhorar a qualidade do ensino.

Para Sueli, o Projeto tem contribuído para aumentar o interesse dos alunos. “Parece que esse projeto foi muito bom para algumas crianças pelo seguinte, está se interessando mais e estão fazendo coisas em grupo e isso está dando mais interesse.” (Sueli, mãe da aluna Mariana, do 3º ano do ciclo I da escola JK) Mário também considera que o trabalho em grupo tem possibilitado melhor aprendizagem porque eles estudam juntos e ensinam uns aos outros: “Eu acho que em grupo está tudo melhor porque uma pessoa não sabe, aí a outra pessoa que sabe ensina a outra” (Mário, aluno do 2º ano do ciclo II da escola JK).

De acordo com Vilma, mãe de Mário, o trabalho pedagógico centrado no aluno e o desenvolvimento das atividades em grupo têm sido muito bons para aqueles alunos que se sentiam inferiores e ficavam tímidos para participarem das aulas expositivas, nas quais o professor era o centro. Ao falar do Projeto, conta como Mário se sente melhor com as aulas em grupo. Essa nova dinâmica de trabalho parece ter propiciado um maior interesse de Mário pela escola e, principalmente, ajudado na construção da autoconfiança.

E agora acho que foi uma boa, porque agora todo mundo é igual, não tem negócio de um saber mais do que o outro, tudo bem, ainda existe isso, porque na classe tem gente que sabe mais, assim, a desigualdade, todo mundo está se sentindo de um tamanho só na hora de fazer um trabalho, não tem essa de dizer você sabe mais, você sabe menos. É até melhor pra ele que é tímido, antes ele ia

falar com uma pessoa e baixava a cabeça, agora não, como ele vive em grupo, ele já fala. Ele não tem preguiça de vir, antes não, ele dizia que ia e que os outros falavam que ele não sabia de nada e isso me deixava triste também. Agora não, eu queria que fosse até a 8ª. (Vilma, mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK)

Meu filho tem um pouco de dificuldade, pra mim está sendo bom esse Projeto porque antes, às vezes, ele ficava triste porque não conseguia acompanhar os outros colegas, falava que tinha gente que não queria fazer trabalho com ele, porque era lento, aí eu ficava triste também, inclusive eu fiquei apavorada porque ele não estava aprendendo e até vim aqui na escola e a inspetora de aluno me falou pra não ser tão ansiosa, porque eu pegava muito no pé dele. (Vilma, mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK)

Sílvia fala das mudanças em sua forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem. Conta que a escola tem feito grandes esforços para convencer os pais sobre a necessidade de romperem com procedimentos pedagógicos tradicionais. Sua fala traz a questão do respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças e de intervenções adequadas às necessidades de cada um.

Eu sempre estive acostumada com aquele ensino tradicional e, hoje em dia, eu sou obrigada a dar a mão à palmatória porque eu fui aprendendo, depois de tanta reunião, de tanta conversa, que cada aluno tem um ritmo, então a gente foi muito bitolado... Na 1ª série tem que aprender isso, na 2ª série tem que aprender aquilo, não acompanhou, repete, então, hoje em dia a gente vê que não. A minha filha está na 1ª série, mas ela está junto com a turma que acompanha a 2ª série, eles não chamam de 1ª e 2ª aqui, é turminha do sabiá e do bem-te-vi, porque ela já estava alfabetizada. Então eles separaram as crianças alfabetizadas das não-alfabetizadas, mas estão dando todo apoio pra aquelas que ainda não sabiam ler e escrever, acompanhando e respeitando o ritmo deles e dizendo que, se eles aprenderam a ler só na 2ª, calma, pai e mãe, calma, vai chegar lá. Então eu acho que não há necessidade da repetência se houver esse tipo de apoio, compreensão, não adianta também largar. Passou pela 1ª série sem ler nem escrever, chega na 2ª série, se não tiver esse apoio, a criança vai passar por uma matéria que ela nunca viu na vida e aí que não acompanha mesmo, vai passar pela 3ª série, só porque ela vem ao colégio, não tem falta. Vai passar pela 3ª série sem saber nada, vai chegar na 4ª série e reprova realmente, sem base nenhuma. Então, o que eles estão tentando evitar até aqui com o Projeto seria isso, eu acho que seria o fato de dar um apoio, respeitar o ritmo e fazer com que aconteça, se não for agora, no dia de amanhã. (Sílvia, mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK. Nesta parte da entrevista, Sílvia refere-se à filha que estava no 1º ano do ciclo I no ano da entrevista e participava do Projeto)

Ela reitera a importância do trabalho em grupo apresentado nos depoimentos anteriores e acrescenta a motivação e a responsabilidade que as crianças estão desenvolvendo ao serem encorajadas a estabelecer suas próprias dinâmicas de trabalho, tendo em consideração o conjunto de atividades e os prazos para realizá-las.

Sim, eu acho que faz com que a criança siga o roteiro que eles têm, então eu vou fazer o meu roteiro, eu vou fazer agora o que está mais fácil para mim, se não eu vou pedir a ajuda de fulano que está no meu grupo e vou querer

acompanhá-lo. Eu tenho sabido de casos assim aqui no Projeto, a menina está me ajudando (a pequeninha da 1ª série) porque eu não sabia e eu quero fazer essa lição do meu roteiro e quando eu acabar esse roteiro eu já vou para o próximo... E é legal porque o próximo roteiro um menininho pegou e é bom. Então, está estimulando a responsabilidade de acabar logo o roteiro. Minha filha está em casa, ela levou o roteiro pra casa, hoje não tinha aula, mas ela já levou o roteiro porque ela tinha que pesquisar uma coisa na internet. Então, sim, tem é lógico os casos que não ligam, não estão nem aí, mas sim, eu acho que está gerando uma responsabilidade maior, deles próprios cuidarem do estudo, da lição, que deve fazer, na hora que tem que fazer e eu estou vendo que eles estão sendo bem controlados pelos professores, os tutores. (Sílvia, mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Nem todos os entrevistados expressaram uma opinião favorável ao Projeto. Alguns alunos disseram que aprendiam mais quando não participavam do Projeto. É o caso de Jaime: “Eu acho que o projeto é mais ou menos, não é muito bom, é muito aluno, acaba tendo poucos professores, no momento” (Jaime, aluno do 2º ano do ciclo II da escola JK). Joelma, mãe de Jaime, também acha que o filho não está tendo um bom aproveitamento, mas não atribui isso ao Projeto porque diz não tê-lo entendido ainda. “Ele mesmo acha que o aprendizado dele estacionou. Acha que aprendeu mais da 4ª para a 5ª. Realmente eu não posso culpar o Projeto porque não estou entendendo ainda.” (Joelma, mãe do aluno Jaime, do 2º ano do ciclo II da escola JK) Gustavo gosta das aulas no salão, mas acha que é muito barulho e por isso tem dificuldade de se concentrar para realizar as atividades. Ainda não se acostumou a trabalhar com independência e tende a se distrair em conversas com outros alunos. “Ah, eu aprendia mais antes, agora eu estou aprendendo aos poucos. Eu gosto, mas só que é muito barulho, aí não dá muito certo.” (Gustavo, aluno do 1º ano do ciclo II da escola JK)

O depoimento de Suzana é interessante porque ela vive experiências diferentes em relação ao Projeto. Diz que o filho adora as aulas no salão, o trabalho com roteiros e em grupo; mas a filha não gosta das aulas no salão, não tem motivação para estudar, fica muito tímida e perdeu o interesse pela escola.

Ela acompanha o mínimo possível. Na verdade ela acompanha, na medida que eu vou e dou uns apertões nela. “Filha, como está?” “Não sei.” “Como não sei? E os cadernos, deixa eu ver. Você não fez isso, não fez aquilo.” Por isso eu acho que vai de cada um mesmo. Eu acho que ela acompanha, mas, na questão desse salão junto, meu filho adora, mas ela não gosta. E por ela não gostar desse salão, ela já não quer mais vir para a escola, porque ela é muito tímida, então ela não gosta de ficar no meio de muita gente, então está difícil a situação, então eu não sei. (Suzana, mãe do aluno Augusto, do 3º ano do ciclo I da escola JK)

A experiência relatada por Suzana sugere que, se por um lado as novas dinâmicas de aula e relações pedagógicas estão sendo extremamente favoráveis para a

maioria das crianças, por outro, é necessário maior atenção junto àquelas que ainda se encontram num processo de adaptação à nova realidade.

Embora as propostas apresentadas pelos entrevistados não sejam novas no contexto educacional, eles reforçam a necessidade de a escola responsabilizar-se de forma mais efetiva com o processo de ensino e de aprendizagem e realizar um conjunto de atividades, na opinião deles, fundamentais para melhorar o desempenho escolar dos alunos.

6.2- Escola e pais devem trabalhar juntos na educação das crianças e dos adolescentes

Antes de apresentar e analisar as opiniões dos entrevistados sobre a responsabilidade da escola e da família acerca da educação escolar, apresentar e discutir-se-ão algumas falas que atribuíram essencialmente aos alunos a possibilidade de realização de uma boa educação. Judite (avó do aluno Rafael, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota), ao fazer referência a um ensino de qualidade, usou a expressão: “Não é a escola que faz o aluno, é o aluno que faz a escola”. Embora com expressões diferentes, outros entrevistados também afirmaram que o mais importante na escola é a “qualidade do aluno”, ou seja, quando os alunos são bons, a escola certamente será boa.

Na opinião de Tatiana, a escola tem feito grandes esforços para ensinar os alunos, mas nem todos se predispõem a aprender: “É isso, porque a escola faz de tudo para que aquele aluno se esforce e ele não quer. Se a escola fez a parte dela e os alunos não querem saber, é uma coisa dos alunos” (Tatiana, aluna do 4º ano do ciclo II da escola Carlota).

Embora Tatiana considere que a escola tem feito grandes esforços para ensinar os alunos, a fala de alguns entrevistados sobre procedimentos pedagógicos⁷⁰ e as observações das aulas descritas no capítulo anterior sugerem que a escola, provavelmente, não está fazendo o necessário. Quando Tatiana diz que o desinteresse é “uma coisa do aluno”, parece sugerir que a vontade de estudar e aprender é inata e não uma construção social.

A afirmação de Tatiana, em certo sentido, desconsidera que ser estudante é uma construção realizada ao longo da vida do sujeito; as crianças não nascem bons ou maus alunos, inteligentes ou burras. O homem nasce com o potencial humano para ser

⁷⁰ O leitor pode observar, entre outras falas, a de Sebastiana, mãe de Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota, apresentada no tópico anterior.

inteligente, mas para tornar-se inteligente é necessário que ele construa sua inteligência na relação com o outro.

Sabemos que a inteligência não é uma faculdade ou um produto de um bom funcionamento neurológico. Ela se constrói em um espaço relacional. Isso quer dizer que um sujeito constitui-se inteligente em um vínculo com os outros, vínculo este que não é alheio à ética e à estética, pois ética, estética e pensamento entrelaçam-se e condicionam-se. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 42)

Para ser um “bom aluno”, é necessário que o indivíduo construa hábitos de estudo e de leitura, tenha curiosidade e queira aprender. A construção desses aspectos, essenciais à aprendizagem, depende das relações sociais do sujeito no contexto familiar, escolar e social.

Escola e família participam do processo de desenvolvimento como matrizes de formação. Constitui-se então um elo entre elas cuja figura de ligação é a criança, o filho, o estudante. Para que o aluno se torne estudante, é muito importante o sentido que o professor lhe confere para existir como tal e, assim, construir conjuntamente o seu processo de saber formal. (CHUSTER, 2004, p. 187)

Assim, como a criança se torna filho à medida que os pais conferem a ela seu pertencimento ao grupo familiar, a escola também confere ao aluno a possibilidade de pertencimento à escola, sendo isso marcado pela forma como ela conduz a criança ao *status* de estudante.

Da mesma forma que não é o aluno determinado *a priori* que faz a qualidade da escola, também não é a escola sozinha que determina a qualidade do desempenho de seus estudantes, pois eles não estão alheios às condições sociais mais amplas. Portanto, não se trata de um “fazer o outro”, mas como se forma, nessa inter-relação inicialmente marcada por elementos peculiares da escola e do aluno, um espaço objetivo e subjetivo onde se constroem as práticas educativas.

Na contramão da idéia de que “o aluno faz a escola” de forma absoluta, um estudo realizado na Inglaterra mostrou que “o aluno que entra fraco numa boa escola sai melhor do que o aluno que entra forte numa má escola [... e isso significa que] as escolas podem interferir nas mudanças individuais. As escolas mais eficazes assim o são tanto para os alunos fracos como para os fortes.” (NUNES, 2004, p. 57-58)

A qualidade do processo educacional oferecido pela escola incide diretamente no desenvolvimento potencial do aluno, porque uma boa intervenção da escola conduz à construção de comportamentos que favorecem a aprendizagem, os quais, por seu turno, contribuem para melhorar o desempenho da escola. E isso é especialmente importante

se se considerarem as diferenças individuais e as especificidades de cada um no processo de aprendizagem.

A relação família-escola tem sido discutida na literatura educacional sob diversos aspectos, tendo em comum um acordo sobre a importância da participação dos pais no processo educacional escolar dos filhos.

Uma análise dos dados do Saeb de 2003 (BRASIL, 2004b), comparando o comportamento dos pais em relação às atividades escolares do filho e a nota média, mostra que os alunos cujos pais acompanham a vida escolar obtêm maior nota nas provas. Os alunos de 4ª série cuja mãe acompanha a vida escolar tiveram, em média, 170,64 pontos em português, enquanto aqueles que não recebem nenhum tipo de acompanhamento tiveram, em média, 153,59 pontos. Em matemática, respectivamente, as médias foram 178,44 e 159,57. A maioria dos alunos que participou do Saeb respondeu ter alguém que acompanha sua vida escolar; apenas 5,3% disse que ninguém acompanha sua escolarização. Esses dados, apesar de não trazerem nenhuma informação nova, confirmam a relevância do trabalho conjunto entre a escola e a família na educação das novas gerações.

Além de contribuir para melhorar o desempenho em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares, a participação da família na vida escolar das crianças é fundamental para a formação da cidadania, no sentido de “elevar-se a um nível humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural” (PARO, 2000b, p. 12). Nesse sentido, a relação entre os espaços escolares e familiares, vinculando a escola à vida da comunidade, pode contribuir para que os conteúdos escolares sejam instrumentos na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, é fundamental a percepção de pais e alunos sobre a importância de os pais ajudarem os filhos, não deixando somente à escola a responsabilidade pela formação de hábitos de estudo e pela valorização do conhecimento acadêmico, na medida em que

uma postura positiva com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para outra nem de uma vez por todas: é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado. Começa a se formar desde os primeiros anos de vida, precisa de ambiente favorável para desenvolver-se e carece de estímulos permanentes durante a infância e a adolescência. Como a escola só tem acesso direto ao educando durante as poucas horas em que este frequenta suas atividades, ela precisa começar voltar sua atenção para os períodos em que ele está fora de seu abrigo. (PARO, 2000b, p. 15-16)

Ao falarem sobre como melhorar a qualidade do ensino, alguns pais e alunos destacaram a importância das condições de socialização primária vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos de vida no grupo familiar e da participação da família na vida escolar dos filhos.

