

Progressão continuada: explorando perspectivas e contradições

Cacilda Encarnação Augusto*
Elisandra Girardelli Godoi**

RESUMO: Este artigo traz uma discussão sobre a experiência da Progressão Continuada, uma política pública que foi implementada no Ensino Fundamental das escolas públicas do estado de São Paulo, com o objetivo principal de garantir a permanência do aluno na escola através da eliminação da repetência. A realidade tem apontado que a manutenção dos alunos no sistema não garante a inexistência da exclusão. Percebe-se que a maioria das propostas na educação brasileira é implementada sem um debate, envolvimento e consenso dos principais atores sociais, comprometendo, assim, o seu sucesso. A Progressão Continuada deve ser repensada em seus limites e avanços. É preciso garantir que todos tenham direito a permanecer tanto no sistema escolar quanto no social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Ensino Fundamental. Avaliação. Progressão Continuada. Exclusão social

Student Advancement: Exploring Perspectives and Contradictions

ABSTRACT: This article outlines a discussion regarding the Student Advancement experiment, which is a public policy that was implemented in the public elementary schools in São Paulo state. The principal objective was to guarantee that students remain in school by eliminating repeat years. Experience has indicated that the simple fact that students remain in the school system does not guarantee the existence of exclusion. It has been realized that the majority of policies in Brazilian education are implemented without debate, involvement and consensus from the principal social actors, which compromises their success.

KEY WORDS: Social Policies. Elementary School Education. Evaluation. Student Advancement and Social Exclusion

1 Introdução

A Progressão Continuada foi implantada nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 1998, dentro do sistema de Ciclos, com a proposta de eliminar a repetência dos alunos no Ensino Fundamental e, assim, garantir que eles não só tenham acesso à escola, mas nela permaneçam. Pretende-se uma nova organização da escola de forma a oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem que respeitem suas diferenças.

* Coordenadora pedagógica de um Portal Educacional voltado para alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio. Pedagoga, mestranda na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores, Especificidade Avaliação, da FE-UNICAMP. E-mail: cea@unicamp.br

** Professora do curso de Pedagogia em Faculdades da rede privada. Pedagoga e mestre em Educação, doutoranda na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores, Especificidade Avaliação, da FE-UNICAMP. E-mail: elisandragodoi@hotmail.com

Entre os elementos existentes no trabalho pedagógico está a avaliação da aprendizagem do aluno, que deve assumir um significado que supere a medida, a classificação e a repetência. Enquanto anteriormente, no sistema seriado, o aluno podia ser aprovado ou reprovado ao final de cada série, no atual, ele pode ser reprovado apenas ao final de cada ciclo. Favorece-se uma aprendizagem progressiva e continuada, considerando que o tempo para aprender determinados conteúdos não estará limitado ao período de um ano ou uma série.

De acordo com declarações da ex-secretária da educação Rose Neubauer, o regime de Progressão Continuada, proposto para as escolas públicas do estado de São Paulo, alterou a organização do Ensino Fundamental, passando a contemplar dois ciclos: Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série), pois “a escola deve ser capaz de ensinar cada vez melhor, fazendo com que todos os alunos aprendam” (NEUBAUER, 1997, p. 1). Ainda, segundo a ex-secretária:

O século XXI exige uma nova escola – inclusiva, dinâmica e radicalmente diferente – que além de transmitir o conhecimento tenha como papel primordial possibilitar socialização e o respeito mútuo, o desenvolvimento de valores éticos e a solidariedade, principalmente do nosso jovem, exposto a uma sociedade muito competitiva e individualista [...] (NEUBAUER, 2001, p. 8).

Partindo dos depoimentos de Neubauer, observamos que, ao propor uma nova organização de escola, parece esquecer que esta não é autônoma e que, ao estar inserida em uma determinada sociedade, estabelece relações de troca com a mesma, podendo, caso não haja resistência, atender somente aos interesses e às necessidades exigidas pelo sistema. A autora apresenta um novo modelo de escola, que proporcionará a aprendizagem a todos e o desenvolvimento de valores de solidariedade e respeito mútuo, dentro de uma sociedade competitiva, individualista e cada vez mais desigual. Observa-se, no seu discurso, que a escola deve mudar e, mais, fornecer instrumentos para que os indivíduos possam se “armar” frente a esta sociedade cruel e injusta.

