

de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. Cada vez há mais reuniões e cada vez mais elas são menos produtivas. Sem querer simplificar o problema, temos a convicção que uma das variáveis mais relevantes para compreender as razões das dificuldades de um trabalho escolar coletivo, na nossa tradição, está na própria formação do professor, especialmente, tal como é feita nos cursos de licenciatura, desde a sua criação.

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor — um meio especialista em alguma disciplina — aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola. O chamado “processo ensino/aprendizagem”, por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem expressões como “homo oeconomicus” ou “aluno médio” ou “sujeito epistêmico” e outras semelhantes.

Não se trata de por em dúvida a necessidade teórica e prática de expressões estatísticas ou abstratas, mas da utilidade que elas possam ter para orientar práticas de ensino muito pouco conhecidas que ocorrem em situações escolares muito diferentes. Por exemplo, é muito freqüente ouvir-se que houve uma deterioração da escola pública a partir de sua maciça expansão nos últimos trinta anos. Essa alegação aparentemente banal e simples, tem contudo uma pressuposição altamente discutível e provavelmente falsa. Trata-se da idéia de que havia uma instituição social chamada “escola pública” que cumpria a contento certas funções sociais e que, agora, essa mesma instituição está malogrando com relação a essas mesmas funções. Em resumo: pressupõe-se que as entidades “escola pública de trinta anos atrás” e “escola pública de hoje” sejam a mesma instituição, que antes cumpria bem as suas funções e agora não.

Foucault aconselhava a desconfiar das continuidades históricas. Seguindo esse conselho, poderíamos perguntar: de que critérios dispomos para afirmar a identidade institucional entre a escola de ontem e a escola de hoje? Nenhum, a não ser que inconscientemente comparemos uma instituição social com um organismo que, com o tempo, envelhece ou degenera. De um vegetal ou de um animal, podemos dizer que com o tempo eles envelhecem ou degeneram e que esse processo pode ser acelerado ou retardado por condições internas ou externas. Mas instituições sociais não são organismos e é muito discutível considerá-las, metaforicamente, como tais. Sem nenhuma dúvida, a instituição escolar de ontem é diferente da instituição escolar de hoje, mudou a clientela, mudaram os professores, mudaram práticas escolares, etc. Mudaram também valores, condições sociais, políticas, econômicas, etc. Quando ignoramos esse quadro amplo de mudanças e afirmamos que a escola se deteriorou e que a causa foi a expansão de matrículas, estamos apenas fazendo um lance retórico que não avança nem um pouco na compreensão das mudanças ocorridas.

Na escola de ontem, o professor e seus poucos alunos tinham a mesma extração social e partilhavam valores e maneiras de viver. Cabia aí, talvez, entender, até certo ponto, a função docente à semelhança de uma preceptoria. Aliás, numa perspectiva histórica, pode-se dizer que o preceptorado foi a atividade fundadora da docência escolar tal como ela se consolidou. Na antiga Grécia, os sofistas foram na verdade os primeiros professores, no sentido em que até hoje entendemos a profissão³. Eles não eram investigadores da verdade, mas antes “homens de ofício, cujo êxito comercial comprovava o valor intrínseco e a eficácia social”⁴ de seu ensino. Mediante

um pagamento, por vezes elevado, eles ensinavam grupos de jovens numa relação de “preceptorado coletivo”, conforme a expressão de Marrou.

Essa relação pedagógica preceptoral desde sua origem foi uma relação educativa de elite, refluindo a cada expansão da escola onde a relação era outra. Ao longo dos séculos, cada vez mais, a presença do preceptor foi sendo distintiva de casas reais, nobreza, grande burguesia e outros afortunados. Já no fim do século passado, H. Durand dizia que o preceptorado é “um assunto mais vasto do que parece, ele diz respeito inteiramente ao problema da escolha entre a educação particular e a educação pública”⁵, isto é, entre educação de elite e educação popular.

Hoje, a própria instituição da preceptoria desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios na pedagogia, nas teorias da aprendizagem e na própria concepção do professor. De qualquer modo seria ocioso comparar em termos de eficiência, práticas preceptorais com práticas escolares. Tratam-se de elementos próprios de relações pedagógicas que tiveram origem em situações sociais distintas nas quais prevaleciam concepções de educação diferentes⁶. No entanto, até hoje a concepção do professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor.

Por isso, talvez, é que continuamos a insistir numa formação docente preceptoral na qual além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando. Mesmo os elementos didáticos que se associam a essa formação são condicionados por essa visão. Contudo, sabemos que nisso reside, talvez, uma dificuldade séria, para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafio que ultrapassa os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas.

Voltando ao ponto de partida: a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato o que se tem é um conjunto de professores preparados bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio culturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola. Esse impasse foi claramente sintetizado por Gusdorf quando disse que o professor de latim precisa compreender que antes de ser professor de latim ele precisa ser professor, isto é, ele é membro de uma comunidade escolar com objetivos e um alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina.

Tentamos mostrar que, em geral, a formação do licenciado se faz a partir da idéia de que o bom professor é aquele capaz de ensinar bem a disciplina de sua escolha. Como vimos, isso porém não basta. Não é raro encontrar-se um bom corpo docente numa escola ruim. Contudo, para melhorar as escolas consideradas ruins a Administração Pública, em todos os níveis tem investido substancialmente no aperfeiçoamento do pessoal docente.

a) É claro que essas iniciativas são interessantes porque traduzem uma preocupação com o aperfeiçoamento do magistério e com a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, há pontos que merecem alguns reparos. Tentaremos fazer esses reparos pela proposição de algumas perguntas. Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela frequência a cursos? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será, provavelmente, não. Por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um

adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar práticas que são desconhecidas? É claro que, em alguns casos, o longo tirocínio do especialista, que ministra o curso, poderá permitir suprir precariamente um inexistente conhecimento sistemático. Mas, uma política de aperfeiçoamento de pessoal não pode depender de tais eventualidades⁷.

b) Outra pergunta, outro reparo. O que há de comum entre os professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, que são reunidos em dezenas ou centenas para serem aperfeiçoados? O simples fato de que lecionam a mesma disciplina não significa que tenham as mesmas dificuldades e que enfrentem os mesmos problemas. Na verdade, os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado. Voltemos brevemente a esse ponto. O professor que ensina numa escola é um profissional *sui-generis*³. Diferentemente de outras situações profissionais o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola. O fato eventual de que se ensine particularmente fora da escola não é relevante para caracterizar o professor. Qualquer especialista numa disciplina poderia fazer isso. No caso do médico ou do advogado, por exemplo, a situação é diferente. Esses profissionais podem exercer a sua profissão tanto particularmente como num quadro institucional, e essas diferentes perspectivas profissionais são levadas em conta na respectiva informação.

É possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades de seu trabalho de ensino, apenas eventualmente serão metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor em uma escola seja mau numa outra ou vice-versa. No entanto, isso é freqüente.

Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais.

A idéia de um projeto pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, que são os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino de sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar.

Considerações finais

Berger e Luckmann disseram, no livro “A construção social da realidade”, que a integração interna de uma instituição social depende em grande parte do “conhecimento primário” que os seus membros têm a respeito da própria instituição. Por “conhecimento primário” eles se referem às práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional⁸.

Essas idéias são importantes para o que nos interessa neste trabalho porque o projeto pedagógico é no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da

identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de “práticas discursivas” e “não discursivas” que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.

Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.

¹ Na verdade, esse é o subtítulo do documento “A Reconstrução Educacional no Brasil”, publicado em 1932 pela Companhia Editora Nacional. Este parágrafo e os quatro seguintes já figuraram no artigo “Autonomia da escola, um reexame”, de nossa autoria.

² Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1983. Nossa autoria.

³ Sócrates, Platão, Aristóteles e seus epígonos tiveram discípulos e não propriamente alunos. A academia e o Liceu eram antes “confrarias filosóficas” do que escola. Cf. Marrou, H.I. - Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité, Editions du Seuil, 2ª edição, 1948, Paris, p.496.

⁴ Idem, ibidem, p. 85

⁵ Durand, H. - “Precepteur” in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie (org.) Buisson, F. Librairie Hachette, 1914, Paris, p. 1676.

⁶ Marrou, op. Cit. p. 63 e p. 204

⁷ Este parágrafo já figurou no artigo “Comentários sobre a formação do professor em São Paulo”, de nossa autoria.

⁸ Berger, P. e Luckmann, T. - A construção social da realidade, trad. de F. de Souza Fernandes, Vozes, Petrópolis, 5ª edição - 1983, p. 77 e passim.

AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA

*Conselho Estadual de Educação
Presidência e Câmara do Ensino Fundamental*

O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares.

Esta Indicação pretende facilitar a compreensão do assunto e não, fixar normas detalhistas. Deixa à escola a autonomia para, em sua proposta pedagógica e em seu regimento, delinear seus horizontes sobre a questão.

Neste sentido é que se apontam, a seguir, aspectos relevantes a considerar:

1. Ponto-chave na compreensão dos novos caminhos hoje postos à educação brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB é o fato de não ter essa lei, para a educação básica, objetivos diferentes dos já propostos na Constituição de 1998, mas ter criado condições legais para que cada escola, com flexibilidade, se organize para facilitar o alcance daqueles objetivos. A LDB confere aos estabelecimentos que utilizam progressão regular por série o poder de adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem (observadas as normas do respectivo sistema de ensino) (32, § 2º).

2. A Deliberação CEE 9/97, recentemente aprovada por este Colegiado, institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com a possibilidade de ser organizado, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em um ou mais ciclos. O regime de progressão continuada pede avaliação continuada também do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. A escola organizada em mais de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo. Enfatiza essa Deliberação, à exaustão, a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados. Ou seja, todo esforço possível e todos os recursos disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, por conseqüência, ao progresso, o que afasta a concepção de progressão continuada da idéia de promoção automática, sugestiva de menor investimento no ensino.

3. A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos

que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc.

4. Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se “empurrar” os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes.

5. No contexto da progressão continuada perdem sentido as expressões habituais de “aprovação” e “reprovação”. Entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global, orientados por maior clareza quanto aos objetivos do ensino fundamental na sociedade contemporânea, na comunidade onde a escola se insere, em um contexto de democratização da educação. É necessário referenciar-se no objetivo de socialização dos conhecimentos básicos para todos, e não em critérios de excelência em cada fragmento do conhecimento para poucos. Todos os alunos deverão percorrer a escola fundamental em oito anos. Realmente todos o farão? Talvez não. Por diferentes motivos, alguns poderão concluí-la em mais um ou dois anos. Porém, a extensão em anos para este percurso para número significativo de alunos, ou a evasão decorrente da não progressão, em um sistema ou em uma escola, estarão sinalizando claramente disfunções institucionais sérias a serem verificadas.

6. O caráter radical da idéia de progressão continuada provoca, sem dúvida, saudáveis questionamentos em um sistema impregnado da tradição seletiva como se tem caracterizado o nosso. Colocadas as questões nos termos desta Indicação, novas perspectivas e atitudes podem ser valorizadas. E, se, ao final de algum ciclo, algum aluno ainda apresentar defasagens sérias na aprendizagem, apesar das recuperações paralelas a que se submeteu, tal aluno deve prolongar a referida recuperação com programação específica, voltada aos conteúdos do ciclo ainda não dominados, pelo tempo necessário.

7. A nova lei coloca alguns mecanismos interessantes para a organização das turmas nas escolas: a reclassificação dos alunos (da própria escola ou recebidos por transferência, art. 23 parágrafo 1º) e a classificação, que poderá ser feita por promoção, transferência, ou independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola. A classificação por promoção aplica-se aos alunos que cursaram com aproveitamento considerado suficiente, mesmo que diferenciados entre áreas, na fase anterior da própria escola. A avaliação do aluno, independentemente de escolaridade anterior pode ser feita através de prova sobre as matérias da base nacional comum dos currículos, de redação em língua portuguesa e de avaliação do grau de desenvolvimento e maturidade do aluno, feito por comissão de três professores ou especialistas e ratificada ou retificada pelo Conselho de Classe.