A influência da família na construção de hábitos de estudo foi apresentada por alguns pais e alunos como fundamental para a vida escolar das crianças e dos adolescentes. Questionado sobre por que alguns alunos estudam pouco ou não estudam, o aluno Rafael apresentou duas questões para explicar esse comportamento dos alunos: uma relacionada aos processos de socialização primária, no contexto familiar; e outra, ao trabalho infantil.

Ah, eu acho assim também, vem desde a estrutura familiar, os pais não têm cultura também, não estimulam os filhos a ler, a estudar e muitas vezes os filhos trabalham também, tem muitas pessoas que trabalham e não têm como estudar e acontece isso, o aluno fica prejudicado. (Rafael, aluno do 3º ano do ciclo II da escola Carlota)

Davi, assim como Rafael, acha que o comportamento dos alunos em relação aos estudos está diretamente vinculado à forma como os pais educam os filhos. Ele reconhece que os pais podem ter dificuldade para acompanhar a escolarização dos filhos por falta de tempo ou porque não sabem ler e escrever.

Bom, eu acho que tudo vai pela criação, eu acho que, se os pais têm um pulso firme, marcam hora de estudo pro filho e se os pais impõem isso, eles vão respeitar, porque sabem que vai estar beneficiando a si mesmos. O que eu acho que acontece é que muitas vezes o pai tinha que trabalhar fora, a mãe nos afazeres domésticos, então não tinha aquela atenção ou também não tinha estudo pra ajudar na dúvida do filho, então isso era um problema. (Davi, aluno do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Ele complementa seu raciocínio argumentando que, para educar, a escola precisa trabalhar em parceria com os pais. Isso implica que os pais precisam conhecer e participar do processo de construção do projeto pedagógico da escola para poderem ajudar os filhos na mesma perspectiva do trabalho realizado pela escola.

A escola tem que trabalhar em conjunto com os pais. Se a escola trabalha de um jeito e os pais de outro, a criança fica confusa e não aprende nada mesmo. Os pais têm que estar inteirados do que está havendo na escola pra ir complementando com os filhos. (Davi, aluno do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Ao se referir à necessidade de um trabalho conjunto entre escola e família, Andressa fala do papel da escola na conscientização dos pais sobre a importância de sua participação na vida escolar dos filhos. A questão apresentada por ela é fundamental

porque, muitas vezes, a escola espera que os pais tenham espontaneamente uma atitude de participação e não realiza ações em prol da construção de uma cultura de envolvimento e responsabilidade com a escolarização dos filhos.

Eu acho que tem que ser em conjunto mesmo, o pai tem que ter consciência que não é só a escola, mas a escola também é responsável por isso, a escola tem que dar mais o exemplo, porque às vezes o pai não tem nem consciência disso também. A escola é a maior responsável, mas os pais também são muito responsáveis. (Andressa, mãe do aluno Felipe, do 4º ano do ciclo I da escola Carlota)

Um exemplo sobre a dificuldade dos pais em participarem de forma ativa na vida escolar dos filhos foi dado por Elza ao comentar que, geralmente, os pais dos alunos que mais precisam, porque estão com baixo rendimento escolar, não comparecem às reuniões de pais e mestres: “o aluno que mais precisa, o pai não vem” (Elza, mãe do aluno José, do 2º ano do ciclo II da escola Carlota). Embora Elza tenha apresentado a questão como sendo falta de responsabilidade dos pais, é importante considerar que essa atitude pode ser uma resposta à forma como a escola os trata nessas reuniões.

Olívia, mãe do aluno Roberto, da escola Carlota, diz que se sente humilhada quando participa de reuniões de pais e mestres porque os professores expõem o baixo desempenho do filho para todos os presentes.

Você acaba se sentindo humilhada, chega em sala de aula para a reunião e o professor fala assim: você é mãe do fulano, fica aí que eu quero falar com você, aí todo mundo já fica olhando. Eu acho que a forma que eles falam com os pais, eles falam com os alunos também e isso não é bom pra eles. (Olívia, mãe do aluno Roberto, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

A forma como os educadores tratam os pais pode incidir diretamente em sua disponibilidade de participação. Se eles forem convidados a fazer parte do processo educacional do filho ao invés de serem criticados publicamente pelo mau comportamento ou desempenho da criança, provavelmente terão mais disponibilidade e empenho na busca de soluções para problemas que a escola encontra dificuldade para resolver sozinha.

Carlos fala sobre como a participação dos pais nas instâncias de discussão e decisão da escola pode contribuir para uma maior responsabilização da criança em relação às atividades escolares.

Participo do Conselho de Escola, eu acho isso muito importante porque você, além de ter uma participação dentro dos programas da escola, das informações, você acaba ajudando a criança também, porque ela acaba percebendo que você também está dentro da escola. Então eu acho que isso é um ponto fundamental,

quando os nossos filhos ou as crianças que estão sob nossa responsabilidade percebem que você está na escola, não que gere algum benefício... Mas uma responsabilidade a mais pra eles. (Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

A participação nas reuniões de pais e o acompanhamento da vida escolar dos filhos no sentido de incentivá-los a estudar e cobrar que façam a lição de casa foram apresentados por Andressa como elementos fundamentais para a aprendizagem das crianças. Questionada sobre se, na opinião dela, a escola tem cumprido seu papel na educação das crianças, ela respondeu que não, mas acrescentou que uma boa educação não depende só da escola.

Eu acho que não, mas não ia depender só do colégio, eu acho que em casa os pais deveriam pegar mais um pouco no pé, porque a criança, quando o pai falta numa reunião, fica toda triste, ela fala: “meu pai não veio, não está nem aí se eu passo, se eu não passo, se eu faço lição, se eu não faço”. Então, na reunião a gente discute muito isso, não adianta a escola oferecer horário, horas de reforço, colocar menos crianças em sala ou separar as crianças que são mais lentas (porque elas ficam intimidadas), só que em casa tem que ter essa continuidade, é o que eu penso. (Andressa, mãe do aluno Felipe, do 4º ano do ciclo I da escola Carlota)

É interessante observar como Andressa atribui papel fundamental à participação da família para um bom desempenho escolar das crianças. Em sua opinião, algumas ações da escola podem não ter bons resultados se as crianças não receberem em casa incentivos para a realização das atividades e aprendizagens escolares.

Embora de modo geral se concorde com as opiniões que consideram importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos, é necessário destacar que pode haver algumas incompreensões acerca dessa temática, principalmente quando se opina que as famílias não dão importância ou não se preocupam com a escolarização dos filhos. Um estudo realizado na França com famílias de alunos das classes populares demonstrou, por exemplo, que a omissão dos pais em relação à escolarização dos filhos – muitas vezes apresentada pela escola e mesmo pelos pais e alunos, como visto neste trabalho – não corresponde à realidade; para o autor do estudo, “o tema da omissão parental é um mito” (LAHIRE, 2004, p. 334).

Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (LAHIRE, 2004, p. 334)

Um estudo realizado recentemente no Brasil também mostrou que a idéia de que as famílias dão pouca importância à escolarização dos filhos não resiste a uma verificação empírica.

Ficou patente que a escola tinha uma visão estereotipada das famílias dos alunos, construída em função do comportamento deles no dia-a-dia escolar, e o que pensavam delas não era verdadeiro no caso das famílias entrevistadas. Esse desconhecimento da escola com relação às famílias ficava claro também para os pais. Houve indicação, por parte de uma família (C), que era importante a escola conhecer e entender o que se passava na família do aluno.

Num sentido diferente do que pensava a escola, de que os pais não se interessavam pela escolarização dos filhos, as famílias e seus filhos consideravam a escola e a escolarização importantes (“estudo dá futuro”; “quem não tem é cego”), embora a perspectiva de escolaridade longa fosse realista ou modesta. (MAGALHÃES, 2004, p. 376)

A pesquisa de Magalhães (2004) sugere que a pouca participação da família na vida escolar dos filhos, tal como é apresentada no senso comum, não ocorre porque os pais não valorizam a escola, mas porque encontram outros condicionantes, entre eles a própria escola que, geralmente, não contribui para incentivar e facilitar tal participação.

Ainda sobre essa questão, alguns pais, além de reconhecerem a necessidade do envolvimento da família na vida escolar dos filhos, disseram que o mais importante é a realização de um trabalho conjunto, isto é, escola, pais e alunos construírem o processo educativo.

Sílvia considera que uma das formas de melhorar a qualidade do ensino é a participação de todos os envolvidos na educação das crianças e dos adolescentes. Ela criticou a inércia e o conformismo frente à má qualidade do ensino e disse apostar na construção de soluções conjuntas.

Eu acho que faltaria realmente mais uma fusão maior entre pais, educadores e conselheiros e os próprios alunos, é óbvio... Pra tentar melhorar essa situação, da melhor maneira possível, não sei te dizer agora, não sei te dar soluções agora, é óbvio que conversando a gente chegaria num esquema melhor. Mas a gente está acostumada e segue o ritmo, segue a maré, então: ah! Não reprova? Tá bom! Só reprova na 4ª série? É, tudo bem, paciência. Ensino público é assim mesmo! É um pouco de comodismo também. (Sílvia, mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Essa percepção dos entrevistados de que o desempenho escolar tem relação com as condições familiares, tanto no que diz respeito ao acompanhamento dos filhos na escola quanto ao processo de socialização primária, encontra respaldo nas pesquisas acadêmicas. De acordo com Berger e Luckmann (1985, p. 175; cf. PARO, 2001), “a

socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade”.

Ao chegar à escola de ensino fundamental, a criança já passou pela socialização primária, cujo processo tem maior valor e é a estrutura básica da socialização secundária, que seria “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 175; cf. PARO, 2001).

Portanto, as aprendizagens realizadas na socialização primária e a forma como a criança interioriza o mundo objetivo e subjetivo terão grande influência em todo o processo posterior de assimilação do mundo, pois não se trata apenas de um aprendizado puramente cognoscitivo, mas carregado de emoções.

No processo de socialização primária, a criança assimila aspectos do mundo de acordo com sua posição na estrutura social, mas sempre permeada por suas idiossincrasias. Disso decorre, por exemplo, que “a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 176).

Por isso, o fato de as crianças viverem sob condições sociais idênticas não implica mundos subjetivos iguais; pelo contrário, podem ser totalmente diferentes. Isso é presenciado diariamente na escola na forma como as crianças se apropriam do mundo no processo de socialização secundária.

Dado que as escolas de educação infantil trabalham com as crianças no período de socialização primária e, muitas vezes, a criança permanece o dia todo na escola, a forma como a escola apresenta o mundo à criança e as relações que os educadores estabelecem com elas terão importância significativa nos processos posteriores de socialização. Pode-se dizer que, na sociedade atual, a escola de educação infantil divide com os pais a influência no processo de socialização primária da criança.

É pela educação, dado seu caráter eminentemente social, que a criança adquire e desenvolve as aptidões humanas. À escola, espaço educativo por excelência, cabe tanto a valorização e a apresentação do conhecimento, como elemento constituinte de nossa humanidade, quanto o desenvolvimento de hábitos de estudo necessários à sua aquisição e construção.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor)

O papel dos pais no processo de socialização primária e as condições materiais e culturais da criança não devem ser vistos pela escola como determinantes absolutos de seu sucesso ou fracasso, mas compreendidos como condicionantes. Se a criança não recebeu em seu processo de socialização primária elementos básicos para cultivar o hábito de estudo, serão necessários maiores esforços da escola para que isso ocorra, mas não significa que não vai ocorrer. Não fosse assim, após a socialização primária poucas coisas poderiam ser modificadas, o que condenaria todos a uma determinação absoluta da relação com os pais ou seus substitutos durante a socialização primária.

Por isso, é importante a escola estar atenta para não ficar presa à expectativa de receber alunos “ideais”, isto é, alunos desejosos de aprender e com hábito de estudo. Se assim fizer, em certa medida estará contribuindo para reforçar compreensões como a manifestada por Elza na entrevista. Ela atribui principalmente aos pais a tarefa de dar às crianças condições para elas acompanharem as atividades escolares.

Eu acho que tem crianças que são mais desenvolvidas, outras menos desenvolvidas, às vezes são as condições dos pais, eles não podem acompanhar o filho, não só na escola, mas no dia-a-dia, não podem dar uma ajuda, perguntar: “Tem lição de casa? Vamos fazer?” E, na escola, ele não consegue acompanhar, mesmo que o professor se esforçar e ensinar, ele não consegue acompanhar o amiguinho, talvez porque não raciocine igual ao amigo dele. Às vezes os pais tem que ajudar mais, também pra que eles não cheguem na escola muito atrasado, às vezes tem aluno que falta muito e não consegue acompanhar, porque se você falta uma, duas vezes na semana, já fica difícil de você acompanhar em relação à criança que vem todo dia. Então eu acho muito importante estar todos os dias na escola, faltar só quando há uma necessidade. (Elza, mãe do aluno José, do 2º ano do ciclo II da escola Carlota)

Talvez o problema central não seja as crianças chegarem à escola sem saber; aliás, se soubessem não precisariam ir à escola, ou se devessem aprender em casa o que a escola ensina, também não precisariam da escola. A questão é como a escola desenvolve, juntamente com os pais e os alunos, procedimentos favoráveis ao processo educativo para que, respeitadas as diferenças, todos possam se apropriar do conhecimento, tendo em vista as necessidades individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, o depoimento de Sílvia é ilustrativo do papel da escola e da família na formação das crianças:

Então depende só do aluno, se o aluno está predisposto a ter, absorver o que o professor passa, ótimo. Mas tem aqueles que não estão dispostos, tem aqueles que vêm na escola só realmente pra brincar, aí não aprende mesmo. Então, eu estou feliz com o que minhas filhas estão aprendendo, estão absorvendo, eu fico no pé, eu acho que é importante os pais participarem de lições, cobranças, então eu estou feliz pelo que está acontecendo com elas. Estou muito contente por causa do projeto daqui. (Sílvia, mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK)

Apesar de começar dizendo que a qualidade do ensino depende só do aluno, ela comenta sobre o acompanhamento que realiza junto às filhas e conclui que o bom desempenho delas está também vinculado à ação da escola.

O trabalho conjunto entre pais, escola e alunos tal como foi apresentado pelos entrevistados denota a compreensão que eles têm sobre a importância do acompanhamento da vida escolar dos filhos para a construção do desejo e de hábitos de estudo.

Após a apresentação desses depoimentos, e diante do fato de a escola reclamar com frequência que os pais não gostam de participar da vida escolar dos filhos e não acompanham as lições de casa, fica a pergunta: por que nas escolas municipais de São Paulo a participação dos pais é tão pequena e muitas vezes formal? Se eles entendem que sua participação é fundamental para o desempenho escolar do filho e as escolas dizem querer que eles participem, o que falta para que isso ocorra?

Talvez à escola esteja faltando ampliar seu conceito de participação dos pais e chamá-los a discutir, refletir, fazer propostas e decidir juntos; e aos pais, ousar ocupar os espaços escolares e se aliar aos educadores na reivindicação e na construção de um ensino de qualidade.

Apesar de algumas falas carregarem nas características das crianças como o elemento mais importante, algumas vezes até determinante, no processo ensino-aprendizagem, pode-se ler nas entrelinhas a função da escola e dos pais na construção dessa criança-estudante que, ao ser “bom aluno”, pode contribuir também para que a escola seja boa.