A escola, mais uma vez, é apontada como tendo a função de gerar transformações no interior da sociedade, como se dependesse dela alterar, por exemplo, a situação sócio-econômica existente. Discute-se, portanto, a viabilização de mecanismos internos (fatores intra-escolares) que deverão atuar na escola e, com isso, ela assume a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso que possa vir a ocorrer.

Na reprovação, a marca do fracasso é do aluno, **na Progressão Continuada em ciclos a marca do fracasso é da escola, do trabalho**

do professor, da organização do sistema de ensino que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis (NEUBAUER, 2001, p. 7, grifos do autor).

Entende-se, nas palavras de Neubauer que, no sistema seriado o culpado pelo fracasso escolar era o aluno e que, agora, com a Progressão Continuada, é a escola e o trabalho do professor. Continuamos procurando os culpados, limitando-nos a olhar sempre para um dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor ou aluno.

Nessa nova proposta, existe a possibilidade de culpar o professor e sua formação, como também o aluno, que pode ser visto como responsável pelo seu fracasso, já que lhe são oferecidas todas as condições e oportunidades de aprendizagem, como por exemplo: salas de aceleração, reforço paralelo e recuperação no período de férias, para que seja bem sucedido. O insucesso do aluno passa a ser justificado pelo aproveitamento inadequado das condições que lhe foram disponibilizadas. A escola, portanto, não será responsável pelo seu fracasso, uma vez que proporcionou recursos para que todos tivessem um bom aproveitamento.

A avaliação escolar, a grande vilã e responsável pela classificação e seleção dos alunos, que provocava altos índices de repetência e evasão no sistema seriado, ganha um novo sentido, segundo Neubauer (1997, p. 1), com a Progressão Continuada:

[...] a avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. Deixa de ser repressora, castradora e comparativa para ser norteadora e estimuladora do processo ensino e aprendizagem.

O fato de essa proposta eliminar a reprovação e apontar que a avaliação do aluno deve ser contínua, não significa que esta perspectiva deixe de ter um caráter classificatório. Enguita faz uma observação interessante em relação à avaliação contínua, quando diz:

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega, fundamentalmente, para a segunda. Do ponto de vista do diagnóstico,

a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos, pode tornar-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo, que a avaliação pontual, isto é, a tradicional (ENGUITA, 1989, p. 206).

Essa forma de avaliação é denunciada em vários estudos, inclusive em pesquisas realizadas na Educação Infantil (GODOI, 2000), na qual se supõe não haja uma avaliação formal. A autora constata que, mesmo nesse momento da educação, que não é obrigatório, mas uma opção da família, e que, portanto, não constitui pré-requisito para o ingresso da criança na escola, já existe a presença de uma avaliação que classifica e seleciona as crianças antes mesmo delas ingressarem no sistema. Este fato revela e reforça que as crianças ainda que inseridas em um contexto que, teoricamente, não as reprovava nem as exclui, são avaliadas informalmente.

2 Avaliação: o formal e o informal

A avaliação não pode ser tratada de maneira isolada e independente. Ela é uma categoria que estabelece relações com outras categorias.

O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem a determinações não apenas de um conteúdo específico, mas a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social (FREITAS, 2002, p. 88).

Em contrapartida, uma pesquisa realizada por Souza em escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual do município de São Paulo, com o objetivo de analisar a prática da avaliação escolar, indica:

[...] o facilitar a aprovação não permite reduzir verdadeiramente o fracasso, pois esta se dá como uma medida isolada, não acompanhada de um trabalho subsequente que efetivamente dê condições de superação das dificuldades. E, como já comentado, um nível de exigência menor como meio de evitar o abandono da escola é um dissimulador do fracasso escolar, pois o aluno, ao enfrentar situações que exijam confronto de seus conhecimentos, tende a fracassar, pois a adequação do ensino às condições do aluno representa, em última instância, uma adaptação do ensino às desigualdades sociais [...]. (SOUZA, 1997, p. 105).

A avaliação, na proposta da Progressão Continuada, apenas deixa de ser um instrumento formal de reprovação, mas não deixa de estar presente de maneira informal, subjetiva e implícita, regulando a auto-estima dos alunos e apontando os que terão ou não sucesso.