8. A Indicação CEE 8/97, que fundamenta a Deliberação CEE 9/97, também afirma textualmente que “poderá ser contemplada a hipótese de adoção de ciclos parciais, sem descaracterizar o regime de progressão continuada ou de progressão parcial, segundo necessidades e conveniências de cada município ou escola”. Portanto, remete-nos o texto, uma vez mais, à proposta pedagógica da escola, que é, na verdade, a peça chave e que vai definir todos os passos da escola: objetivos, metas, meios, recursos, critérios, etc. O regimento escolar deverá ser elaborado à luz da proposta pedagógica. Não se pode esquecer, ainda, que a elaboração da proposta pedagógica será o exercício da autonomia da escola.

9. Quanto à progressão parcial do aluno, esta só pode ser entendida no regime seriado. A legislação anterior já a admitia de certa forma, como dependência. Agora, o conceito de progressão parcial vem substituir e ampliar essa condição, não mais a limitando a dois componentes curriculares ou a séries posteriores à sétima do primeiro grau, como dispunha a legislação. Na progressão parcial é possível trabalhar-se com o conceito de retenção por aproveitamento insuficiente em determinados componentes, desde que amparada na Deliberação CEE 11/96.

10. Rever alguns conceitos pode ser útil. A organização escolar em séries foi historicamente construída, tendo sido cristalizada como norma difícil de mudar, pois criou representações assumidas pela comunidade escolar e mesmo pela opinião pública em geral. Uma das conseqüências perversas de tal organização, todavia, é a reprovação escolar em índices incompatíveis com uma população que trabalha e produz, mas que, segundo a escola, é incompetente. Que incompetência é essa? Face aos desafios postos hoje ao ensino fundamental de prover todos os cidadãos com o domínio dos conhecimentos básicos em nossa cultura, a questão é saber como organizar as atividades escolares para que seja superado o fracasso escolar.

As leis maiores da educação têm trazido, ao mesmo tempo, avanços e reticências em relação a um posicionamento efetivo quanto à reprovação escolar. Todavia as formas de evitá-la não devem ser entendidas como um estímulo ao comodismo ou a aligeiramento da aprendizagem. A lei nº 5.692/71, em relação ao aproveitamento escolar, reconhecia duas situações de alunos: os com aproveitamento suficiente e os de aproveitamento insuficiente. Não falava em alunos reprovados, mas de alunos necessitados de aplicação de processo de recuperação para suprir a insuficiência no aproveitamento daquilo que se constitui tarefa da escola. A mesma lei já falava em “avanços progressivos (...) pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento” (art. 14, parágrafo 4).

Tal como na Lei nº 5.692/71, a Lei nº 9.394/96 nada explicita sobre a reprovação. A não-aprovação é mencionada na lei apenas no que se refere ao aluno com insuficiente presença às atividades escolares, embora mesmo este possa submeter-se a processos de reclassificação na própria escola ou em outra. A discussão sobre como progressão da aprendizagem dos alunos na escola pode-se fazer com êxito é tão antiga quanto complexa. Já na década de 50, educadores brasileiros condenavam a seletividade do processo escolar, baseada em mecanismos de castigos e prêmios aplicados à classes supostamente homogêneas e defendiam organizações escolares mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos.

A adoção de progressão continuada e a concretização de seus resultados depende de uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento. O arranjo das condições acima citadas, por sua vez, depende da avaliação que se faça do processo de ensino, de modo a acompanhar e compreender os avanços e dificuldades dos alunos para progredir em sua aprendizagem.

Transformar práticas de avaliação no sentido de torná-las mais formativas e interativas, implica mudar representações acerca da escola e mesmo reconstruir a forma tradicional da relação família-escola, baseada no julgamento quase sempre unilateral que a segunda faz do aluno.

Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma de relação professor-aluno, vista como uma relação de apoio e de parceria. Desejável é que os alunos, agora, não temam expressar suas dificuldades na disciplina ou área de conteúdo escolar, com vistas ao crescimento de forma mais consistente.

Mudanças na avaliação provocam ansiedade também entre os professores que deverão não só superar uma posição, muito freqüente, de individualismo, como também construir coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo da avaliação classificatória, que apenas verifica o aproveitamento escolar, para separar os alunos em reprovados e aprovados, ao final do processo, adotando, em vez disso, uma avaliação formativa, capaz de colocar, à disposição do professor e da equipe escolar, informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área.

Além das novas concepções, atitudes e representações, importantes aspectos organizacionais estão envolvidos na nova concepção de avaliação.

A construção de uma escola de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de aprendizagens essenciais e de sua autonomia implica, dentre outras medidas abertas à criatividade da equipe escolar:

- a) valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento de aprendizagem dos alunos, inclusive com a garantia de mecanismo de auto-avaliação;
- b) organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;
- c) desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas;
- d) modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupo, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem;
- e) criar ou reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidades de interações com os colegas;
- f) dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientação dos professores, etc.) para a recuperação paralela.

A proposta pedagógica, coletivamente construída em cada escola, é o norteador desta tarefa. À luz de sua proposta pedagógica, cada escola deverá elaborar seu regimento, que vai definir formas de avanço dos alunos na organização escolar e todos os procedimentos de classificação e reclassificação dos mesmos, para que possa produzir efeitos legais. É o Regimento Escolar, portanto, que disporá sobre a avaliação, promoção, reprovação por freqüência insuficiente, progressão continuada e/ou parcial, classificação, reclassificação ou outras formas de avanço do aluno na organização escolar.