No entanto, essa forma de pensar pode algumas vezes servir como justificativa para os pais e os alunos aceitarem a reprovação diante do baixo desempenho escolar, pois, se a aprendizagem depende essencialmente do empenho da criança, se ela tirar

notas ruins não será um problema de “ensinagem” da escola, mas um problema de “aprendizagem” da criança.

Nos seis subitens que compõem este capítulo procurou-se, a partir da análise das falas dos entrevistados, examinar como as mudanças relacionadas às práticas de reprovação e aprovação escolar têm sido compreendidas pelos pais e alunos. No próximo capítulo, os esforços serão no sentido de interpretar os dados, na tentativa de construir uma compreensão possível acerca da opinião dos entrevistados sobre o tema.

Capítulo IV – O avesso do apego à reprovação escolar: um olhar interpretativo

Não estudamos para a vida, mas para a escola
Sêneca

Após a apresentação dos dados da pesquisa de campo e algumas análises realizadas nos dois últimos capítulos, envidar-se-ão esforços para construir algumas interpretações acerca desses dados. Para tal, serão discutidos os significados do conteúdo manifesto nas entrevistas, buscando compreender sua produção histórica a partir de três grandes temas: as políticas de não-reprovação anual no contexto do direito à educação, a organização do ensino e a defesa da reprovação escolar.

Para tal, ter-se-á como referência a discussão realizada no primeiro capítulo sobre a necessidade de mudanças na concepção de educação e na prática educativa para a realização do direito constitucional à educação, na medida em que ela deixou de ser privilégio e passou a ser direito.

Ao perguntar-se o motivo de a maioria dos pais e alunos defender as práticas de reprovação escolar, como demonstrado em pesquisas anteriores, partia-se da compreensão de que a reprovação escolar é prejudicial ao aluno e à família e, portanto, sua defesa por parte destes sujeitos seria um contra-senso.

A pesquisa de campo, embora tenha confirmado a posição hegemônica de oposição à progressão continuada, mostrou que há contradições nos argumentos dos entrevistados que defenderam a reprovação escolar, como visto no capítulo anterior. Estas contradições serão exploradas em cada subitem, na tentativa de se construir uma resposta explicativa possível a essa questão.

1- O direito à educação e as políticas de não-reprovação

Neste primeiro tópico, buscar-se-á compreender a posição hegemônica em torno da defesa das práticas de reprovação escolar com base na dinâmica da construção da educação básica no Brasil.

Para tal, destacar-se-ão duas idéias presentes nas falas dos entrevistados sobre a reprovação escolar: a seleção tida como *consequência do baixo desempenho* e como *punição pelo pouco esforço*.

A idéia e as práticas de seleção para os indivíduos usufruírem bens socialmente construídos e constitucionalmente reconhecidos estão vinculadas a uma organização

social que impede a realização de tais direitos. No entanto, essa parece não ser a compreensão predominante em nossa sociedade.

Diante de experiências que limitam ou impedem a todos de usufruírem as conquistas da humanidade, seja pelas condições determinadas pelo estágio de desenvolvimento econômico e social ou pela organização social e política que produzem a desigualdade social, construiu-se uma compreensão sobre a ascensão social e o gozo de direitos baseada principalmente no esforço e na competência individual. Tendo como referência essa forma de pensar, as pessoas justificam ou aceitam a não-realização de direitos constitucionais por compreenderem-na como incapacidade ou pouco empenho, seja de um indivíduo ou de grupos de indivíduos.

Dessa forma, entende-se que as manifestações dos entrevistados relacionadas à defesa da reprovação escolar como punição pelo pouco esforço do aluno e pela necessidade de selecionar aqueles que alcançaram determinados objetivos, dado o baixo desempenho nas atividades escolares, são parte de uma compreensão acerca da apropriação individual e coletiva dos direitos sociais, historicamente construída e predominante em nossa sociedade.

Em relação à escolarização, os processos seletivos estão presentes desde a organização da escola graduada. Num primeiro momento, quando a educação ainda não era um direito e a maioria da população não tinha acesso à escola, a educação escolar era tida como possibilidade somente para os setores mais ricos da sociedade.

Assim, até a conquista constitucional da obrigatoriedade do ensino primário na Constituição de 1934 e a ampliação da escolarização obrigatória para oito anos na Constituição de 1967, as classes populares conviveram com duas formas de seleção escolar: uma determinada pela falta de vagas e a outra, pela reprovação. Isso significa que a idéia e as práticas de seleção foram parte da construção da educação escolar brasileira, como apresentado no primeiro capítulo. Historicamente, é bastante recente a idéia da educação como direito nos meios populares e as práticas escolares, de modo geral, ainda não respondem aos pressupostos desse direito.

Durante a pesquisa de campo, uma parte dos entrevistados fez referência às próprias experiências escolares para explicar como, em suas opiniões, a reprovação escolar é necessária. Ao considerar as experiências escolares dos entrevistados como um condicionante da formação das opiniões expressas durante as entrevistas, pretende-se analisar como tais experiências foram interpretadas pelos pais e como elas têm sido interpretadas pelos alunos. Parte-se do pressuposto que a compreensão e apropriação

que os sujeitos têm de suas experiências são influenciadas pelas diferentes idéias presentes na sociedade, em especial aquelas que se fazem dominantes em cada momento histórico.

Disso decorre pressupor que a construção das concepções acerca dos processos educacionais escolares manifestadas pelos entrevistados foi e é condicionada pela forma como cada um deles interpreta suas experiências, tendo como referência um conjunto de idéias ao qual eles têm mais acesso e lhes é mais influente.

Assim, a manifestação de uma concepção de educação cujas práticas de reprovação são entendidas como necessárias é condizente com uma realidade social que prioriza a ação e a competência individuais em detrimento do direito social da igualdade de oportunidades, que exige uma educação escolar universal que promova o desenvolvimento de todos.

A escola brasileira foi construída com base no pensamento do mérito pessoal, que exige do aluno a capacidade de superar qualquer dificuldade, tanto objetiva quanto subjetiva, para adquirir o direito de ter o beneplácito social do acesso à sociedade como cidadão. Em reforço a essa idéia, têm-se as várias doutrinas religiosas, que garantem ao sujeito temente à moral e à conduta religiosa que ele chegará ao “Paraíso”, onde, enfim, poderá gozar uma existência plena de felicidade. Nas palavras de Mariano Fernández Enguita (1989, p. 193):

[...] a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar.

Ao analisar, grosso modo, as experiências escolares dos pais entrevistados, tendo em consideração o período histórico em que estudaram, constata-se que o principal processo de seleção não ocorreu em relação ao acesso à escola, mas pelas práticas de reprovação e conseqüentes evasões. De modo geral, eles freqüentaram a escola nas décadas de 1970 e 1980, quando já era obrigatório o ensino de oito anos e o acesso à escolarização havia sido ampliado às camadas populares. Isso não significa que eles tenham freqüentado a escola durante oito anos: embora não se tenha perguntado o grau de escolaridade dos pais durante a entrevista, vários comentaram que haviam estudado somente até a antiga 4ª série. Cabe um destaque para o caso da avó do aluno Rafael, do

3º ano do ciclo II da escola Carlota, que frequentou a escola nas décadas de 1940 e 1950.

Tomando como referência o processo de democratização do acesso à escola, a ausência de vagas pode ter sido um problema vivenciado pelos pais e avós dos pais entrevistados (respectivamente, avós e bisavós dos alunos) e chegado a eles na forma do analfabetismo ou de poucos anos de escolaridade. Como disse Judite, avó do aluno Rafael, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota, “na minha época de juventude eram só as pessoas que tinham condições financeiras que estudavam”.

De acordo com o momento histórico de escolarização dos pais entrevistados, a principal seleção vivenciada pelos estudantes que frequentavam o ensino fundamental naquela época era operada pela reprovação escolar. A reprovação, especialmente as recorrentes, funcionava como um limitador à continuidade dos estudos porque era apresentada aos alunos e seus familiares como um atestado de incapacidade para frequentar a escola. Não se pretende atribuir à reprovação toda a responsabilidade pela baixa escolaridade das pessoas que frequentaram a escola naquele período, pois se reconhece a existência de outros fatores, mas é importante chamar a atenção para as consequências dessa prática, tanto em relação à evasão quanto na formação das opiniões sobre a organização e as práticas escolares dos pais entrevistados.

Os entrevistados demonstraram certa dificuldade em conceber uma escola sem reprovação anual. No caso dos pais, recorreram à experiência como alunos para mostrar que a promoção ao final de cada ano letivo era somente para os que haviam estudado e aprendido as lições. Mas, como disse Vilma (mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK), referindo-se à escola da época em que estudou, “antes você decorava pra prova ou não saía nunca daquela série”. Isso sugere que não necessariamente a promoção era consequência de uma efetiva e significativa aprendizagem.

Pode-se dizer que os entrevistados aprenderam a conceber a promoção ao final de cada ano letivo como um mérito do aluno, fruto do esforço e da demonstração de “aprendizagem”. Por isso, é-lhes estranho ver alunos que “não se esforçaram” e “não responderam de forma adequada” às avaliações serem promovidos, como tem acontecido nas escolas com progressão continuada.

Essa forma de pensar tem sido transmitida aos filhos (alunos entrevistados) e, em certa medida, tem contribuído para a formação de uma opinião que considera errado – ou injusto, como disseram alguns – os alunos serem promovidos quando não se

dedicaram aos estudos e não demonstraram saber os conteúdos escolares solicitados nas avaliações.

Nesse contexto, a idéia do empenho e da capacidade individual apresentada pelo liberalismo, e atualmente reforçada pelo neoliberalismo, contribui para a manutenção das opiniões que responsabilizam alunos e familiares pelo baixo desempenho e a conseqüente reprovação. Assim, ao continuar selecionando os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação ou por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado “mérito”.

Em conseqüência, mais que os conteúdos escolares, a escola ensina que o êxito é basicamente o resultado do esforço e da capacidade individual. Isso pode explicar, em parte, por que a maioria dos entrevistados atribuiu ao mau comportamento e à falta de dedicação aos estudos as reprovações vivenciadas por eles próprios ou pelos colegas.

A reprovação escolar também foi apresentada pelos entrevistados como forma de punição pelo mau comportamento e pela falta de empenho nos estudos. A idéia e as práticas de punição estão diretamente vinculadas às relações de mando e submissão, presentes tanto entre senhor e escravo quanto entre patrão e empregado, sendo reproduzidas na sociedade de modo geral e na família.

Além da punição praticada nas relações entre os homens, também estão presentes no imaginário da população as punições de ordem divina. A Igreja teve grande influência nos ensinamentos de obediência a Deus, às autoridades e aos mais velhos, e na legitimação do uso da punição física ou moral àqueles que não respeitassem o preceito da obediência.

Entretanto, o êxito *per se* só existe nas distantes regiões celestiais da moral puritana não contaminada pela vida terrena, ou seja, em parte alguma. O castigo pela ausência de êxito, pelo fracasso, é já algo extrínseco à educação e o próprio êxito, ao menos se como tal se entende o êxito educacional, não se deseja por si mesmo, mas pelo que promete. Estamos tão acostumados a associar o ensino às notas ou aos títulos que os consideramos parte integrante e inseparável de qualquer forma de educação, mas trata-se em realidade de credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 194)

Evidentemente, a concepção e a aprendizagem acerca da legitimidade da punição sofreram mediações, conseqüência das mudanças ocorridas na sociedade e nas escolas. Em relação aos costumes sociais, embora os pais ainda usem o castigo físico para “educar os filhos”, essa prática não é legitimada pelas leis e é condenada por parte

da sociedade. Nas escolas, o castigo físico não é permitido, mas ainda persistem as práticas de constrangimento moral e de ameaça.

Não se intenta apresentar as práticas atuais de punição social e escolar como sendo iguais às do início de século passado, mas chamar a atenção para o fato de estar presente, entre os alunos e pais, a idéia de sua necessidade, mesmo que aplicadas de forma diferente. A reprovação é vista como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação ao aprendizado. Essa compreensão foi expressa pelos entrevistados, ao reivindicarem a reprovação para pressionar os alunos a estudarem.

Nessa perspectiva, a posição da maioria dos entrevistados acerca dos processos de promoção e reprovação na escola pode ser compreendida, em parte, pelos elementos que constituem a construção da escola graduada. As condições materiais e simbólicas de produção da escola apresentam-se como condicionantes das concepções dos pais e dos alunos sobre o processo de escolarização.

Assim, embora a reprovação seja uma medida política e pedagógica construída pela escola para responder a uma forma de organização do ensino e à seleção dos mais aptos, ela se constituiu de forma tão naturalizada aos olhos dos atores educacionais e da população que passou a ser concebida como algo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Isso sugere ser necessária à construção de uma concepção de educação favorável à realização do direito educacional, entre outras coisas, a compreensão da produção humano-histórica dos mecanismos de reprovação. Pois, se se compreende que a reprovação surgiu porque a escola graduada desde sua origem não tem conseguido fazer com que todas as crianças cheguem ao final de cada ano letivo tendo realizado um *quantum* de conhecimento definido socialmente, pode-se questionar a idéia de ela ser inerente ao processo educativo e compreendê-la como uma ação humana objetivada.

É importante ter em mente que a objetividade do mundo institucional, por mais maciça que aparece ao indivíduo, é uma objetividade produzida e construída pelo homem. O processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade é a objetivação. O mundo institucional é a atividade humana objetivada, e isso em cada instituição particular. Noutras palavras, apesar da objetividade que marca o mundo social na experiência humana, ele não adquire por si só um *status* ontológico à parte da atividade humana que o introduziu. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 87)

A responsabilidade pela reprovação, na maioria das vezes atribuída pelos entrevistados aos alunos e familiares, tem referência histórica, entre outras, também nas

respostas das pesquisas educacionais que tentaram explicar o “fracasso” de milhares de alunos das classes populares que tiveram acesso à escola e não lograram êxito.

A partir da expansão do ensino primário na primeira metade do século passado; da ampliação da obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos na década de 1970; e da permanência de altos índices de reprovação escolar, produziu-se uma literatura educacional que procurava explicar o chamado fracasso escolar com base na teoria dos déficits, atribuindo, portanto, às condições orgânicas, psicológicas e culturais das crianças o insucesso na realização das atividades escolares. Essas explicações foram introduzidas nas escolas de educação básica pelos educadores e chegaram aos pais e alunos por meio de discursos e das práticas pedagógicas que creditavam aos alunos e às famílias a total responsabilidade pelo baixo desempenho escolar. Esse discurso, preponderante durante quase um século e ainda motivador de muitas práticas educativas, parece ter contribuído para a conformação da concepção que atribui à família e à criança a responsabilidade pelo baixo desempenho escolar. Hegemônica no sistema educacional brasileiro até mais ou menos a década de 1970, essa forma de compreender a escolarização das classes populares reforçou entre pais e alunos a idéia do esforço e da capacidade individual como o fator determinante do sucesso escolar.

A partir dos anos 1980, as questões relativas ao papel da escola na produção do fracasso escolar foram introduzidas nas discussões acadêmicas e repercutiram nas práticas e nos discursos dos educadores da educação básica e nas relações da escola com a comunidade.

A conquista do direito à educação e as mudanças, mesmo insuficientes, conduzidas em função da realização desse direito têm trazido novos elementos para os pais e os alunos pensarem a educação. Embora não na sua totalidade, os entrevistados expressaram opiniões que reivindicam a participação da escola na produção do baixo desempenho acadêmico.