Estudos já apontaram a existência de uma avaliação informal atuando da mesma maneira ou até com maior intensidade que a avaliação formal, (PINTO, 1994; FREITAS, 1995; GODOI, 1995; BERTAGNA, 1997), ou seja, uma avaliação que acaba interferindo ou, até mesmo, determinando a composição da nota oficial do aluno. Sobre este fato, Enguita (1989) aponta que seria ingenuidade acreditarmos que a avaliação é composta apenas por aspectos cognitivos, alertando que os aspectos informais contribuem nesta formação.

Sobre os conceitos de avaliação formal e informal, Pinto elabora a seguinte definição:

A avaliação formal se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento. As avaliações informais são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre os seus alunos (PINTO, 1994, p. 23).

Enquanto as provas e exames dão à avaliação um caráter formal, os juízos que os professores fazem sobre os alunos ou que esses fazem sobre seus colegas constituem o seu aspecto informal, mas, nem por isso, menos importante.

Embora a escola e o professor coloquem como objetivo o aluno passar no exame, eles dão grande valor às atitudes, enfatizando, por exemplo, a participação e o interesse.

De acordo com Freitas (1995), muitas vezes a avaliação informal pode acabar confirmando a avaliação formal.

Conforme Turner (1983, apud FREITAS, 1995, p. 202), em vários momentos as atitudes assumem mais importância que o próprio exame: “enquanto muitos alunos

querem simplesmente passar nos exames, a escola coloca mais força na obtenção das atitudes certas”.

Freitas (1995) menciona que temos, portanto, um “tripé avaliativo”, com uma forte visão punitiva constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e de valores, as quais mantêm relações integradas.

Dentro deste contexto torna-se, portanto, bastante delicado afirmar que:

- a) o sistema de Progressão Continuada assegura a permanência com sucesso das crianças na escola e a formação de cidadãos críticos e criativos;
- b) o aluno não é mais classificado e rotulado como era no sistema seriado, em que tinha sua auto-estima prejudicada e acabava sendo excluído ou excluindo-se do sistema.

O processo de avaliação informal, presente também nesse modelo, interfere na auto-estima do aluno e, conseqüentemente, em sua aprendizagem. Os preconceitos em relação a ele e a organização do trabalho escolar, fazem com que o professor aja com o aluno de acordo com a imagem que fez dele, não o ajudando a avançar. O professor o expõe, constante e publicamente, a comparações e a juízos depreciativos. Essas ações

[...] afetam sua auto-imagem, geram rótulos e reforçam determinados valores e atitudes, aparentemente guiadas por um “modelo de aluno” constituído no seio das relações sociais capitalistas, ideologizado. Tal modelo nem sempre é consciente para o professor. (FREITAS, 1995, p. 236).

A eliminação e a manutenção no sistema de ensino estão determinadas pela origem social do aluno, ou seja, estão relacionadas ao seu capital cultural. Ao considerarmos que as funções do exame não se reduzem aos serviços que ele presta à instituição e às suas gratificações, destacamos que a maioria daqueles que são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados, e que a proporção dos que têm sua eliminação mascarada pela seleção difere de acordo com as classes sociais (BOURDIEU, 1975).

O próprio aluno, muitas vezes, se exclui de determinados processos (auto-exclusão) por considerar que não é capaz o suficiente. A sua realidade social e as oportunidades que teve na vida acabam determinando suas aspirações e o objeto de suas esperanças. Para Bourdieu (1975, p. 166), “a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito, próprias à sua categoria”.

Freitas (1995) afirma que o conceito de “esperança subjetiva”, conforme é possível observar em algumas pesquisas sobre avaliação, está relacionado à “autopercepção” ou “auto-estima negativa”. Estudos como, por exemplo, o de Crooks (1988), apontam que os procedimentos de avaliação, realmente, interferem na motivação do aluno e determinam a percepção de sua capacidade para se manter ou não no sistema escolar. Sendo assim, determinados mecanismos de avaliação podem contribuir, ou não, para melhorar a sua auto-estima e autopercepção. Isso significa, que

[...] a ‘esperança subjetiva’ não está mecanicamente determinada por sua origem de classe, mas pode ser relativamente alterada, em consequência dos procedimentos de eliminação/manutenção que estejam presentes no processo seletivo, dependendo do nível da luta de classes existente. (FREITAS, 1995, p. 251).