A solução deve ser muito bem planejada institucionalmente pela equipe escolar e discutida com a comunidade de alunos e pais. A revitalização dos Conselhos de série, de classe e outros colegiados é fundamental para uma análise crítica das situações de aprendizado realizada em reuniões em que sejam discutidas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as formas de superá-las, assim como os programas de reforço e de avaliação que tenham sido efetivados. Um esforço de chamamento dos pais para com eles discutir as dificuldades dos alunos e das turmas nesse processo, com o exame

dos resultados de avaliação do aproveitamento e da assiduidade da classe, e dos procedimentos de recuperação adotados, pode servir para levantar novas alternativas de atuação.

Planejar igualmente os procedimentos pedagógico-administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação das classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar pode possibilitar que seja resgatada a dívida de uma organização tradicional, seletiva e excludente criada para eles.

Cada escola conhece ou pode conhecer seus problemas concretos e a força que deve mobilizar para resolvê-los, com a participação direta de sua equipe com envolvimento do sistema. Assim, a cada escola, uma proposta e, a cada proposta, uma solução, sem perder de vista que o acesso ao conhecimento é um benefício social a que crianças e jovens têm direito e é razão de ser da própria escola.

QUALIDADE DE ENSINO E PROGRESSÃO CONTINUADA¹

*Sonia Teresinha de Sousa Penin
Vice-presidente do Conselho Estadual de Educação
e profa. titular da Faculdade de Educação/USP*

Terminamos um século e estamos no fim de um milênio. Esses momentos de fechamento de um longo período histórico são especialmente oportunos para avaliações globais e, estas, se realizadas com cuidado, podem ajudar a projetar o futuro.

Vários pensadores concordam quanto à dificuldade em se visualizar as tendências nas transformações mundiais nesse final de milênio; todavia, a maioria deles, concorda a respeito da relevância do conhecimento como o instrumento mais importante para os jovens atravessarem esse período com maiores garantias de sucesso.

Se o **CONHECIMENTO É O PASSAPORTE PARA O NOVO MILÊNIO**, a escola continua sendo a instituição destinada pelas sociedades da maioria dos países do planeta para levar suas crianças e seus jovens ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Entre nós, como também em muitos países, tal conhecimento é trabalhado ao mesmo tempo em que são desenvolvidas outras funções educacionais, como preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho e da cultura, de forma criativa, crítica, ética e pessoalmente realizadora.

Como a escola brasileira tem respondido a essas determinações?

É necessário reconhecer o fato mais evidente, mostrado pela nossa história educacional: a sociedade brasileira atravessou este século acumulando uma dívida social. O fato da **escola brasileira ter sido seletiva**, principalmente com a parcela da população mais desfavorecida socioeconomicamente, evidencia também que no conjunto das desigualdades sociais, a educação tem um lugar de destaque.

Essas desigualdades estão quantificadas nos índices históricos do número de matrículas por nível de ensino e faixa etária da população (acesso), assim como nos resultados dos processos de ensino, presentes nas taxas de repetência e de evasão escolar dos alunos, inclusive no ensino fundamental obrigatório (perdas).

No tocante ao acesso, somente a partir da década de 70, demos início a um processo mais significativo de gradativo aumento do atendimento escolar, ao mesmo tempo em que se instituiu como mínimo obrigatório, oito anos de escolarização. Se na década de 30, apenas cerca de 60% das crianças brasileiras tinham acesso a escola primária de quatro anos, no final da década de 80, de um total de 26,5 milhões de crianças de 7 a 14 anos, 21 milhões (81%) estavam matriculadas na escola fundamental de oito anos. Na década de 90, os avanços continuaram; em 1992 caiu para 12% a percentagem de crianças de 7 a 14 anos fora da escola e em 1997, 6%. Ainda que o percentual tenha sido bastante reduzido, representa 5 milhões de crianças, e deve demandar estratégias específicas de solução pelo poder local, até porque são bem demarcadas as regiões onde estão estas crianças.

À medida que o acesso ao ensino fundamental foi se democratizando, foi ficando mais evidente o fenômeno da seletividade da escola, analisado a partir das taxas de repetência e evasão escolar. Ainda que o fenômeno ocorresse desde a primeira metade do século (em 1936, no Estado de São Paulo, a taxa de reprovação no ensino primário era de 32%) o ingresso de muitas crianças da população de baixa renda nas escolas, tornou mais evidente suas dificuldades em lidar com as características dessa população. No final dos anos 70 e início dos 80, o drama era tal que começou a crescer a idéia de que a culpa dos altos índices de repetência e de uma suposta má qualidade de ensino era fruto da abertura exagerada de escolas em curto período. Pode-se entender como emblemático dessa situação um artigo de Celso de Rui Beisiegel, em 1981, clamando pelo repensar dessa falsa relação entre quantidade e qualidade. Entre outros argumentos, afirma o autor:

“...não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos. O ensino ganhou qualidade, na medida em que se abriu tendencialmente à totalidade da população... Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população. Esse é o ponto.” (p.56)

Estamos muito perto de universalizar o acesso da população à escola, pelo menos no que diz respeito ao ensino fundamental. Além disso, em muitos Estados e municípios têm aumentado o número de anos que as crianças passam na escola; grande parte delas permanecendo por oito anos. Em relação a esses dois tipos de dados é possível afirmar, como Beisiegel, que quantidade é qualidade. A escola começa a pagar à sociedade parte de sua dívida social.

Todavia, ainda persistem os altos índices de repetência e evasão da população de baixa renda, em grande parte do país. Sobre este aspecto, para além dos dados quantitativos, vários estudos foram sendo realizados nessa última década, oferecendo mais detalhes sobre o fenômeno da repetência e da evasão escolar. Entre outras questões, tais estudos mostram que, embora a maioria das famílias mantenha seus filhos na escola por dez anos, a escolaridade média alcançada é de três anos e meio.

Estudos de natureza mais qualitativa sobre a repetência e a evasão escolar têm apontado as suas conseqüências nefastas para o aluno, como o rebaixamento da sua auto-estima, influenciando toda sua escolarização posterior. Entre esses estudos, o de Sérgio Ribeiro (1933), mostra que a possibilidade de um aluno repetente tornar a repetir é duas vezes maior de que outro que nunca tenha repetido. Isso indica que repetência gera mais repetência.