A manifestação sobre as falhas da escola vindas dos pais cujos filhos vivenciaram reprovações sugere mudanças na forma de compreenderem a escolarização, num momento em que os esforços devem-se dirigir à melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, junto à idéia da capacidade e do esforço individual, os entrevistados falaram da má qualidade do ensino como causa da pouca aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, vive-se um momento privilegiado para tais questionamentos, pois o ensino fundamental está quase universalizado e a existência das experiências de políticas de não-reprovação tem produzido discussões sobre a

pertinência de mecanismos característicos de uma educação como privilégio num contexto de educação para todos.

Apesar de essa discussão estar em pauta, não significa que as opiniões dos atores educacionais e as práticas escolares estejam soprando a seu favor; pelo contrário, a resistência à eliminação da reprovação por aqueles diretamente envolvidos nesse processo e a baixa qualidade da educação escolar – seja nas redes de ensino que implementaram a progressão continuada ou naquelas que mantêm a reprovação anual – têm produzido certa confusão acerca das medidas de democratização do ensino a serem impulsionadas.

A qualidade da educação, principalmente nas escolas públicas, tornou-se a questão central para a consolidação do direito à educação. Mas, muitas vezes, a preocupação com o desempenho escolar aparece, como ocorreu nas falas dos entrevistados, vinculada à defesa de medidas contraditórias à concretização desse direito. Se, por um lado, a justificativa de defender a reprovação como forma de garantir melhor qualidade do ensino sugere a preocupação de pais e alunos acerca do tipo de educação que estão recebendo, por outro, ao reivindicarem-na propõem a manutenção de algo cuja existência só se justifica pelas deficiências dos processos educativos, portanto, desnecessário se a educação for de qualidade.

O que está posto é o desafio de realizar um processo educacional capaz de proporcionar uma aprendizagem adequada dos conteúdos escolares a todos os alunos e uma formação intelectual e moral comprometida com o bem-estar individual e social. No que diz respeito à forma de progressão, embora a tendência entre pais e alunos seja pela manutenção da reprovação anual, a verificação de que a reprovação não produz os benefícios atribuídos a ela pode produzir reflexões favoráveis à ruptura com essa forma secular de pensar a educação escolar.

2- A organização do ensino em ciclos como pressuposto à progressão continuada

No primeiro capítulo, ao considerar as políticas de não-reprovação importantes para a realização do direito à educação, tinha-se como pressuposto que a progressão continuada fosse implantada juntamente com uma reorganização do ensino comumente denominada ciclos. Por isso, a proposta era estudar a opinião dos pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada. Sabia-se, por meio de estudos precedentes, que os ciclos não haviam sido implementados na rede municipal de São Paulo tal como

foram propostos em 1992; no entanto, esperava-se dos entrevistados alguma referência a eles. Tal expectativa foi frustrada, e o desconhecimento de pais e alunos sobre os ciclos e a observação do cotidiano das duas escolas pesquisadas reforçou a idéia de não existir efetivamente um ensino organizado em ciclos nas escolas municipais.

Esse desconhecimento também explicitou o fato de os pais e alunos não entenderem a progressão continuada como parte de uma proposta de reorganização do ensino, mas como uma medida de promoção desvinculada do desempenho escolar. As práticas e os discursos não-característicos de um ensino em ciclos observados no cotidiano escolar, resguardada a existência de alguns elementos de “ensino ciclado”, explicam essa compreensão dos pais sobre a organização do ensino municipal.

Diante dessa situação, uma questão foi suscitada: as condições de funcionamento da escola podem ser compreendidas como um condicionante da oposição da maioria dos pais e dos alunos à progressão continuada?

Ao justificarem a defesa da reprovação anual, os entrevistados remeteram-se a uma concepção seriada de ensino. Isso sugere que a experiência de pais e alunos com a organização e o funcionamento da escola municipal de São Paulo também tem contribuído na construção das opiniões contrárias à progressão continuada expressas nas entrevistas.

Diante disso, caberia questionar se não são as condições de funcionamento da escola que determinam a oposição dos pais e dos alunos à progressão continuada, como tem sido afirmado, especialmente, pelos educadores.

Pode-se trabalhar com a seguinte suposição para pensar essa questão: se o ensino fosse de qualidade e proporcionasse aprendizagens de acordo com a capacidade e necessidade de cada um, não haveria oposição às políticas de não-reprovação? Ao serem questionados sobre isso, muitos entrevistados afirmaram não se oporem à progressão continuada se houver um bom ensino e uma boa aprendizagem. No entanto, para uma minoria a reprovação é necessária por ser também um instrumento para incentivar ou pressionar os alunos a estudarem, não podendo deixar de existir mesmo que o ensino seja de qualidade.

Assim, ao ser vista como instrumento de incentivo ou de pressão para o aluno estudar, mesmo diante de um bom ensino, a reprovação seria necessária, na opinião de alguns entrevistados, sob pena de os alunos não se dedicarem aos estudos. Portanto, não se pode explicar a oposição à progressão continuada somente porque ela foi implantada

burocraticamente ou porque não existem as condições básicas para sua implementação, embora estes elementos sejam importantes para compreendê-la.

O baixo desempenho escolar foi amplamente utilizado pelos entrevistados para justificar a necessidade da reprovação escolar. Embora a pouca aprendizagem não tenha sido atribuída somente às falhas da escola, pais e alunos apresentaram vários problemas que, na opinião deles, dificultam a realização de uma boa aprendizagem. Disso surgiu a idéia de pensar a organização e o funcionamento da escola como condicionantes da oposição à progressão continuada, denominados, neste trabalho, de condicionantes institucionais e pedagógicos.

Os condicionantes institucionais e pedagógicos dizem respeito à forma como a escola está estruturada enquanto unidade de uma rede de ensino e como parte de um “sistema” educacional regulamentado pela LDB/96, bem como à sua organização pedagógica em termos de currículo, metodologia, avaliação, relação professor-aluno-conhecimento.

Do ponto de vista institucional, as escolas pesquisadas são regidas pela LDB/96 e pela legislação concernente ao sistema de ensino municipal. Tendo como referência esses aspectos mais gerais relativos aos ciclos e à progressão continuada, comuns a ambas as escolas, dirigir-se-á a atenção à estruturação das escolas nos seguintes aspectos: funcionamento da escola no que diz respeito à forma de organização do ensino, à (forma de) participação da comunidade e aos aspectos pedagógicos, isto é, escolha e distribuição dos conteúdos nos anos dos ciclos, metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno-conhecimento.

As duas escolas pesquisadas são regulamentadas pela legislação municipal, tendo, portanto, oficialmente o ensino organizado em ciclos com progressão continuada, mas se diferenciam em relação à organização pedagógica e à forma de participação da comunidade, como visto no segundo capítulo.

Se se considerar que as escolas são iguais em aspectos como clientela, salários e plano de carreira dos educadores, forma de contratação dos profissionais, merenda escolar, entre outros, pode-se supor que a organização pedagógica da escola JK pode estar contribuindo para um posicionamento menos taxativo de oposição à progressão continuada, para maior disponibilidade de reflexão sobre as opiniões apresentadas inicialmente e para a introdução de dúvidas acerca da defesa da reprovação anual.

A condição diferenciada da escola JK em relação à participação da comunidade, apesar da limitação em termos de abrangência, também parece favorecer um

envolvimento de pais e alunos na construção da atividade educativa num movimento de co-responsabilidade pela qualidade da educação. Isso pode estar contribuindo para as reflexões, ainda iniciais, em relação aos procedimentos de promoção e reprovação. A fala de Sílvia (mãe da aluna Viviane, do 3º ano do ciclo II da escola JK) sobre as mudanças na forma de pensar a aprendizagem a partir de sua participação nas reuniões da escola ilustra tais reflexões.⁷¹

Não se pode atribuir a diferença na postura e no discurso dos entrevistados da escola JK ao fato de eles participarem diretamente das instâncias de elaboração do Projeto JK, porque nenhum dos entrevistados declarou ter participado do processo; contudo, destaca-se a forma de relação que a escola tem estabelecido com os pais nas reuniões de pais e mestres e com os alunos no cotidiano escolar como elemento que contribui para uma postura de oposição menos taxativa à progressão continuada.

Embora os entrevistados não tenham participado da elaboração do Projeto, como alunos eles estavam vivenciando as formas diferenciadas da escola conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Todos tinham conhecimento e opiniões sobre a nova proposta de organização e funcionamento da escola, independentemente de participarem do Projeto no momento da pesquisa. Assim como os alunos, todos os pais entrevistados sabiam da existência do Projeto e, de forma diferenciada, conheciam as mudanças implementadas com a nova proposta educativa.

Se as diferenças na organização pedagógica e na participação podem explicar a maior disponibilidade para a reflexão e a forma mais mediada com a qual os entrevistados da escola JK abordaram a questão da reprovação, não explicam a defesa explícita da progressão continuada realizada por alguns entrevistados de ambas as escolas. Pois não houve diferença entre elas na oposição declarada à reprovação escolar. Três entrevistados da escola JK e quatro da escola Carlota disseram concordar com a progressão continuada sem nenhum senão; portanto, a compreensão sobre por que sete entrevistados defenderam claramente a progressão continuada requer a consideração de outros elementos e será feita no próximo item deste capítulo.

Os condicionantes institucionais e pedagógicos estiveram presentes na fala dos entrevistados, tanto na preocupação acerca das medidas que a escola tem adotado para auxiliar os alunos que são promovidos (apesar da pouca aprendizagem, como aparece na fala de Ângela⁷²) quanto nas manifestações sobre procedimentos que a escola deveria

⁷¹ Refere-se à fala de Sílvia citada à página 183.

⁷² Ver depoimento de Ângela, mãe da aluna Jaqueline, do 4º ano do ciclo I da escola JK, à p. 174.

ter para garantir uma boa aprendizagem a todos. No primeiro caso, os entrevistados manifestaram preocupação com a promoção desvinculada de aprendizagens consideradas importantes para aquela “série”. No segundo, falaram sobre procedimentos necessários para os alunos aprenderem e para diminuir ou acabar a reprovação. Na opinião da maioria dos entrevistados, isso poderia ocorrer se a escola melhorasse a qualidade das aulas e das relações professor-aluno e oferecesse reforço, recuperação e apoio pedagógico aos alunos com baixo desempenho escolar⁷³.

Quando os ciclos e a progressão continuada foram implantados, em 1992, a nova proposta de organização do ensino visava a um processo educativo no qual os alunos dariam continuidade ao processo de aprendizagem, tendo em consideração as aprendizagens realizadas no ano anterior. A organização do ensino em ciclos visava garantir uma organização curricular na qual o aluno que necessitasse tivesse mais tempo para realizar determinadas aprendizagens sem ser reprovado, como normalmente acontece nas redes de ensino onde há reprovação anual.

Como visto no capítulo II, os pressupostos pedagógicos dos ciclos não foram implementados e, conseqüentemente, os alunos promovidos para o segundo ano do ciclo I ainda em processo inicial de alfabetização, por exemplo, não recebem nesse ano do ciclo um ensino adequado ao estágio de aprendizagem em que se encontram; ao contrário, recebem o mesmo tipo de intervenção pedagógica dada aos demais alunos. Isso se torna mais grave quando eles chegam não-alfabetizados ao 4º ano do ciclo I. Essa situação vivenciada pelos pais e pelos alunos foi utilizada como argumento para se posicionarem contrários à progressão continuada⁷⁴.

A organização curricular seriada, a falta de preparo dos educadores para a realização de um trabalho diversificado, combinadas, em alguns casos, à falta de condições materiais e de tempo do professor para a preparação de aulas adequadas ao atendimento das diferenças e da diversidade que compõem a sala de aula têm produzido certa exclusão do processo de ensino dos alunos com defasagem em relação ao ano do ciclo que freqüentam. Essa situação tem sido compreendida pelos pais e pelos alunos, de modo geral, como conseqüência da progressão continuada. Disso decorre a expectativa que depositam na reprovação como uma nova oportunidade de aprendizagem.

⁷³ Ver síntese das sugestões dos entrevistados para melhorar o ensino no capítulo II, quadros 16 e 17, páginas 123 e 134 e depoimentos no item 3 do capítulo III.

⁷⁴ Um exemplo, entre outros, sobre isso pode ser observado nos depoimentos de Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota, p.132.

Se, no início da implementação da proposta, pais e alunos receberam explicações sobre os ciclos e a progressão continuada, à medida que ela se foi descaracterizando⁷⁵ as discussões e informações deixaram de existir, permanecendo apenas as críticas responsabilizando a progressão continuada pelo baixo desempenho escolar, por isso o desconhecimento dos entrevistados sobre os ciclos e certo saudosismo à reprovação anual.

Frente ao baixo rendimento escolar dos alunos e à não-reprovação anual, os pais passaram a questionar a escola sobre o motivo de o filho ser promovido se ele ainda não sabe ler e escrever, por exemplo. Esse questionamento expressa, por um lado, estranhamento em relação à promoção desvinculada de aprendizagens – porque não era assim na época que eles estudaram – e, por outro, o desejo dos pais de saberem por que os filhos não estão aprendendo. A escola parece esquivar-se de enfrentar essa problemática e discutir com os pais tanto os limites de sua atuação quanto suas falhas, então atribui a pouca aprendizagem a um problema da criança e a progressão continuada à Secretaria Municipal de Educação, não tendo ela “nada a ver com isso”⁷⁶.

Ao responder ao questionamento dos pais e dos alunos dessa forma, a escola acaba por reforçar a idéia de que a não-reprovação anual é a responsável pela pouca aprendizagem, perdendo a oportunidade de discutir com pais e alunos os motivos e as consequências da má qualidade do ensino.

Diante de uma concepção de sucesso escolar calcada no esforço individual e na competência de cada um, a maioria dos alunos, ao ver colegas serem promovidos apesar do baixo desempenho, parecem ter chegado a duas conclusões principais: 1) não é necessário estudar e se esforçar para ser promovido; 2) a progressão continuada é uma coisa ruim porque os alunos aprendem menos.

A primeira conclusão denuncia o motivo pelo qual os alunos estudam: não sendo mais a promoção um mérito daqueles que se esforçaram, a dedicação aos estudos não é mais necessária; a segunda explicita a idéia de a reprovação ser um mecanismo eficaz na garantia de aprendizagem. Apesar da crença na reprovação como instrumento de pressão para os alunos estudarem, manifestada pelos entrevistados, os depoimentos de

⁷⁵ Como visto no capítulo II, os governos posteriores ao de Luiza Erundina não investiram na implementação dos ciclos e as escolas passaram a funcionar com uma organização seriada de ensino com progressão continuada entre os anos que compõem os anos dos chamados ciclos. Dessa forma, a proposta original de trabalhar com agrupamentos favoráveis à aprendizagem de todos e a assistência em forma de apoio pedagógico aos alunos que demandam intensificação e diferenciação nas intervenções pedagógicas não foram realizadas a contento, provocando uma descaracterização do ensino organizado em ciclos.

⁷⁶ Ver depoimento de Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota, p.171.

alguns alunos colocam em xeque a veracidade dessa crença, ao mostrarem que na prática isso não acontece necessariamente⁷⁷. A reprovação recorrente de alguns alunos entrevistados e o fato de continuarem com baixo desempenho questionam a crença em que a pouca aprendizagem é consequência da não-reprovação anual⁷⁸.