A Progressão Continuada aparece, também, como uma forma de dar a todos a chance de se manter no sistema. Mas será que a manutenção no sistema dos alunos das classes menos favorecidas garante que esses alunos estão, realmente, adquirindo conhecimentos e alcançando o mesmo patamar dos alunos das classes mais favorecidas? Eles estão tendo sua “esperança subjetiva” alterada? Ao deixar o sistema, poderão concorrer, por exemplo, às mesmas posições no mercado de trabalho ou na universidade? A retirada do peso da avaliação formal, que gerava a reprovação e permanência do aluno em uma determinada série é suficiente para acabar com a exclusão?

A realidade tem mostrado que não. O processo de exclusão dentro e fora do sistema continua. Fora da escola, a avaliação é realizada pela sociedade (pais, amigos, empregadores, sistema de vestibulares etc). Ao passar de uma série à outra sem ter o domínio do conhecimento que atenda aos interesses do mercado de trabalho e da sua própria sobrevivência, o aluno será discriminado e excluído. Temos, portanto, um adiamento da eliminação. Ele deixa, teoricamente, de ser excluído no presente para ser excluído no futuro. Na escola, a avaliação informal pode estigmatizar um aluno de tal forma que ele deixe de acreditar no seu potencial, prejudique o seu desempenho em termos de aprendizagem, até mesmo por falta de estímulo e, portanto, seja discretamente colocado à margem do processo.

Neste contexto, mesmo se tirarmos a avaliação formal, como prevê a Progressão Continuada, não eliminaremos a avaliação informal, a qual pode ser até mais perversa e cruel para o aluno, pois ela atinge diretamente sua auto-estima, e tem o poder de

controlar a postura, o comportamento, enfim, formar o indivíduo da maneira que é conveniente para a sociedade.

3 Exclusão adiada

Com o discurso de que “agora a escola não reprova” e, portanto, “não exclui os alunos”, é passada a idéia que todos terão as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, o que é uma ilusão, na medida em que os depoimentos das famílias e dos professores mostram uma insatisfação muito grande em relação a esta proposta, indicando o desejo de retorno ao sistema de avaliação anterior.

Os resultados das avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM, estão apontando que a escola não está dando conta de “compensar as carências culturais e sociais” como era previsto. Agora, isto se torna explícito, já que os alunos terminam o Ensino Fundamental com diferentes níveis de formação.

No que se refere às famílias, a mídia, nos últimos anos, apresentou vários depoimentos de pais insatisfeitos com o novo regime adotado nas escolas. Eles alegam que seus filhos passam de uma série para a outra sem “saber”. Em março de 2002, o *Jornal da Tarde*, relatou que uma mãe estava tão inconformada com o fato de seu filho ter sido aprovado para a 5ª série sem saber ler que foi à Justiça para conseguir reprová-lo (de modo que pudesse cursar, novamente, a série anterior). “*Fiquei envergonhada quando ele foi tirar a cédula de identidade e teve que colocar o dedo na tinta, pois não conseguia escrever o nome.*” — justificou a mãe. Ela levou o filho a um especialista que constatou que ele tinha dislexia, uma disfunção cerebral que interfere na leitura de frases, palavras ou sílabas. Mas, mesmo sabendo da dislexia, não se conformou com o fato da escola ter ignorado sua dificuldade e ter aprovado seu filho, mesmo sem ele saber. Desde a 1ª série, a mãe notava que o filho tinha dificuldades para aprender: “*Estive várias vezes na escola, mas sempre diziam que ele se recuperaria. Eu achava que ele devia perder o ano, mas a lei não permitia a reprovação.*” Quando foi para a 4ª série sem ter conseguido fazer uma única prova ao longo do ano letivo, seu filho foi reprovado. No sistema de Progressão Continuada o aluno pode ser reprovado na 4ª série. A mãe achou, então, que ele iria ter uma atenção especial. No entanto, seu filho continuou mal na escola e, mesmo assim, foi aprovado. Quando a mãe soube que tinha ido para a 5ª série, rebelou-se: “*Se eu tivesse condições, colocaria em uma escola particular.*”

Uma outra queixa dos pais é o fato de que a Progressão Continuada tira a responsabilidade do aluno em estudar e aprender: “[...] o aluno fica sem responsabilidade porque sabe que acaba passando.” (JORNAL DA TARDE, 25/12/2001).