Mostra, ainda, que uma parte significativa da evasão escolar é provocada pela repetência e que muitos alunos, abandonam a escola não só após o veredicto da reprovação no fim do ano, mas antes, provavelmente para não passarem pelo vexame de mais um fracasso. Este fenômeno foi chamado de **repetência branca**. (SEE, 1996).

Nessa última década, foram inúmeras as proposições de educadores e pensadores de várias áreas para melhorar a qualidade do ensino e, nessa direção, debelar as bases da repetência e da evasão escolar. Igualmente, várias administrações estaduais e municipais implantaram medidas no mesmo sentido, assim como, diferentes legislações estimularam e propuseram experiências diferenciadas.

A Constituição Federal, em seu artigo 214 conclama pela melhoria da qualidade de ensino e define a existência de um Plano Nacional de Educação plurianual para tal fim, articulando os diversos níveis de ensino e as ações do poder público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB além de definir, em seu artigo 22, a finalidade da educação básica (desenvolver o educando, assegurar-lhe a educação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores), também propõe diferentes formas de organização da escola para o alcance de tal finalidade. Entre elas: flexibiliza a organização da escolaridade (ciclos, semestres etc.) e do calendário (artigo 23), torna obrigatória a recuperação de alunos (artigo 24) e, para o ensino fundamental, propõe a progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (artigo 32).

Progressão continuada

Progressão continuada tem como concepção que a escola fundamental tome uma criança dos 7 aos 14 anos e que após oito anos de escolarização ininterrupta, ela alcance os objetivos básicos desse nível de ensino (intelectuais, sociais e pessoais).

Enquanto idéia e expressão de desejo, a progressão continuada não é nova nem na história do ensino, nem na da educação brasileira. Os discursos a respeito da melhoria do ensino sempre se referiram à aprendizagem dos alunos e não somente a seu acesso à escola.

No Brasil, a progressão continuada como hoje é entendida, apareceu como objeto de discussão na década de 50, com a denominação de promoção automática, por meio de, pelo menos dois artigos mais conhecidos, um de Almeida Júnior, em 1956 e outro de Dante Moreira Leite, em 1959.

Esses autores dão novo significado à expressão promoção automática, pois antes deles, ela já havia sido usada por Sampaio Dória (1918) e por Oscar Thompson (1921). Todavia, esses últimos autores utilizam a expressão promoção automática e a defendem, aparentemente, com uma motivação essencialmente pragmática, procurando dar solução para o problema existente desde o início do século de retenção excessiva de alunos na 1ª série do ensino primário, congestionando as séries posteriores. Ainda que também preocupado com questões pragmáticas e de custo do ensino, Almeida Júnior apresenta argumentos educacionais e teoricamente consistentes para a adoção da promoção automática, assim como de maneira brilhante o faz Dante Moreira Leite.

Almeida Júnior mostra-se instigado com o que ocorria em outras partes do mundo, assim como sensibilizado com as conclusões de pesquisas educacionais. Em relação às experiências estrangeiras, cita a lei inglesa de 1944, na qual toda criança de 11 anos deveria passar para a escola média (semelhante ao nosso antigo ginásio), o que já era prática em muitas escolas há mais tempo, assim como a experiência de dois estados americanos, Michigan e Kentucky, os quais havia visitado em 1946, que organizavam as séries por idade dos alunos. Quanto aos resultados de pesquisa, cita algumas conclusões retiradas da Encyclopaedia of Educational Research, de 1950: “a repetição não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança” e “uma reprovação pode exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente”.

No tocante à experiência inglesa, cita um artigo de Henry Wilson, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

“ ‘ Pouco a pouco, as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado’ . E assim, não só as crianças bem dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência ‘podiam ser promovidas ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas’ ”.

O comentário de Almeida Júnior a respeito da experiência inglesa foi:

“Nós, em São Paulo, fazemos como o pai severo, que à hora do almoço quer obrigar os filhos a ingerir todos a mesma ração alimentar: ‘ou come tudo ou sai da mesa’. Os ingleses dão a cada aluno aquilo que ele pode digerir”.

Sensibilizado com a questão, Almeida Júnior propôs na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, em Lima, em 1956, duas medidas para a escola brasileira:

- 1ª) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o propósito de torná-la menos seletiva; e
- 2ª) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola.

O autor afirma que procurou ser precavido na proposta para que no Brasil *“não fosse produzido alarme tanto quanto o causado pela Proclamação da República”*, e que seu propósito era *“preparar o espírito do nosso professorado e obter sua adesão”*.

Alertava, também, para a necessidade de se criar nas escolas condições para a adoção da promoção automática. Entre essas, propõe:

- 1) aumento da escolaridade primária (os cursos eram de três ou quatro anos, com três a quatro horas diárias);
- 2) cumprimento efetivo da obrigação escolar (aluno ingressar com a idade de 7 anos e não mais tarde);
- 3) aperfeiçoamento do professor (propõe a melhoria da escola normal);
- 4) modificação da vigente concepção de ensino primário (deixando de ser seletiva, como eram a escola secundária e os cursos universitários);
- 5) revisão dos critérios de promoção (semelhantes à dos ingleses, ou seja, que todas as crianças deviam ser submetidas ao conjunto dos estímulos propostos nas diferentes séries do programa).

Dante Moreira Leite escreve, em 1959, na direção das proposições formuladas por Almeida Júnior, acrescentando mais argumentos psicopedagógicos em defesa da promoção automática na escola, principalmente a primária, obrigatória. A leitura do seu texto é extremamente atual, mostrando que as principais razões pelas quais hoje se defende a progressão continuada, estavam dadas pela pesquisa educacional realizada até a década de 50.

As conseqüências negativas para a criança e o adolescente já estavam explicitadas para a comunidade educacional: sentimento de incapacidade (desprestígio diante de si), perda da noção de seu nível de realização, não reconhecimento dos valores da escola. Além disso, já era sabido que uma grande parcela dos alunos repetentes abandonava a escola, não porque não se interessava por ela, mas porque procurava evitar frustrações constantes. Leite entendia que a reprovação escolar é muito mais grave do

que as reprovações sociais porque não permite sequer o direito de abandonar a atividade, sem sofrer discriminações. Por fim, lembrava do fato de que abandonar a escola significava preparar-se mal para a vida adulta.