Embora nenhuma das escolas pesquisadas tenha o ensino organizado em ciclos de acordo com os pressupostos apresentados no primeiro capítulo, a reorganização dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, da relação professor-aluno-conhecimento e da avaliação realizada na escola JK, devido à implementação do Projeto JK, a despeito de algumas opiniões contrárias parece estar contribuindo tanto para melhorar a aprendizagem quanto para a construção de relações mais autônomas. A introdução de elementos que questionam as práticas tradicionais de educação escolar está propiciando a possibilidade de pais e alunos construírem outras formas de pensar o processo educativo.

Por outro lado, a prática tradicional de ensino, a não-organização do currículo em ciclos e as relações heterônomas entre educadores e alunos, características da escola Carlota, parecem contribuir para certo desinteresse dos alunos pelos estudos e o reforço da idéia da necessidade de haver reprovação anual para que os alunos estudem. Dessa forma, apesar da falta de interesse e da pouca aprendizagem ser consequência, principalmente, da estrutura e organização da escola, elas aparecem aos olhos dos entrevistados como consequência das políticas de não-reprovação anual.

Apesar de uma parte dos entrevistados de ambas as escolas ter apresentado a escola como co-responsável pelo baixo desempenho escolar, de modo geral eles ainda creditam ao aluno e à família a principal responsabilidade. Ao compreenderem apenas parcialmente o baixo desempenho escolar como resultado de um sistema educacional ineficiente na realização do processo educativo, acabam por recorrer aos processos historicamente usados pela escola para escamotear sua incapacidade de ensinar a todos, como recurso para evitar que os alunos sejam “diplomados analfabetos”. Nesse contexto, a progressão continuada sem a organização do ensino em ciclos tende a reforçar a defesa da reprovação, por aparecer aos olhos de pais e alunos como negligência com a aprendizagem escolar.

Pode-se dizer, dessa forma, que os condicionantes institucionais e pedagógicos contribuem no delineamento da opinião sobre a progressão continuada. Isso ocorre

⁷⁷ Entre outros, ver depoimento da aluna Flávia, do 4º ano do ciclo II da escola JK, p.142.

⁷⁸ Ver Tabelas 3 e 4 no capítulo II, p. 106.

porque a experiência que eles têm com o processo ensino-aprendizagem influencia, em grande medida, suas opiniões sobre a reprovação.

Se o ensino é calcado em práticas favoráveis à aprendizagem, a reprovação é menos valorizada como instrumento para garantir melhor desempenho escolar e pressionar os alunos a estudarem; se as práticas pedagógicas contribuem pouco para a aprendizagem, a reprovação tende a ser mais valorizada. Assim, como verificou Vitor Paro (2001, p. 98), “isso significa que a maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das condições de trabalho na escola e ao modo como esta se encontra organizada”.

Se se considerar que a principal justificativa dos pais e dos alunos para a permanência da reprovação é o fato de ela ser compreendida como meio eficiente na produção de melhores resultados escolares, faz todo o sentido os condicionantes institucionais e pedagógicos influenciarem a opinião deles. Dessa forma, se as condições institucionais e pedagógicas favorecerem boas condições de aprendizagem, o apego à reprovação será mais facilmente questionado, porque pais e alunos perceberão sua inadequação numa escola para todos. Como disse Emília Ferreiro (1992, p. 29; cf. BECKER, 2004), “ninguém modifica seus esquemas assimiladores por um ato de boa vontade; é preciso concluir que esses esquemas são inadequados para enfrentar a árdua tarefa de substituí-los”.

Assim, a experiência do ensino municipal de São Paulo sugere que a organização em ciclos, entendida como uma reorganização da escola visando à melhoria do ensino e da aprendizagem, é fundamental para a mudança da opinião de pais e alunos em relação à progressão continuada, porque a formação de tais opiniões também está relacionada aos resultados educacionais dos alunos.

A concepção da reprovação como uma medida eficaz para obrigar o aluno a estudar, tal como foi expressa por pais e alunos, está vinculada à percepção de um ensino muitas vezes desinteressante e desvinculado da vida, precisando, portanto, buscar motivações externas para garantir um mínimo de dedicação aos estudos. Por isso, para serem compreendidas e aceitas pelos pais e alunos, as políticas de não-reprovação precisam estar respaldadas, entre outras coisas, na organização do ensino em ciclos, ou em projetos que favoreçam a aprendizagem de todos.

Segundo Mainardes (2007), a construção de um caminho de ruptura com a exclusão escolar por meio dos ciclos e da progressão continuada demanda a observância a algumas estratégias básicas, tais como:

- a)- A relevância da democracia e da participação na implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos.
- b)- A preparação de professores para o trabalho com classes heterogêneas e para a instauração de classes mais igualitárias.
- c)- A necessidade de se repensar os materiais de ensino oficiais destinados à alfabetização e as práticas pedagógicas de alfabetização nas salas de aula.
- d)- A necessidade de integração orgânica entre currículo, pedagogia, avaliação, organização e formação continuada.
- e)- A necessidade de considerar valores como igualdade, democracia e justiça social como objetivos explícitos e deliberados dos sistemas de ensino. (MAINARDES, 2007, p. 172)

As políticas de não-reprovação anual certamente são importantes na denúncia da má qualidade do ensino e no desencadeamento de ampla discussão sobre o tema. No entanto, se não forem implementadas juntamente com uma reorganização do ensino favorável à aprendizagem de todos não responderão de forma adequada às demandas de escolarização da população e poderão reforçar as resistências de educadores, pais e alunos à aprovação contínua dos alunos no ensino fundamental.

Para alguns educadores, a questão da aprendizagem de todos pode ser resolvida por meio da atuação didático-pedagógica do professor e da escola. No livro *Como areia no alicerce: ciclos escolares*, a professora Esther Grossi faz uma série de críticas à organização do ensino em ciclos e à progressão continuada e defende a necessidade de a escola efetivamente ensinar as crianças e não promovê-las automaticamente.

Assegurar aprendizagens escolares não acontecerá como consequência de meras medidas burocráticas, tais como substituição de séries por ciclos, mas sim por meio de uma boa instrumentalização didática, a qual está muito distante da sala de aula brasileira. (GROSSI, 2004, p. 12)

A eficiência dos procedimentos didáticos para a realização de um bom ensino e uma boa aprendizagem é condição básica na escolarização, tanto num ensino organizado em ciclos como em séries, seja das classes privilegiadas ou das classes populares. Se não houver um bom ensino, tanto num caso como no outro a aprendizagem estará comprometida: quanto a isso não há discordância. Entretanto, sabe-se que o ensino organizado em séries não favorece o atendimento à diversidade dos processos de aprendizagem, tampouco às diferenças sociais e culturais que caracterizam as classes populares em relação aos padrões culturais com os quais a escola trabalha.

A escola não é uma instituição com poderes para, magicamente, transformar a criança que ultrapassa seus portões em indivíduo pronto e disposto a aprender tudo o que ela tem a ensinar. Quando uma criança entra na escola, traz consigo os elementos de sua socialização primária, bem como suas condições materiais e simbólicas de vida. É

com esses elementos que a escola precisa interagir para proporcionar à criança a possibilidade de usar sua cognição, sua afetividade e seu corpo na apropriação de saberes que podem estar mais ou menos distantes de sua realidade extra-escolar.

Ao analisar o papel da escola na formação do indivíduo, é importante considerar as possibilidades e o alcance das ações desta instituição, inclusive para reivindicar sua ampliação, na medida em que elas não podem cumprir determinadas tarefas. Como afirmou o professor José Mário Pires Azanha (1987b), deve-se considerar as reais possibilidades de ação da escola para não ser ingênuo na expectativa dos resultados ou responsabilizá-la de forma unilateral.

Uma instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia, quase sempre empobrecendo o seu ambiente, não pode nem deve se propor à formação integral da personalidade dessa criança porque essa é uma tarefa irrealizável nessas condições. Mas pode e deve procurar exercer uma influência integradora das experiências que a criança vive, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico da personalidade do educando. Não é possível formar integralmente a criança no pedaço de vida que ela passa na escola, mas esse período pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que permitam à criança – sob a orientação do professor – uma integração de todas as suas experiências. (AZANHA, 1987a, p. 83)

Não se pretende com isso diminuir o papel da escola na formação integral da criança, mas ressaltar a impossibilidade dessa tarefa ser realizada somente pela escola, pois os contextos familiar, social e cultural nos quais a criança está inserida exercem grande influência nesse processo. De acordo com a LDB/96, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º).

Entre a multiplicidade de espaços que contribui para a formação do indivíduo, a escola é a instituição responsável por oferecer, de forma sistematizada, o conhecimento produzido pela humanidade. Essa tarefa, responsabilidade primeira da escola, demanda a cooperação da família e do aluno, pois o ato de aprender e educar-se só pode ser realizado pelo próprio sujeito.

Além disso, a educação escolar não diz respeito somente à aprendizagem dos conteúdos escolares, mas principalmente sobre como esses conteúdos contribuem para o indivíduo fazer-se humano, compreender o mundo e transformá-lo. Por isso, precisa estar vinculada diretamente à vida, à cultura e ao mundo social de seus usuários. Como disse Vitor Paro (1998), a má qualidade da escola pública não está tanto em sua ineficiência para preparar o aluno para passar no vestibular ou para o mercado de

trabalho, mas em não contribuir de forma significativa para a construção da humanidade do educando.

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras. Tais objetivos têm a ver com a própria construção da *humanidade* do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano *atualiza-se* enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza. (PARO, 1998, p. 7, grifos do autor)

Essa função, tal como assinalaram os sujeitos da pesquisa, não pode ser realizada sem a participação e o compromisso dos pais e dos alunos. Por isso, além de metodologias e didáticas eficientes para ensinar, é necessário que a escola esteja aberta às demandas da população por ela atendida, tanto em relação às especificidades do processo de ensino e de aprendizagem quanto às necessidades sociais e materiais requeridas pela escolarização e pela construção da cidadania. Para isso, é importante reforçar o pólo de resistência e minimizar o caráter reprodutor da escola.

De acordo com a LBD/96, as escolas devem especificar como será a participação dos profissionais e da comunidade em seus regimentos. Porém, mais do que saber o que prevê cada regimento escolar, é importante saber como efetivamente ocorre a participação nas escolas, pois a construção de escolas democráticas demanda medidas tanto estruturais quanto curriculares que garantam experiências de convivência democrática. Assim, é necessário “criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realiza, [... bem como] um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE; BEANE, 2001, p. 20).

Pela especificidade da atividade educativa, a participação de pais e alunos é condição *sine qua non* para garantir a efetivação do ato de educar. Portanto, não se trata de “mera licença” para os pais e os alunos entrarem na escola, mas da escola contribuir para que eles “ocupem-na” e se responsabilizem, junto com os educadores, pela melhoria da qualidade dos serviços prestados. Como analisou Vitor Paro (2000b), a importante e necessária participação de pais e alunos no processo educativo precisa ocorrer, também, no âmbito das decisões.

Nesses estudos tem-se procurado entender a participação sempre ligada à tomada de decisões e não como mera forma de prestação de serviços ou de contribuição financeira por parte da população. Não obstante, um importante elemento tem-se sobressaído que, embora tenha a ver com o conceito de participação como instrumento de controle democrático do Estado, extrapola-o,

em certo sentido: trata-se da percepção de que, para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ele deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante. (PARO, 2000b, p. 10)

A participação dos pais e dos alunos nas escolas pesquisadas tem sido considerada sob a ótica de uma ação efetiva daqueles, diferenciando-a daquela de caráter mais formal que normalmente ocorre nas escolas municipais. Isso porque mudanças como a substituição de séries por ciclos e da reprovação pela progressão continuada demandam, além da compreensão, o apoio dos pais e dos alunos para não afrouxar o compromisso com a aprendizagem ao subtrair os instrumentos historicamente utilizados para selecionar e excluir. Para tal, é fundamental um permanente diálogo da escola com os pais e os alunos sobre as características dessa nova forma de conceber o processo ensino-aprendizagem.

A ausência de discussões coletivas sobre os ciclos e a progressão continuada por meio das quais educadores, pais e alunos possam esclarecer dúvidas e refletir sobre suas opiniões parece ter produzido entre os entrevistados um desconhecimento acerca de aspectos básicos e fundamentais da proposta original. Isso tem propiciado a formação de “preconceitos” que prejudicam a construção de uma concepção de educação escolar sem reprovação. Entre os preconceitos apresentados pelos entrevistados, pode-se destacar a crença na reprovação como promotora de maior dedicação aos estudos por parte dos alunos e melhor aprendizagem.

Agnes Heller afirma que os preconceitos são formados nas integrações sociais nas quais os homens vivem, e tanto os preconceitos individuais quanto os sociais têm procedência histórica. Afirma também que “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores” (HELLER, 2004, p. 48).

Nessa perspectiva, pode-se sugerir que o posicionamento contrário à progressão continuada manifestado inscreve-se num conjunto de experiências e informações favoráveis à formação de idéias que, embora não tenham conscientemente a intenção, acabam por legitimar uma educação excludente. Ao defender a reprovação, os entrevistados parecem evitar os conflitos gerados quando se questionam as formas de pensar historicamente construídas e afastar o desconforto causado pela promoção de alunos com baixo desempenho escolar.

É interessante observar o fato de alguns entrevistados fazerem referências às dificuldades da escola em realizar um ensino de qualidade porque faltam recursos

essenciais para tal, mas, mesmo assim, defenderem a reprovação como mecanismo para evitar que os alunos concluam o ensino fundamental quando apresentam pouca aprendizagem. Ao apresentarem a questão dessa forma, pode-se supor uma compreensão de que a qualidade da educação, diante de uma escola incapaz de educar a todos, se dá pela sua atuação seletiva.

A idéia de que a qualidade da educação piorou depois da implantação de políticas de não-reprovação anual está, em certo sentido, vinculada a essa forma de compreender a qualidade da educação, isto é, para a escola ser de qualidade ela não deve promover anualmente os alunos que não apresentam bom desempenho.

A forma como os entrevistados falaram da qualidade do ensino indica que ela está diretamente vinculada à aprendizagem dos conteúdos escolares verificada nos processos de avaliação. Assim, se o aluno termina o ensino fundamental sem ter demonstrado tal aprendizagem, eles consideram que a escola não agiu corretamente por ter permitido a promoção do aluno. Juntamente a esse posicionamento, é importante acrescentar o fato de os entrevistados criticarem a escola por ela não oferecer um bom ensino⁷⁹. No entanto, mesmo compreendendo a pouca aprendizagem dos alunos também como responsabilidade da escola, a maioria dos entrevistados recorreu à reprovação como solução ao baixo desempenho escolar. Dessa forma, embora essa possa não ter sido a intenção consciente dos sujeitos da pesquisa, ao concordarem em que a escola use a reprovação diante da pouca aprendizagem eles dão legitimidade a essa forma histórica de atuação da escola. Evidentemente, tal legitimação não é absoluta, pois, ao mesmo tempo em que defendem a reprovação, questionam a qualidade da atuação da escola, reclamam melhor qualidade de ensino e, como apresentado anteriormente, para vários entrevistados a reprovação escolar pode ser abolida se o ensino for de qualidade e garantir um bom aprendizado.

Isso sugere que falta aos entrevistados a percepção de que a má qualidade do ensino diz respeito ao fato de o aluno não ter tido boa aprendizagem, tendo ou não concluído o ensino obrigatório, e não ao fato de não ter sido reprovado. Ao não compreenderem claramente isso, eles acabam reivindicando o caráter seletivo da escola quando acreditam estar defendendo um ensino de qualidade.