Não podemos dizer que os pais estão equivocados quanto a esse aspecto, no que se refere à avaliação. Alguns estudos, como o de Crooks (1988), mostram que, quando os alunos não vêem que a avaliação é importante ou não reflete o seu nível de desempenho e esforço, eles passam a não considerá-la digna de esforços e, portanto, acabam dedicando-se menos.

Vale lembrar que não são só os pais que não aprovam a Progressão Continuada. Uma pesquisa realizada com cerca de 10 mil professores da rede estadual mostrou que a maioria deles (91.9%) discorda do atual sistema de ensino. Os professores dizem que “os alunos passam de uma série para a outra sem o domínio do conteúdo” (AVANCINI, 2002, p.1).

No sistema de progressão, cabe ao aluno, portanto, esforçar-se nos estudos; caso contrário, conforme Freitas (2002), a vida o reprovará, pois ele não terá condições de atender a determinadas exigências, mesmo com o diploma em mãos.

Ainda segundo Freitas, para o Estado é muito melhor que o aluno seja reprovado pela vida, devido à sua incompetência e falta de esforço, do que na escola, de modo a atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais. O Estado e a escola “lavam suas mãos”, desresponsabilizam-se, embora contraditoriamente, afirmem que devem ser responsáveis pela aprendizagem e qualidade da formação do aluno. “Um discurso que, na verdade, dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação” (FREITAS, 2002, p. 96).

A ideologia presente na nossa sociedade é a do esforço pessoal. Aquele que não vence na vida é porque não se esforçou. Alunos e professores, independente do nível de ensino, já incorporaram esse discurso. Em um estudo sobre as práticas avaliativas presentes em um curso superior, os professores alegam que as dificuldades dos alunos estão sempre atreladas ao fato de eles não terem estudado ou se esforçado o suficiente. Não aparece nas falas dos professores a possibilidade de os alunos terem dificuldades, por exemplo, por haver falhas no método de ensino (AUGUSTO, 2001). Além da presença da “ideologia do esforço” nesse contexto, segundo Freitas (1998), essa percepção é resultado da dificuldade que os professores têm de assumir que o problema não está no aluno, mas pode estar na sua metodologia.

Bourdieu (1975) coloca que é preciso não só examinar a relação entre os que entram no sistema e dele saem com sucesso, mas, também, entre os que saem de um ciclo e entram no seguinte. Conforme o autor, os alunos das classes menos favorecidas, que não se eliminam na passagem de um ciclo a outro, têm a oportunidade de prosseguir sua formação; por exemplo, chegar ao Ensino Superior, porém em escolas consideradas de mais fácil acesso. Percebe-se que a eliminação, muitas vezes, é adiada. Quando o exame o elimina, ele acaba confirmando uma espécie de auto-eliminação antecipada, que constitui a relegação a uma instituição escolar de segunda ordem.

Todo ato de escolha pelo qual o indivíduo se exclui do acesso a um ciclo ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos está ligado às relações objetivas entre a sua classe social e o sistema de ensino. O indivíduo só consegue vislumbrar um determinado futuro escolar na medida em que este constitui o objetivo futuro e coletivo de sua classe ou categoria. As oportunidades objetivas de ascensão social, conseqüentemente, dão-se em função da classe de origem do indivíduo (BOURDIEU, 1975).

4 Avaliação externa: mecanismo de controle

Além dos instrumentos de avaliação usados no interior das instituições, observamos que hoje existem formas de avaliações externas. Atualmente, percebemos que a avaliação vem ocupando um papel central nas políticas educacionais. Estamos observando a implementação de práticas avaliativas em todos os níveis escolares (Ensino Fundamental, Médio e Superior), o que acaba provocando várias conseqüências para a educação, como a reorganização curricular (destaque para a instrução, e não para a formação) em função das avaliações externas e o incentivo à abertura de cursos preparatórios visando às avaliações, além de a avaliação atuar como um instrumento externo de poder e regulador da educação.