Ele também já discutia as possíveis razões para a resistência da escola e dos professores em aceitar a promoção automática, apontando três: a aceitação da escola como seletiva; a admissão da existência e da necessidade de formação de classes homogêneas; e a crença de que o castigo e o prêmio são formas adequadas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

De forma semelhante a Almeida Júnior, Leite também defendia a necessidade da escola se preparar para instituir a promoção automática. Para ele, a medida implicava numa **transformação radical da escola**: converter seus objetivos básicos de forma que professores e alunos passariam a viver em torno de outros valores e aspirações. Alertava à respeito dos prováveis problemas que essa estruturação traria, mas que só seriam conhecidos na vivência da situação. Previa os seguintes problemas e as possíveis soluções:

- 1) o desnível entre os alunos, propondo a adoção de uma metodologia mais ativa e diversificada (menos preleção, diferentes tarefas, mais orientação de tarefas para os grupos de cada classe e mais interação entre os próprios alunos);
- 2) a adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, propondo, sobretudo, resumilo, retirando os itens inadequados à idade dos alunos (já que todos na mesma classe seriam da mesma idade) ou desnecessários. Em relação à quantidade do currículo, afirmava que “aprender quantitativamente menos conteúdos não significa aprender com menos qualidade e, vice-versa, aprender quantitativamente mais conteúdos não significa aprender melhor”.

Nos artigos de Almeida Júnior e de Dante Moreira Leite é possível depreender claramente a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino e com a aprendizagem dos alunos. A expressão promoção automática, todavia, parece menos adequada do que progressão continuada, aquela se referindo principalmente à ação administrativa e esta, ao aluno e ao seu desenvolvimento.

No tocante à escola brasileira, verificamos que após meio século, no plano teórico, são inúmeros os autores que defendem a idéia da progressão continuada, a partir de diferentes enfoques: psicológico, pedagógico, sociológico, político e econômico. Uma razão mais forte que os argumentos teóricos a respeito do acerto da idéia da progressão continuada veio da prática: a experiência bem-sucedida das classes de aceleração realizada em São Paulo e em outros estados, mostrando que não só é possível avançar de uma série à outra os alunos mais lentos, como é provável que alunos com defasagem série/idade maior do que um ano, saltem algumas séries. Nesse caso, a reorganização do programa e a utilização de metodologia adequada, da forma como Leite recomendava, aliás, princípio básico da pedagogia, definiram o sucesso da experiência.

O consenso quanto à necessidade de se implantar a progressão continuada cresceu tanto nas últimas décadas que, sem oposição, ela foi inserida na LDB, de 1996. Em São Paulo, o Conselho Estadual, formulou, em 1997, uma Indicação (CEE nº 22/97), discutindo a progressão continuada, juntamente com a questão da avaliação.

Uma das condições facilitadoras para a implantação da progressão continuada é a preparação organizacional da escola em ciclos – a divisão do ensino fundamental em períodos maiores do que a série anual – levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Essa

organização, também sugerida na nova LDB, já tinha sido instituída em algumas administrações estaduais do país, no final da década de 60, quando, após os anos de ditadura, alguns intelectuais progressistas ocuparam postos na administração central dos sistemas de ensino.

Provavelmente, a primeira experiência ocorreu na rede estadual de São Paulo, de 1969 a 1972 (nível I – 1ª e 2ª séries e nível II – 3ª e 4ª séries), por iniciativa do professor José Mário Pires Azanha, ocupando a chefia de gabinete da Secretaria de Estado da Educação. Depois a experiência foi adotada em Santa Catarina, de 1970 a 1984 (1ª a 5ª séries, inicialmente, depois atingindo todo o ensino fundamental) e no Rio de Janeiro, de 1979 a 1984 (1ª e 2ª séries).

Após 1982, a idéia de ciclo básico se firmou, sendo novamente instituída em São Paulo (1984) e pela primeira vez em Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988). [[Cf: Jefferson Mainardes, 1998]]

Também houve experiências em administrações municipais, sobretudo nos anos 90: São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, entre outras, com diferentes arranjos de tempo nos ciclos. Em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, considerando as experiências ocorridas por todo o país, aprovou, por unanimidade, em 30/7/97, a Indicação CEE 8/97 e a Deliberação 9/97, estabelecendo a organização do Ensino Fundamental em dois ciclos para o sistema educacional paulista.

Apesar dessas experiências, o que lamentavelmente se percebe ainda é uma forte resistência à efetivação da progressão continuada entre grande parte dos professores e mesmo no interior da sociedade, sobretudo entre os alunos e seus pais.

As experiências citadas relativas aos ciclos tiveram a vida máxima da gestão administrativa do período, deixando para a população envolvida a impressão de que a medida era de interesse da gestão e não fruto de um posicionamento educacional mais amplo.

Se os ciclos são a forma externa do aparecer de uma idéia, mais do que resistência a eles, parece que o que tem havido é resistência a própria progressão continuada; na melhor das hipóteses, devido ao não entendimento da mesma.

De fato, a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola, em termos organizacionais e de relação com a comunidade interna e a circundante. Modificar formas quase miméticas de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos, assim como a concepção da escola básica numa sociedade democrática apresentam-se como barreiras difíceis de serem transpostas, sem ajuda de interlocutores.

Diante da dificuldade de entender ou de querer modificar a prática, uma forma predatória de resistência que tem sido praticada e mesmo formulada é a de eliminar as avaliações da aprendizagem dos alunos e promovê-los sem lançar mão das medidas corretivas de ensino já existentes ou outras, a serem inventadas. O termo histórico “promoção automática” dá margem para que se passe o aluno de série, automaticamente, sem avaliação ou preocupação com sua aprendizagem. Porém, mais importante que a denominação é penetrar no âmago da idéia e analisar aspecto por aspecto as razões para a adoção da mesma.