⁷⁹ Sobre isso, entre outros o leitor poderá ver os depoimentos de: Sônia, mãe da aluna Rita, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota (p.170); Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota (p. 175); Joana, mãe da aluna Flávia, do 4º ano do ciclo II da escola JK (p. 176); e Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota (p. 179).

3- Aspectos ideológicos do apego à reprovação

Nos dois itens anteriores, tentou-se construir uma compreensão do conteúdo manifesto por pais e alunos em relação à progressão continuada, considerando a influência de alguns aspectos concernentes à construção da escola graduada no Brasil, das experiências dos pais como estudantes e das experiências escolares vivenciadas pelos entrevistados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Neste item, buscar-se-á complementar tal compreensão tendo em consideração algumas idéias e opiniões predominantes na sociedade brasileira que podem ter contribuído para o delineamento do posicionamento dos entrevistados em relação ao tema estudado.

Se, por um lado, as justificativas dos entrevistados podem ser compreendidas tendo em consideração aspectos históricos e atuais de suas experiências de escolarização, por outro, também se verificou nos depoimentos a existência de elementos que poderiam ter produzido outro posicionamento em relação à reprovação escolar. Por que pais que, em sua maioria, não completaram a escolarização obrigatória por dificuldades muitas vezes impostas pela própria escola tendem a defender os mesmos procedimentos para a escolarização de seus filhos? Por que, ao vivenciarem situações de pouca aprendizagem – às vezes devido a um ensino de má qualidade –, alunos e pais defendem processos que podem limitar suas possibilidades de prosseguimento nos estudos? Por que, mesmo apresentando exemplos da ineficiência da pressão da reprovação para os alunos estudarem, alguns entrevistados continuaram defendendo-a como instrumento necessário ao processo educativo escolar? Por que a reprovação continua sendo defendida como forma de o aluno aprender mais, quando pais e alunos já verificaram, pela própria experiência, a não-veracidade dessa afirmação? Por que sete entrevistados, teoricamente, diante de um mesmo contexto de escolarização defenderam claramente a progressão continuada?

Durante os depoimentos foram observadas, especialmente a partir dos questionamentos apresentados pela pesquisadora, contradições entre determinadas afirmações e o relato de experiências vivenciadas pelos entrevistados. Isso suscitou a seguinte questão: por que entrevistados, apesar de vivenciarem experiências que não confirmavam suas crenças, afirmaram-nas no momento da entrevista?

Essa questão parece estar relacionada ao fato de as idéias dominantes presentes na sociedade serem incorporadas às opiniões de pais e alunos, muitas vezes sem reflexão crítica, isto é, as opiniões não são confrontadas com a realidade para que se saiba o quanto são pertinentes para explicar os fatos. Isso significa que a forma como

pais e alunos compreendem a realidade escolar está condicionada por um conjunto de idéias que, em certa medida, direcionam suas conclusões.

Quando se questiona por que as experiências dos pais com uma escola reprovadora e excludente não produziram, na maioria dos entrevistados, uma oposição a essas práticas, como ocorreu com aqueles que defenderam a progressão continuada, enseja-se acrescentar à discussão dois elementos: a presença das idéias dominantes presentes na sociedade nas conclusões dos entrevistados a respeito de suas experiências; e a especificidade da experiência de cada um em relação a tais idéias.

Tentar-se-á compreender como as experiências dos entrevistados são condicionadas por um conjunto de idéias geralmente dominantes na sociedade, dificultando a percepção de contradições entre o que eles defendem e suas vivências e interesses enquanto usuários da escola pública.

Antes de prosseguir em algumas interpretações tendo como referência o que será denominado de condicionantes ideológicos, cabe uma breve explicação acerca do conceito de ideologia a ser utilizado.

Alguns autores dentro da tradição marxista entendem ideologia como a “transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)” (CHAUÍ, 1982, p. 93-94).

Ao conceber ideologia dessa forma, pode-se entender que as idéias presentes nas diferentes classes sociais que compõem a sociedade são, essencialmente, reflexos das idéias da classe economicamente dominante. No entanto, se temos em conta que não existe apenas um discurso ideológico, faz-se necessário considerar as mediações operadas pelas diferentes frações de classes que compõem o tecido social no processo de incorporação das idéias da classe dominante. Isto é, as idéias dominantes nem sempre são apropriadas pelas demais classes *ipsis litteris*. Como disse Mészáros (2004, p. 65, grifos do autor),

os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de

modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Em *A ideologia alemã*, Marx diz que “a produção das idéias, representações da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1981, p. 29). As idéias são, assim, produto da interação do homem com o contexto social, onde é produzida a existência material, e estão, nas sociedades divididas em classes, necessariamente permeadas pelos interesses subjacentes a essa divisão. Dessa forma, pode-se considerar ideologia tanto as idéias construídas pela classe dominante como aquelas construídas pela classe dominada, mesmo não sendo hegemônicas.

O conceito de ideologia dentro do pensamento marxista adquiriu diferentes contornos desde as primeiras formulações realizadas por Marx e Engels. Segundo Bottomore (1988), numa nova perspectiva, foi Bernstein quem pela primeira vez apresentou o marxismo como uma ideologia, pois considerava que, mesmo sendo um conjunto de idéias que tenta explicar a produção e a reprodução das sociedades, elas são reflexos do pensamento, portanto, uma ideologia. Lênin ampliou o conceito de ideologia, compreendendo-o como consciência política dos interesses de cada classe; nesse sentido, falou em ideologia burguesa e ideologia socialista (BOTTOMORE, 1988).

Mas foi com Antonio Gramsci que o conceito de ideologia adquiriu a perspectiva de concepção de mundo. Ideologia, em Gramsci, está estritamente vinculada ao conceito de hegemonia e de Estado. Para Gramsci (1978), a conquista da hegemonia por uma classe social nas sociedades capitalistas contemporâneas passa necessariamente pelos mecanismos de persuasão presentes na sociedade civil, ou seja, não é possível tornar-se hegemônico respaldado somente nos elementos coercitivos, característicos da sociedade política. Assim, a classe dominante, além de deter o poder econômico e político, precisa que suas idéias sejam hegemônicas no conjunto da sociedade. Por isso, Gramsci considera que toda concepção de mundo que se transformou num movimento e produziu uma atividade prática pode ser considerada uma ideologia. Atribui, portanto, ao termo ideologia o significado de concepção de mundo.

Mas, neste ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como “premissa” teórica implícita (que é uma

“ideologia”, poderemos dizer, *desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas*) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia. (GRAMSCI, 1978, p. 16, grifos nossos)

Ao discutir ideologia numa concepção mais ampla, Gramsci (1978, p. 62-63) fez distinção entre ideologias historicamente orgânicas e ideologias arbitrárias. As ideologias arbitrárias agem no sentido de criar movimentos individuais e polêmicos e devem ser vistas como o erro que se contrapõe à verdade, enquanto as ideologias historicamente orgânicas são necessárias porque formam um terreno sobre o qual os homens adquirem consciência, organizam-se e lutam para mudar ou manter sua condição social.

Na perspectiva gramsciana, a definição de ideologia como uma concepção de mundo rompe com uma visão que considera a ideologia como “falsa consciência” e chama a atenção para a necessidade da construção de ideologias historicamente orgânicas pela classe subalterna, como elemento fundamental à luta pela transformação social.

A partir dessa concepção de ideologia e da proposição de Löwy (2003) sobre a necessidade de se superar uma forma mecânica e maniqueísta de opor verdade a erro e buscar as concepções de mundo que melhor respondem ao conhecimento científico da realidade, analisar-se-ão os condicionantes ideológicos presentes nas opiniões dos entrevistados sobre progressão continuada e reprovação escolar.

Feitas essas considerações acerca da compreensão de ideologia, voltar-se-á às questões apresentadas no início deste tópico. Assim, às experiências escolares vivenciadas pelos entrevistados parece ser necessário acrescentar a influência de determinadas ideologias à compreensão dessas experiências e à formulação das opiniões apresentadas durante a pesquisa. Pois, junto a uma experiência de escolarização pautada

na seleção seja da ou na escola, os entrevistados convivem com idéias, produzidas especialmente pela classe dominante, que tentam explicar a realidade numa perspectiva de manutenção das estruturas sociais e do *status quo*.

Para a classe dominante brasileira sustentar uma escola elitista durante quase um século, foi necessário construir um conjunto de idéias para explicar e justificar por que alguns podiam estudar enquanto outros, não. Nesse contexto, construiu-se quase em forma de mito a idéia de que nem todos tinham capacidade para estudar, sendo o estudo um privilégio dos “mais inteligentes”, de modo geral daqueles com maior poder econômico.

A alta seletividade da escola era explicada por uma ideologia que responsabilizava o indivíduo por não conseguir galgar níveis mais avançados de ensino. Embora a assimilação dessa idéia não tenha ocorrido de forma homogênea pelas classes populares, ela contribuiu no delineamento de um pensamento ainda presente entre pais e alunos da escola pública. Por isso, embora questionada com a conquista do direito à educação, ela ainda se manifesta na compreensão de que o sucesso escolar depende, em grande parte, da capacidade e do empenho do aluno e da família, e na necessidade da manutenção de formas de seleção como “garantia” da qualidade do ensino.

A influência de ideologias dominantes ajuda a explicar por que a maioria dos entrevistados, embora reconhecendo as falhas da escola, continua defendendo procedimentos prejudiciais à escolarização e, em certo sentido, à vida dos estudantes da escola pública, na medida em que a interpretação de suas experiências é “filtrada” por um conjunto de idéias que não são coerentes para explicar a realidade, mas fundamentais para sua manutenção.

A repetição de algumas idéias incorporadas como sendo verdades, independentemente de contradizerem suas experiências, mostra tanto a influência de algumas ideologias quanto as dificuldades dos entrevistados em questionar tais idéias a partir de suas próprias experiências.

Embora isso se apresente como tendência, é importante ressaltar a existência de elementos que mostram contradições e heterogeneidade nas manifestações dos entrevistados. Isso pode ser interpretado como a não-incorporação, “ao pé da letra”, das idéias predominantes na sociedade, especialmente quando os sujeitos da pesquisa tiveram de refletir sobre suas experiências. A respeito disso vale destacar, como

exemplificação, a entrevista com Sebastiana, mãe do aluno Fernando, do 1º ano do ciclo II da escola Carlota. Ela afirmou ser contrária à progressão continuada e usou as mesmas justificativas da maioria dos entrevistados; mas quando foi solicitada a falar sobre o caso do filho, concluiu que o baixo desempenho de Fernando se devia a má qualidade do ensino e não aos motivos que ela havia utilizado para defender a reprovação anual.

Para falar de um contexto geral, sem se ater a situações concretas, ela e outros entrevistados reproduziram a idéia de que o baixo desempenho escolar é culpa do aluno, da família e da ausência de reprovação anual; mas, quando tiveram de se referir a uma realidade específica, às experiências com seus filhos, tais idéias não foram usadas, embora continuassem fazendo parte da forma de pensar desses sujeitos. Isso ocorre porque, quando os entrevistados falam do baixo rendimento escolar dos alunos de modo geral, eles tendem a reproduzir o discurso dominante sem a preocupação de saber se ele corresponde à realidade. Parece-lhes verdadeiro dizer que o baixo desempenho escolar é resultado da falta de empenho dos alunos por saberem que não serão reprovados ao final de cada ano letivo, ou porque os pais não acompanham a vida escolar dos filhos, mas sabem que isso não é verdadeiro em relação ao próprio filho. De acordo com seu relato, Sebastiana, diante do esforço e atenção que tem dedicado à escolarização do filho e frente ao esforço do filho para aprender a ler e escrever, não poderia usar, para explicar a experiência de baixo desempenho escolar do filho, os mesmos argumentos que havia usado ao falar dessa questão de modo geral.

Por que Sebastiana e os demais entrevistados que relataram experiências parecidas não se perguntam se a explicação atribuída ao baixo desempenho escolar dos próprios filhos não poderia ser estendida à escola de modo geral? Por que, quando se trata dos alunos genericamente, a culpa do baixo desempenho escolar é a falta de interesse pelos estudos e a progressão continuada, mas no caso do filho é a má qualidade do ensino?

Se considerarmos que a formação das idéias ocorre no entrelaçamento da atividade da consciência com a atividade material, pode-se supor que as experiências vivenciadas pelos pais e alunos em relação às suas próprias vidas fornecem elementos diferentes daqueles advindos das idéias dominantes; assim, quando falam de suas experiências, “abandonam”, pelo menos momentaneamente, um discurso pronto e tentam apresentar idéias que lhes parecem mais plausíveis para explicarem a realidade.

Entretanto, a mudança de determinadas concepções enraizadas na forma de pensar das pessoas demanda espaços e possibilidades de reflexão. Não basta que as pessoas vivenciem experiências que lhes mostrem o contrário ou que questionem o que elas dizem: é necessária a introdução de novos conhecimentos, de outras formas de compreender e analisar um mesmo fenômeno para os sujeitos colocarem em questionamento suas idéias e abrirem espaços para a construção de outras formas de pensar. Isso explica, em parte, por que, apesar das contradições entre as vivências e os discursos, os entrevistados tendem a reproduzir o discurso dominante ou apresentar explicações diferentes para um mesmo fenômeno.

Ao analisar a questão da ideologia e a ação dos homens, Gramsci (1978, p. 20-21) falou sobre a possibilidade de contradições entre o pensamento e ações:

Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconseqüente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, e produza um estado de passividade moral e política.

Resguardado o fato de o autor ter realizado essa análise acerca da sociedade e do papel da consciência política na realização de mudanças, tanto no campo das idéias quanto da realidade material, essa citação ajuda na compreensão das contradições presentes em alguns depoimentos.

A fragmentação entre os dois discursos ocorre, por um lado, porque os entrevistados não fizeram uma reflexão crítica acerca de seus discursos tendo como base outros elementos de suas experiências; e, por outro, porque o discurso dominante não é capaz de se impor de forma absoluta, por suas debilidades frente às experiências reais dos sujeitos.

Isso não significa que as ideologias dominantes não tenham vinculação com a realidade; pelo contrário, como disse Mészáros (2004), para que um conjunto de idéias tenha influência sobre um grande número de pessoas é necessário que tenha ressonância com a realidade.

Isto porque é uma precondição para o exercício de tal influência que as idéias em questão encontrem uma articulação material teoricamente adequada e praticamente efetiva. É natural que esta última, por sua vez, exija a constituição de portadores, instrumentos, instituições, redes administrativas, etc., bem

sustentados e praticamente viáveis, sem os quais a influência desejada permaneceria no plano do mero pensamento veleitário. (MÉSZÁROS, 2004, p. 476)

O que ocorre é o fato de as ideologias privilegiarem alguns elementos da realidade em detrimento de outros ou omitirem aspectos que seriam essenciais para explicá-la de forma mais coerente e completa, mas potencialmente questionadores de seu discurso ideológico.

Em relação ao estudo em pauta, isso se explicita pelo fato de os entrevistados encontrarem na escola comportamentos, atitudes e falas favoráveis à idéia do esforço e da capacidade individual. Os alunos percebem que a dedicação dos estudantes aos estudos, de modo geral, favorece um melhor desempenho; por isso, em certo sentido parece-lhes pertinente dizer que seu baixo desempenho escolar ou o dos colegas se explica, essencialmente, pelas suas atitudes e comportamentos em relação à escolarização.