A convicção é o primeiro passo para começar a transformação radical da escola, que exigirá esforço e solidariedade de todos os envolvidos. Estaremos todos aprendendo um jeito novo de fazer escola e a insegurança certamente será um ingrediente presente no caminho; da mesma forma

que a humildade, a disposição ao risco, o tratamento dos erros que certamente acontecerão, são atitudes necessárias nesse caminhar. A certeza estará por conta da crença no objetivo: **acolher todas as crianças, não arrancá-las de seu grupo de colegas com o qual iniciou a escolarização, proporcionar-lhes o acesso, a permanência e o seu direito de aprender.**

Entraves e possibilidades para a transformação radical da escola

A respeito das resistências por parte do professorado e da comunidade à idéia da progressão continuada é possível afirmar a persistência em diferentes graus dos três fatores apontados por Dante Moreira Leite nos anos 50: a aceitação da escola como seletiva, a aspiração e a crença na classe homogênea e a crença no prêmio e no castigo como formas de provocar a aprendizagem dos alunos. A esses fatores acrescentamos mais um: a fé excessiva na centralidade do currículo para o alcance dos objetivos da escola básica.

Nesse sentido, parece-nos que a **tarefa principal** a ser desenvolvida pelas lideranças educacionais de toda natureza é: capacitação, capacitação e mais capacitação dos professores, discutindo profundamente essas concepções, suas conseqüências, as possíveis soluções, muitas delas já em prática em muitas escolas e comunidades.

A concepção sendo revista é possível com melhores condições trabalhar na **segunda tarefa** prioritária: propor um caminho de transformação para cada escola e as metas para cada segmento desse caminho. Tendo em vista que o conhecimento teórico foi numa direção, acompanhado de leis e de algumas medidas administrativas e que nem todos os professores que estão na linha de frente da ação educativa puderam acompanhar esse movimento, é necessário que as duas tarefas se processem paralelamente.

Escola seletiva/ escola de todos

Se conseguirmos superar a concepção tão arraigada de uma **escola básica seletiva**, que serve apenas às elites, estaremos fazendo uma ruptura histórica nesse país. Esta não é uma tarefa fácil, pois, na medida em que a escola se abriu a todos, recebendo alunos provenientes de todas as camadas sociais e culturais, tornou-se mais heterogênea do que sempre foi. As diferenças entre os alunos que freqüentam a escola pública são tão grandes atualmente quanto às diferenças existentes na nossa sociedade tão desigual. É importante salientar, todavia, que toda essa gente chegando à escola já demonstra um ganho social extraordinário e uma melhora qualitativa da escola. Lembrando novamente Beisiégel e inúmeros autores de postura dialética: quantidade é uma das facetas da qualidade e vice-versa. Antes, os marginalizados socialmente eram também marginalizados ao acesso escolar ou de sua permanência com acolhimento.

Não podemos fechar os olhos às dificuldades reais que tal extrema heterogeneidade cria para a escola e aos professores; com as crianças, adentram à escola as circunstâncias de vida da população mais sofrida da sociedade: os muito pobres, os de vida cultural restrita e os provenientes de famílias desorganizadas, trazendo consigo todo tipo de problemas de comportamento (indisciplina, desrespeito, pouca higiene, violência, drogas). É sim, o outro ou o lado feio da sociedade que está entrando na escola.

A permanência da escola seletiva é revelada de diferentes modos, mas de forma mais evidente através dos altos índices de repetência e de evasão, incidindo principalmente sobre os alunos de aprendizagem mais lenta, de modo geral e os socialmente diferentes.

Classes homogêneas/ classes heterogêneas

Se difícil, a ruptura com uma concepção seletiva de escola certamente facilitará a tarefa de aprender a lidar com classes heterogêneas e tirar vantagem desse fato, ao invés de ser refém dele.

São muitos os estudos, antigos e recentes, sobre a falácia das classes homogêneas. Dante apontou duas das atitudes fundamentais para lidar com as classes heterogêneas: a utilização de uma **metodologia ativa e diversificada**, desde há muito tempo discutida pela didática e a **adequação do currículo ao desenvolvimento do educando**. Incluímos a clareza quanto ao uso da **avaliação**, por estar imbricando entre as duas outras atitudes. Este texto não pretende discutir profundamente as questões mais estritamente metodológicas, mas trata de alguns aspectos, aparentemente presentes nas representações dos professores a respeito do currículo e da avaliação e que podem estar dificultando a sua caminhada na direção de uma escola transformadora, concretizando os objetivos da escola básica.

O currículo e a avaliação

Entendendo currículo na sua acepção mais estrita, de organização dos conteúdos escolares, e analisando o seu papel na história de ensino dessa segunda metade do século, é possível afirmar sua extrema predominância nas preocupações dos professores, bem acima dos outros objetivos educacionais. Vencer o programa é o mandamento primeiro para muitos deles e a forma de expressão de sua responsabilidade em relação ao ensino.

Sem dúvida, numa sociedade do conhecimento, a programação curricular sempre será uma preocupação da escola, mas diferente, por exemplo do currículo no ensino superior, na escola básica os conteúdos de ensino são escolhidos e devem ser desenvolvidos na medida em que atendem os objetivos mais propriamente humanístico-educacionais da formação das crianças e dos adolescentes do país. Mudando o mundo e as necessidades de formação dos cidadãos, muda-se também a escolha dos conteúdos prioritários nas diferentes áreas do conhecimento. Daí o movimento cíclico de reformulação de currículos ou parâmetros curriculares nesses últimos 50 anos.

Das reformulações curriculares e da elaboração dos livros didáticos que a elas sempre se sucede, o que se verifica é a centralidade da preocupação dos professores em vencer os conteúdos e não propriamente os objetivos educacionais.