As mudanças operadas na materialidade da escola, com a expansão e a obrigatoriedade do ensino fundamental, têm criado uma situação educacional na qual, apesar de quase todos entrarem na escola, mesmo permanecendo nos bancos escolares durante todo o ensino fundamental, de modo geral aprendem muito aquém de suas capacidades e de seu direito à educação escolar. Diante dessa realidade, o não-acesso de todos ao conhecimento escolar tem contribuído tanto para a manutenção da ideologia do esforço individual e da capacidade nata quanto para o questionamento dessa explicação, embora ainda minoritária.

Nesse contexto, pode-se dizer que a defesa da reprovação enquanto idéia predominante entre pais e alunos está articulada às condições materiais e institucionais que contribuem para a produção do baixo desempenho escolar resultado de um ensino de má qualidade. Por isso, a explicação mais freqüente para se opor à progressão continuada é a pouca aprendizagem com a qual os alunos são promovidos de uma “série” para outra.

Porém, o fato de as idéias serem produzidas na relação do indivíduo com o meio social não significa que uma dada realidade sempre produzirá a mesma forma de pensar; pelo contrário, num mesmo contexto social e político podem-se construir formas diferentes de conceber e compreender a realidade.

Por isso, embora todos os pais e alunos, grosso modo, compartilhem a mesma realidade escolar e social, suas opiniões não são iguais. Dos 56 entrevistados, 7 manifestaram-se claramente a favor da progressão continuada rompendo, portanto, uma possível unanimidade em torno da oposição às políticas de não-reprovação anual. Esse dado é importante por ser um indicador da especificidade como cada pessoa assimila suas experiências e compreende a realidade.

Como verificou Paro (2001), entre educadores e pais há uma tendência a reportar-se à época em que estudaram para enfatizar a boa qualidade do ensino de então e a má qualidade do ensino da escola atual.

O interessante de se observar é que, mesmo com essa permanência secular da reprovação a estruturar a vida na escola, a maioria das pessoas adultas freqüentemente se reporta com saudades à escola antiga, supostamente mais rigorosa, mais exigente, mais “autoritária” (alguns se reportam ao caráter autoritário sem nenhuma conotação negativa) e mais reprovadora do que a escola atual. Isso tem a ver com a aceitação popular (e sem nenhum fundamento na razão) de que a boa escola é a escola difícil e o bom professor é aquele que mais reprova. (PARO, 2001, p. 104)

Contrariando essa tendência, Judite, avó do aluno Rafael, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota, discorda de que a escola de antigamente era melhor que a atual. Em seu depoimento, expôs as dificuldades e, muitas vezes, a impossibilidade de as classes populares freqüentarem a escola naquela época. Ela analisa de forma crítica a exclusão das camadas populares da escola, seja pela falta de vagas ou pela seletividade operada durante a escolarização até o final da década de 1960.

De modo geral, quando os entrevistados referiram-se à melhor qualidade da escola antes da ampliação do acesso às camadas populares ou até meados dos anos 1990, quando os índices de reprovação eram mais elevados, eles destacaram, essencialmente, o fato de a escola não permitir a progressão entre as séries daqueles que não respondiam adequadamente às suas exigências. Mas, para Judite, esse é um aspecto essencialmente negativo da escola de antigamente.

A forma como ela se apropriou de suas experiências escolares em certo sentido diferencia-se da maioria dos entrevistados. Em relação aos sujeitos da pesquisa, ela vivenciou um período em que a escola era mais seletiva e, dentro dos critérios apresentados por parte dos entrevistados para falar da qualidade, de melhor qualidade que os demais entrevistados; no entanto, não construiu as mesmas opiniões que a maioria.

Quando se fez referência à especificidade com a qual cada indivíduo se apropria de suas experiências e constrói opiniões e concepções acerca da realidade, pretendia-se chamar a atenção à diversidade de compreensões que realidades teoricamente iguais podem produzir. Isso se deve, como destacou Gramsci (1978), ao fato de as manifestações dos indivíduos serem sínteses tanto das experiências atuais quanto de seu passado: “todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo o passado” (GRAMSCI, 1978, p. 40).

O fato de Judite (avó do aluno Rafael, do 3º ano do ciclo II da escola Carlota) e Vilma (mãe do aluno Mário, do 2º ano do ciclo II da escola JK), bem como os demais entrevistados favoráveis à progressão continuada, desvalorizarem aspectos considerados positivos por outros entrevistados e valorizarem aspectos tidos como negativos por aqueles, favorece uma análise crítica de práticas escolares consideradas positivas pela maioria dos entrevistados e possibilita a construção de concepções contrárias às dominantes.

Em relação à compreensão manifestada pela maioria dos entrevistados sobre a necessidade dos processos seletivos como instrumentos necessários à qualidade da educação escolar, pode-se perguntar em que medida essa concepção está respaldada nas idéias dominantes que explicam os processos de seleção e exclusão social.

Nas sociedades divididas em classes, a exclusão social é justificada por uma ideologia que atribui às características individuais, culturais e raciais os determinantes da situação de marginalização em que vive uma parcela da população. Assim, a miséria e a pobreza não são conseqüências, de acordo com a ideologia dominante, do tipo de divisão social dos bens materiais e culturais inerentes às sociedades capitalistas, mas da ação inadequada das pessoas ou dos grupos.

Essa forma de pensar leva, muitas vezes, as pessoas a atribuírem a condição de pobreza à sua incapacidade de responder de maneira adequada às exigências da sociedade. Na escola, isso se reproduz ao se reivindicarem os processos seletivos como legitimadores da aprendizagem dos promovidos e da não-aprendizagem dos reprovados. Assim, ao não oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, a escola reproduz diferenças sociais como se fossem individuais.

A avaliação escolar é o principal procedimento para legitimar a seleção por meio da promoção e da reprovação:

Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-la. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 203)

Como visto no primeiro capítulo, a avaliação escolar constituiu-se num instrumento, em certo sentido, separado do processo de ensino e de aprendizagem, cuja principal finalidade é respaldar os processos seletivos. Essa concepção de avaliação foi expressa por um dos entrevistados.

Agora, a minha questão sobre a reprovação é a seguinte: se não há reprovação, para que ter avaliação? Se você faz uma avaliação pra uma criança e ela vai tirar, como eu vi num boletim, todas as notas NS no 1º semestre, no 2º a mesma coisa e essa criança está na 3ª e vai pra 4ª série. Por que existe avaliação, então? (Carlos, pai da aluna Tatiana, do 4º ano do ciclo II da escola Carlota)

Quando a avaliação escolar é colocada a serviço da seleção, ela realmente perde sentido num ensino com progressão continuada; mas, se considerada numa perspectiva formativa, como propõe Perrenoud (1999a, p. 15), ela se torna um aspecto fundamental do processo ensino-aprendizagem.

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.

A avaliação, na perspectiva de uma escola organizada em ciclos com progressão continuada, deve ter outro caráter. As decisões devem ser tomadas no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem e ajudar os alunos em suas dificuldades, e não de classificá-los em séries.

Ao contrário, dentro de um sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu sentido pleno de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso. A liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão possibilitar uma variedade de soluções e estratégias que levarão ao percurso mais adequado às necessidades de cada aluno. (LÜDKE, 2001, p. 30)

A não-utilização da avaliação nessa perspectiva por parte da escola, bem como as experiências dos pais em relação ao seu próprio processo de escolarização, levam estes últimos muitas vezes a questionar a importância desse instrumento no sistema de progressão continuada. Se mantida a concepção de avaliação como instrumento para validar os processos seletivos, faz sentido o questionamento de sua permanência; porém, se concebida como inerente ao processo de ensino e aprendizagem e colocada a

serviço da democratização da escola, ela não só tem sentido como terá certa centralidade no ensino em ciclos e na progressão continuada.

A efetivação de um ensino em ciclos pautado numa avaliação formativa poderia contribuir para fomentar mudanças na concepção de educação e, conseqüentemente, de reprovação escolar, tanto entre pais e alunos quanto entre os educadores que ainda se pautam por uma avaliação classificatória.

A análise das opiniões dos pais e dos alunos sobre a progressão continuada, apresentada nas entrevistas e observada durante as visitas, sugere a permanência de ideologias que davam sustentação a uma concepção de educação como privilégio e a um conjunto de idéias que compõem o ideário liberal. Isso se verifica especialmente no que diz respeito à individualização de problemas sociais: “[...] a solidariedade e a cooperação cedem lugar assim à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais [...]” (SUÁREZ, 1995, p. 262). Isso explica, em parte, por que muitos pais e alunos foram tão categóricos em atribuir ao aluno e à família a responsabilidade primeira pelo desempenho escolar, mesmo reconhecendo as influências do contexto mais amplo como condicionantes do comportamento e das atitudes dos alunos em relação aos estudos.

Embora estruturante do discurso, essa idéia tem sido permeada por elementos que correspondem a uma mudança de mentalidade acerca da educação e da aprendizagem. Pais e alunos convivem com idéias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana que questionam a determinação de características inatas para a aprendizagem, por isso sabem, mesmo de forma fragmentada, que todos podem aprender se lhes forem dadas condições para tal. A persistência em permanecer na escola, apesar de sucessivos “fracassos”, é um indicativo da expectativa de que poderão aprender, bem como da percepção de seu direito à educação combinada à obrigatoriedade do ensino fundamental. Essa sobreposição de idéias, muitas vezes contraditórias, produz um discurso fraturado sobre as políticas de não-reprovação.

No início desse trabalho, perguntou-se por que pais e alunos eram a favor de uma medida política e pedagógica prejudicial ao seu processo de escolarização. Os dados da pesquisa parecem indicar, pelo menos como possibilidade, que o discurso deles a favor da reprovação é produto da assimilação de um conjunto de idéias dominantes que só recentemente começaram a ser questionadas.

Apesar de a convivência de diferentes formas de conceber e pensar a sociedade possibilitar a reflexão sobre as idéias que justificam as diferenças sociais e escolares

pelo esforço, pelo mérito ou pelas diferenças individuais, elas ainda prevalecem e condicionam a realização de ações voltadas a superá-las.

Considerações finais

O estudo das opiniões de pais e alunos sobre as políticas de não-reprovação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo teve o intuito de contribuir com os estudos existentes sobre o tema num aspecto ainda pouco pesquisado – a análise das concepções dos pais e dos alunos sobre os ciclos e a progressão continuada. Os dados e as análises ora apresentados compõem um conjunto de investigações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais nos aspectos referentes à organização do ensino em ciclos e à progressão continuada.

Parte das conclusões aqui vista já havia sido apresentada em estudos anteriores de outros autores que, entretanto, pouco analisaram as contradições implícitas nos discursos dos pais e dos alunos em defesa da reprovação anual em oposição à progressão continuada. Também pouco se considerou, nos estudos precedentes, como os pais e alunos elaboraram essa oposição que, acredita-se, é a resultante das experiências que tiveram com a escola graduada no Brasil, com a organização e o funcionamento das escolas municipais da cidade de São Paulo e da influência de um conjunto de idéias dominantes na sociedade.

A percepção da existência de contradições nas falas dos pais e dos alunos expõe a existência de fraturas no discurso de oposição à progressão continuada. Entende-se que isso ocorre porque as experiências que eles tiveram não necessariamente corroboram os motivos apresentados para justificar a defesa da reprovação anual. Em certo sentido, isso facilita a introdução de conhecimentos e concepções que questionam as opiniões majoritárias apresentadas pelos entrevistados, na medida em que encontra ressonância nas experiências vivenciadas por eles.

Do ponto de vista das políticas educacionais, esse dado sugere a atenção para a importância de se considerar tanto a oposição e a resistência dos pais e dos alunos às políticas de não-reprovação como a necessidade de introduzir conhecimentos que contribuam para o questionamento das idéias que justificam tal oposição. A análise sobre alguns elementos que influenciam na formação da opinião majoritária de oposição à progressão continuada assinala a necessidade de se elaborarem políticas educacionais que respondam à demanda requerida pela democratização do ensino, garantindo os meios para a realização de uma educação de boa qualidade.

O convencimento dos pais e dos alunos sobre a pertinência das políticas de não-reprovação demanda a possibilidade de vivenciarem experiências escolares de progressão continuada favoráveis a uma educação de boa qualidade. É preciso que o ensino organizado em ciclos e as condições de funcionamento das escolas ofereçam aos pais e aos alunos uma experiência educacional que os leve a questionar a crença na necessidade da reprovação.

Dado que os condicionantes institucionais e pedagógicos influenciam na formação da opinião de oposição à progressão continuada, mudanças na estrutura e funcionamento da escola devem contribuir para o questionamento dessa opinião e favorecer a construção de outra concepção de educação.

Juntamente com as mudanças na materialidade do processo educativo, é importante a introdução de conhecimentos sobre as mudanças necessárias às concepções e organização da educação escolar para sua efetivação como direito de todos. O impacto de um conjunto de idéias sobre a sociedade ou grupos sociais pode ser mais poderoso e influente quando ele está materialmente articulado a uma realidade (MÉSZAROS, 2004).

As políticas públicas educacionais são permeadas por diferentes concepções educacionais presentes na sociedade. Não obstante, ao serem apropriados por atores sociais em diferentes níveis de atuação (os teóricos, os políticos, os educadores, os pais e os alunos) os ciclos e a progressão continuada adquirem vários significados e ganham contornos próprios na prática educacional.

É evidente que na escola está presente esta cultura social dominante tanto nos alunos e seus familiares como nos docentes, impregnando decisivamente os intercâmbios formais e informais que ali se produzem, e condicionando substancialmente o que realmente esperam e aprendem os alunos e as alunas. Por isso, é fácil compreender que na cultura da escola triunfa o individualismo, a competitividade e a tendência à rentabilidade a curto prazo, pois são o reflexo da cultura que vivem seus agentes. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 92)

No contexto de uma escola de ensino fundamental que atende toda a população, mas não garante aprendizagem a todos – como já fazia a chamada “escola de antigamente” –, tem ocorrido nas duas últimas décadas um intenso debate sobre a qualidade da educação pública, permeado por um discurso que credita às políticas de não-repetência o baixo desempenho dos alunos.

Esse discurso, repetido em diferentes espaços sociais e educacionais, não tem contribuído para fazer avançar as reivindicações pela concretização do direito à

educação, na medida em que busca, na história de uma educação tida como privilégio, a forma e o conteúdo de uma escola universal. No limite de um raciocínio lógico, a defesa da reprovação é uma contradição com o direito à educação, pois, se todos têm condições de aprender, se lhes forem dadas condições para tal (e uma educação de qualidade consiste justamente nisso) a reprovação deixa de ter sentido. Por isso, a discussão sobre uma educação para todos não é se a escola reprova mais ou menos, mas como garantir as condições para que todos aprendam.

Dado que isso depende também da participação e colaboração dos pais e dos alunos, torna-se imperativo que eles tenham espaços de reflexão que contribuam para questionar as ideologias que sustentam pressupostos de seleção e exclusão no processo social e educacional.