Examinando os diferentes currículos formulados nas últimas décadas no país, observa-se que obedecem ao princípio da progressão continuada. Para as diferentes áreas do conhecimento, são discriminados da 1ª à 8ª série do ensino fundamental os conteúdos a serem trabalhados, seqüencialmente. Ou seja, a primeira progressão continuada na qual o professor foi introduzido foi a do currículo. E é essa progressão que se tornou a referência máxima para ele. Da famosa relação triádica do ensino (aluno, professor e conteúdo) o currículo tem mantido precedência absoluta.

A nova LDB muda o eixo preferencial da progressão continuada. Ainda que a questão curricular continue sendo um parâmetro para o professor, propõe-se maior flexibilidade nessa progressão – tendo em vista a tarefa prioritária de escolaridade obrigatória de oito anos para todos os alunos. A progressão que se quer dominante nesse triângulo é a da aprendizagem do aluno, razão de ser da própria instituição escola. Progressão aqui diz respeito mais propriamente à idéia de **avanço do aluno na aprendizagem** dos diferentes conhecimentos ao longo da escolarização básica.

Essa é uma mudança radical de enfoque, já que o entendimento da progressão continuada deixa de ser centrada no currículo para ser centrada no aluno. Da mesma forma, a fidelidade preferencial à progressão dos conteúdos curriculares dá lugar a uma fidelidade à progressão da aprendizagem do aluno.

Essa mudança no entendimento da progressão continuada solicita uma alteração profunda na prática de ensino de maneira especial e na prática escolar de modo geral. Façamos uma comparação das ações da escola, conforme a centralidade da progressão que adote, quando um aluno não acompanha o ritmo da programação curricular prevista.

Se a fidelidade da escola é com a progressão do currículo, o aluno que não acompanha é retirado do processo - é reprovado. Nesse caso, não se modifica nem o desenvolvimento da programação, nem a organização da escola para atender à situação do aluno; ele é quem deve se adaptar à programação, o que muitas vezes significa retroceder: refazer toda a programação do ano, inclusive repassar tópicos já dominados.

Por outro lado, se a fidelidade da escola é prioritariamente com o aluno e sua aprendizagem, o fato de alguns não acompanharem o ritmo do ensino, levará tanto o professor a modificar a seqüência de sua programação, quanto à escola a reorganizar suas ações. O professor proporá estratégias de ensino diferenciadas em sala de aula e a escola preverá outros espaços e/ou outros tempos e/ou outros sujeitos de ensino para os alunos com algum tipo de dificuldade (recuperação paralela, por exemplo). Além disso, a escola ainda poderá propor atividades culturais mobilizadoras da vontade de aprender, assim como ações de parceria com os pais de alunos.

Os professores devem pensar a programação em duas direções: uma, panoramicamente, na extensão dos oito anos de escolaridade e outra, no aproveitamento máximo de cada segmento de ensino, que não precisa e talvez nem deva ser o ano, mas cada mês ou bimestre. Se a programação proposta para o ensino fundamental é passível de ser trabalhada em oito anos, seu vencimento não se dá necessariamente nos mesmos espaços de tempo internos do ciclo. Como bem sintetizou Zilma de Oliveira:

"Dados de pesquisa têm apresentado que as aprendizagens se fazem por espirais e que mesmo que algumas aquisições fiquem prejudicadas por um certo período enquanto desenvolve o complexo processo de ensino, a não-retenção dos alunos na progressão continuada pode permitir mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares" (1998).

Atualmente, a proposição legal da progressão continuada tem produzido as mais diferentes formas de entendimento entre professores, alunos e seus pais. As representações pululam ao redor do conceito. Se a idéia já existe há tanto tempo no discurso educacional, certamente há que se promover muitos debates para que cada professor tome posse do conceito e supere as representações que têm anuviado o seu entendimento. Representações só podem ser superadas pela crítica teórica e pela ação.

Esta capacitação é uma tarefa urgente, porque sempre há o perigo das representações equivocadas aparecerem no lugar do conceito e se fortalecerem como simulacro (por exemplo, passar o aluno sem aprender). É este o perigo que hoje corremos. Se os educadores convictos da concepção de progressão continuada proposta na LDB não tomarem a frente e empreenderem uma cruzada de capacitação e de apoio aos professores que querem mudar, assim como de esclarecimento a toda a população envolvida, continuaremos no próximo milênio sob a marca de uma escola ainda seletiva.

Nesse caso, estaríamos ainda longe de cumprir com os nossos alunos os ensinamentos de Comenius, quando, no século XVII, ao tratar dos “requisitos gerais para ensinar de modo a obter bons resultados”, alertava para os danos de se estancar um fluxo de aprendizagem e estipulava o fundamento de que não se deve parar, a não ser depois de terminada a obra. Baseava sua afirmação num paralelo com a natureza, pois, segundo ele, “a natureza quando empreende um trabalho, não o abandona senão depois de o haver terminado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Conferência proferida durante o 1º Congresso Estadual da Educação, Ribeirão Preto, 1956, publicada com o título “E a escola primária?”. São Paulo: CENac, 1959 e republicada como “Repetência ou promoção automática”, in *Argumento, Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta*, nº 1. Jundiá, SP: Faculdades Padre Anchieta, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, “Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum”. In *Revista ANDE*, nº 1 (1), São Paulo: Editora Cortez, 1981.
- COMENIUS, “Didática magna: tratado de ensinar tudo a todos”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- LEITE, Dante Moreira, “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”. In *Pesquisa e Planejamento, Boletim do Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo*, ano 3, v.3, jun/1959. Republicado pela *Revista Estudos de Avaliação Educacional*, nº 10. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan-jun/1999.
- MAINARDES, Jefferson, “A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 192, vol.79. Brasília/DF, maio-agosto/1998.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos, “Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola”. In *Revista de Estudos de Avaliação Educacional*, nº 18. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul-dez/1998.
- RIBEIRO, Sérgio A., “Educação e a inserção do Brasil na modernidade”. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 84. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Reorganização da trajetória escolar: classes de aceleração. Documento de implantação, São Paulo, 1996.

¹ Texto apresentado no Evento USP FALA EDUCAÇÃO, em 29/10/99



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