Essa é uma discussão importante porque, se a escola ensinar bem a todos, a promoção será consequência da eficácia da educação e a reprovação deixará de existir. No entanto, uma educação pública de qualidade é uma construção permeada por diversos fatores e demanda uma atuação mais ampla do Estado e da sociedade; portanto, não se trata apenas de medidas pedagógicas, embora elas sejam muito importantes. Assim, a questão é saber se se deve manter a reprovação enquanto isso não acontece ou adotar medidas de contenção da reprovação como tentativa de mudar o eixo ordenador da escola e como meio de impulsionar a discussão e a luta pela construção de uma qualidade social da escola para todos. Partindo do pressuposto de que a reprovação não é um meio para garantir aprendizagem, tampouco para melhorar a qualidade de ensino, mas uma forma de seleção e exclusão e de que, em certa medida, as políticas de não-reprovação têm contribuído para centrar as discussões educacionais na necessidade de melhorar a qualidade do ensino, pode-se dizer que a segunda opção é mais adequada para a efetivação do direito à educação.

No entanto, enquanto educadores, pais e alunos estiverem presos a uma concepção que atribui à reprovação a possibilidade de melhor aprendizagem ou melhor qualidade do ensino, haverá questionamentos e oposições às políticas de não-reprovação.

As justificativas apresentadas por pais e alunos para defenderem a reprovação mostram uma concepção de educação ainda vinculada a um conjunto de idéias característico de uma época na qual a escola atendia apenas uma parcela da população, isto é, a despeito da má qualidade do ensino devem ser promovidos somente os alunos

que aprenderem o solicitado nos processos avaliativos; aos demais, cabem a reprovação e as consequências que dela derivam. Essa forma de pensar indica que a educação ainda não foi totalmente incorporada como direito pelos usuários da escola pública.

Entretanto, a não-unanimidade em torno da reprovação, as contradições entre algumas opiniões e as experiências dos pais e dos alunos e a disponibilidade de alguns entrevistados de refletirem sobre suas opiniões a partir da introdução de novos elementos demonstram que há espaço para se potencializar a discussão acerca da efetivação do direito à educação para além da polêmica “progressão continuada *versus* reprovação”. Se a escola é eficiente na forma de ensinar e os alunos contam com as condições materiais para realizarem sua escolarização, os processos de promoção da aprendizagem e de formação dos alunos tenderão a substituir os processos avaliativos que respaldam a reprovação escolar.

Para os ciclos e a progressão continuada tornarem-se uma possibilidade de superação do chamado fracasso escolar, no sentido de contribuírem para a construção de uma escola democrática e de qualidade, será necessário que sejam concebidos por educadores, pais e alunos como um meio de repensar a escola autoritária e excludente e um instrumento para instaurar um tipo de ensino e de aprendizagem calcado na perspectiva de desenvolvimento e formação de sujeitos críticos, e não na desqualificação individual. Por isso, torna-se importante a atuação de profissionais e usuários da escola pública na exigência de condições de trabalho compatíveis às demandas que a democratização do ensino e da aprendizagem exige.

Referências

- ABREU, Ramon Correa de. **Famílias de camadas populares e o Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. **Ciclos ou séries? A democratização do ensino em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **A escola pitoresca e outros trabalhos**. São Paulo: Nacional, 1951.
- _____. **E a escola primária?** São Paulo: Nacional, 1959.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMADIO, Massimo. **La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global**. Genebra: Unesco: Unicef, 1996.
- AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. **Resistência docente à escola ciclada**. Brasília: Liber Livro, 2006.

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A (Ex)tensão do ensino básico no Brasil: um avesso de um direito democrático**. 1988. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ARROYO, Miguel Gonzales. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, jan./jun. 1983.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1997.

AZANHA, José Mário Pires. A estigmatização da escola pública. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56-61, jan./jun. 1987a.

_____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987b.

_____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Palestra proferida no Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Queiroz Filho”**. Papel do professor primário no esforço de renovação do ensino paulista. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria do Ensino Básico e Normal/Departamento do Ensino Básico, ago. 1969. p. 3-11.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola**. São Paulo, 1998. Mimeografado. 14 p.

_____. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.

_____. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 109-111, fev. 1985.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. **Revista da Ande**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 49-56, jul. 1981.

BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: proposta político-pedagógica**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BENCINI, Roberta. Como acabar com o drama da repetência. **Nova Escola**, São Paulo, n. 137, p. 17-22, nov. 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITTAR, Jorge. **Governos estaduais: desafios e avanços**. São Paulo: Perseu Aramo, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **O futuro da democracia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, Isabel Cristina Nache. **Políticas de currículo em conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria de Educação de São Paulo (1989-1997)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 6. ed. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001a.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar**. Brasília, 2002.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar**. Brasília, 2003.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2005a.

_____. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Anuário Estatístico do Brasil, ano V – 1939/1940**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados preliminares do Censo Escolar de 2004**. Brasília, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edudatabrasil: Sistema de Estatísticas Educacionais**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.edudatbrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrícula por forma de organização e dependência administrativa, Brasil e São Paulo (Estado e município) – 2004**. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Números da educação no Brasil**. Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Resultados do Saeb de 2003: versão preliminar. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2004.

_____. Ministério da Educação. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, jan./dez. 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Modelo de fluxo escolar**. Brasília, 1993.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUFFA, Ester. O nascimento da escola pública na França: uma lição de método. **Revista da Ande**, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 13-18, 1982.

CABRERA, Renata Cristina. **Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola ciclada**. Brasília: Liber Livro, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A escola não deve reprovar ninguém. (Entrevista) **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 26-28, nov. 1988.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma leitura. **Jornal GIZ**, São Paulo, n. 16, p. 4, 2000.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Org.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Lisboa: Profedições, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PERREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 35, p. 74-88, jan./abr. 1949.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O que é ideologia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHAUÍ, Marilena; SYLVIA, Maria; FRANCO, Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1978.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHUSTER, Lea. A família na escola e a escola na família. In: POLITY, Elizabeth (Org.). **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico**. São Paulo: Vetor, 2004. p. 187-211.

COLCLOUGH, Christopher; LEWIN, Keith. **Educating all the children: strategies for primary schooling in the South**. Oxford: Clarendon, 1993.

CORTELLA, Mario Sérgio. A reconstrução da escola (a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Educação escolar elementar na França: uma nova reforma? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 113-128, abr./jun. 1999.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVID, Leila Nívea Bruzzi Kling. **A experiência do sistema em ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ**: da proposta oficial às práticas concretas. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2003.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EDUCACIÓN Y CULTURA. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Bogotá, n. 13, 1987.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 28, p. 75-86, 1992.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: _____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus: Edusp, 1966.

_____. Em defesa da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXIII, n. 77, p. 3-15, jan./mar. 1960.

_____. O dilema educacional brasileiro. In: PERREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 414-441.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

FERREIRO, Emilia. Formação de professores. In: _____. **Os filhos do analfabetismo**: proposta para a alfabetização escolar na América Latina. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992. p. 19-30.

FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. v. 2. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

FRANÇA. Ministère de L'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction des Écoles. **Les cycles à l'école primaire**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique/Hachette Écoles, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Elias José Lopes de. **A implementação da política pública Escola Plural:** as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ciclos ou séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. Trabalho produzido para o GT 13, Ensino Fundamental. Publicado em CD-ROM.

FUSARI, José Cerchi et al. Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 4-11, abr. 2001.

GENTILI, Pablo (Org.). **A pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, 2003.

GOMES-NETO, João Bastita; HANUSHEK, Eric A. The causes and effects of grade repetition. In: BIRDSALL, Nancy; SABAT, Richard H. **Opportunity foregone:** education in Brazil. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, 1996. p. 425-460.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

GRESSIER, Alice Lori. **Pesquisa educacional:** importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

GROSSI, Esther Pillar. **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IANNI, Otávio. **Estado e capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2000.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Os ciclos na organização do ensino fundamental. **PUC Viva**, São Paulo, ano 6, n. 21, p. 49-65, jul./set. 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

_____. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JEFREY, Débora Cristina. **As políticas de não repetência e a melhoria da qualidade de ensino**: analisando o regime de progressão continuada no contexto escolar. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

JUIZ DE FORA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Escola do caminho novo**: organização do tempo escolar – a estrutura do ciclo. Caderno 2. Juiz de Fora, 2000.

KESSEL, Moysés I. A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 56, p. 53-72, out./dez. 1954.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. **Laboratório Nacional de Computação Científica – LNCC**. O efeito da introdução do ciclo básico de alfabetização no fluxo de alunos da 1ª à 4ª séries, em São Paulo e Minas Gerais. Rio de Janeiro: [s. n.], 1993. (Relatórios de Pesquisa e Desenvolvimento, n. 29/93).

_____. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, jan./dez. 1991.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação dos alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM, 2004.

KORCZAK, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. **O direito da criança ao respeito**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1986.

KRUG, Andréa Rosana F. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. (Org.). **Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível**. v. 1. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**: publicação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental: análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

LEONTIEV, Aléxis. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LILGE, Frederic. Lênin e a política da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 3-22, jul./dez. 1988.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola secundária moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

LOCKHEED, Marlaine E.; VERSPOOR, Adriaan. **La mejora de la educación primaria en los países en desarrollo: un examen de las opciones de política**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-33.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. **Escola e famílias: mundos que se falam? Um estudo no contexto da implementação da progressão continuada**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MARQUES, Antonio Francisco. **O professor e as inovações no cotidiano escolar**. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)– Departamento de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Mandacaru, 1990.

_____. **O capital**. Livro 1, v. 1. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Avante, 1981.

MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa Notícias, 1977.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

MILANESI, Irton. **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio**. 2004. Dissertação (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MORAES, Adelaide Lucinda de. Reforma da disciplina escolar: quaes os methodos por excellencia? Rio de Janeiro: A Noite, 1922.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implantar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun.1999.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

NOVACK, George. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. São Paulo: Rabisco, 1988.

NÓVOA, António. **Um tempo de ser professor**. 2ª ed. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1991.

NUNES, Terezinha. Ajustando contas com a progressão continuada. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Como areia no alicerce: ciclos escolares**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 53-62.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.

_____. **Políticas públicas: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**, de 10 de dezembro de 1948. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Global education digest**. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Oficina internacional de educación (OIE)**. 1996.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid: Alianza, 2002.

PACHECO, Eliezer; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a escola pública na opinião dos pais (pesquisa qualitativa – resultados preliminares). Brasília: MEC/Inep, 2005a.

_____. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a escola pública na opinião dos pais (resumo técnico executivo). Brasília: MEC/Inep, 2005b.

PACHECO, José. **Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias**. São Paulo: Suplegraf, 2003.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. **Ciclo básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

PAOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133-152.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papiros, 1996a.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996b.

_____. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000b.

_____. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Educação básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 3-12, jan./mar. 1992.

_____. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). **USP fala sobre Educação**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000. p. 23-33.

PEPE, Theresa Maria de Freitas Adrião. **A gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de São Paulo: 1989-1992**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, p. 85-104, 1995.

PEREIRA, Luiz. Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diagnóstico de uma situação educacional – MEC/Inep**. São Paulo, 1968. p. 11-24. (Série I, Estudos e Documentos, v. 6).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, 1999b.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PORTO ALEGRE (RS). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos SMED Nº 9**, Porto Alegre, [1996].

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Resumo do Relatório do Desenvolvimento Humano 2005. **Cooperação internacional numa encruzilhada**: ajuda, comércio e segurança num mundo desigual. Lisboa: Pnud, 2005.

RIBEIRO, Edilson. Alunos da rede estadual chegam à 5ª série sem saber escrever: pais dizem preferir reprovação. **Agora São Paulo**, São Paulo, p. A-4, 4 maio 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 12, v. 5, p. 7-21, 1991.

_____. **Nosso futuro depende da educação**. Rio de Janeiro, 1993. Mimeografado. 11 p.

RISOPATRON, Verônica Edwards. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago do Chile: Unesco: Orealc, 1991.

ROJAS RUBIO, Manuel V. Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. **Revista Colombiana de Educación**: publicação da Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, n. 95, p. 73-95, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Org). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 83-129.

SANTOS, Lilian. Alunos e pais criticam mudança no ensino. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 set. 2000. Disponível em:
<<http://www.geocities.co/ResearchTrangle/Lab/6116/aprovacaoautomatica.html>>.
Acesso em: 20 jan. 2008.

SÃO PAULO (SP). Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 03/1997. Estabelece diretrizes para elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e Médio vinculados ao sistema de ensino do Município de São Paulo. São Paulo, 1997. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 3 dez. 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo, 1989a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de formação**: estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. n. 2. São Paulo, 1990a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a educação pública popular** (Caderno 22 meses). São Paulo, 1990b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Dados sobre retenção e evasão**. São Paulo: Apoio Técnico e Pedagógico – Centro de Informática, 2005a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação**. São Paulo, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 fev. 2005b. Suplemento.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação Curricular. Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais. São Paulo, 1992a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 1. São Paulo, 1989b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 2. São Paulo, 1989c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 3. Problematização da escola: a visão dos educandos. São Paulo, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Política de gestão. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 fev. 2005c. Suplemento.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.971, de 2 de junho de 1998. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das escolas municipais de São Paulo**. São Paulo, 1992b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento em ação**. Cadernos 1; 3-6. São Paulo, 1992c.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do estado e democracia na América Latina. In: **Estado e educação**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E. P. U., 1986.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SINGER, Helena. **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SINGER, Paul. **Um governo de esquerda para todos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. São Paulo: Centauro, 2001.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam (Org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo, 2000. p. 34-43.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. São Paulo: Komedi, 2003. p. 71-96.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Estado do conhecimento ciclos e progressão escolar (1990-2002)**. Relatório final. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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 *habitus* dos professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998.

SPÓSITO, Marília P. **O povo vai à escola**. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jun. 1983.

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 253-270.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957a.

_____. A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n. 167, p. 69-92, jan./abr. 1990.

_____. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, p. 28-46, jan./mar. 1957b.

_____. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1958.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

_____. Nota preliminar ao texto “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e de São Paulo”, de Moysés Kessel. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 56, p. 53-72, out./dez. 1954a.

_____. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, p. 3-20, jul./set. 1954b.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Repetition: a major obstacle to education for all. **Education News**, New York, n. 12, p. 5-10, apr. 1995.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. p. 15-30.

_____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Edunesp, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Índice Gini**. 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Fundação Instituto de Administração.
Deliberação nº 11/96. Orientações quanto ao início do ano letivo de 1997. Pesquisa sobre censo, matrícula e frequência escolar. São Paulo: FIA/USP, 1996.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista:** concepções de educadores. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEBER, Demétrio. Sistema de ciclos esconde baixa qualidade. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. A-8, 28 set. 2000. Disponível em:
<<http://www.geocities.co/ResearchTrangle/Lab/6116/aprovacaoautomatica.html>>.
Acesso em: 20 jan. 2008

WHITEHEAD, Alfred North (1929). Os fins da educação. In: _____. **Fins da educação e outros ensaios.** São Paulo: Nacional, 1969. p. 13-27.

WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, p. 52-63, jul./set. 1954.

Anexo

Roteiro da entrevista

- 1- O que você acha das escolas municipais em geral e da escola em que seu filho estuda ou em que você estuda?
- 2- Você sabe como está organizado o ensino na rede municipal de ensino?
- 3- O que você acha dos ciclos e da progressão continuada?
- 4- O que professores, diretor e coordenador pedagógico dizem sobre os ciclos e a progressão continuada?
- 5- Você acha correto haver reprovação escolar? Por quê?
- 6- Em sua opinião, por que existe reprovação?