Na própria Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, a avaliação é apontada como um instrumento de controle, no qual o Estado se transforma em avaliador externo, cujo papel é monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino no país (DALBEN, 2002).

O Estado passa a controlar a educação em todos os níveis escolares, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação. Incorporado a este sistema estão as políticas de financiamento do Banco Mundial (ao financiar a educação, define e estabelece as

diretrizes que ela deve assumir). O objetivo é que a educação mantenha uma relação estreita com o mercado, atendendo seus interesses e necessidades.

A concepção de avaliação adotada pelo Banco Mundial está centrada na medida de eficiência e privilegia os produtos e os resultados que permitam comparações. Tem características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas, sempre vinculadas às leis do mercado. A avaliação tem por finalidade uma forma de controle político das instituições e dos sistemas, sendo, no caso, fundamental para fortalecer a função controladora do novo Estado avaliador. (DALBEN, 2002, p. 28).

Percebemos que a concepção de avaliação presente revela uma visão técnica, restrita aos resultados/produtos e à instrução. Dessa maneira, a avaliação é usada como um instrumento que deverá medir resultados, garantindo, então, a qualidade do ensino e da escola.

Lembramos que a qualidade sempre foi uma meta e uma “bandeira de luta” por parte dos educadores. No entanto, vemos que este termo foi incorporado pelo discurso oficial, porém, vem mostrando diferenças em relação à sua compreensão. Temos que discutir se a qualidade que almejamos é a mesma qualidade apresentada pelos discursos. Devemos perguntar: de qual qualidade se fala? Quem está definindo os critérios de qualidade? Em qual projeto de sociedade e concepção de educação está pautada? Freitas (2002, p. 110) recorda que, “a própria noção de qualidade depende do conceito de educação adotado.”

Segundo Neubauer (2002), a Progressão Continuada substitui o modelo de relação pedagógica do passado, autoritário, elitista e excludente, pois leva o aluno a, realmente, aprender; ele passa a ser o centro do processo de aprendizagem, sendo estimulado à participação, atividade, pesquisa e comportamento crítico.

A escola, mesmo adotando uma nova relação pedagógica, ou modelo, continua atendendo aos interesses de poucos e, portanto, sendo excludente e elitista. Além disso, ela não se desvinculou da origem de seu nascimento, apresentada por Enguita (1989). O autor nos lembra que a escola surgiu a partir de interesses do sistema sócio-econômico para preparar os indivíduos para o trabalho e levá-los, mesmo que indiretamente, a aceitarem que cada um ocupa um papel diferenciado dentro da hierarquia de classes.

[...] desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola. (ENGUITA 1989, p.130-131).

Sendo assim, dentro da escola há elementos voltados a atender os interesses do sistema econômico vigente e um deles é a avaliação, cujo objetivo, como vimos, na maioria das vezes é classificar e selecionar os alunos, seja de maneira formal ou informal.

A ineficiência do sistema escolar que antes era camuflada, uma vez que a avaliação selecionava e expulsava os alunos antes mesmo de concluírem um determinado nível de ensino, hoje é aparente, revela como a escola está funcionando e deixa explícito os níveis diferenciados de formação entre os alunos.

5 Progressão Continuada: limites e avanços

Significa, então, que a implantação da Progressão Continuada é incapaz de promover melhoras no processo de ensino e aprendizado?

As idéias que fundamentam a Progressão Continuada, em sua natureza, como aponta Neubauer (2002), são boas para o aluno: não será mais humilhado diante de colegas mais novos; terá um acompanhamento processual de suas dificuldades para avançar no conhecimento; será incentivado a participar das aulas para aprender e não apenas para conseguir uma nota de aprovação; será, portanto, motivado a permanecer no sistema e não se evadir.

Se as idéias são boas, qual é o problema, então?

Há quem diga que são os fatores intra-escolares, como por exemplo, o professor sem formação adequada para ensinar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, ou então, as condições impostas ao professor, como por exemplo, um grande número de alunos em cada sala e a falta de materiais didáticos.

Mas será que é só isso?

Nossas reflexões nos dizem que não. As variáveis intra-escolares não podem ser responsabilizadas por um problema que não foi por elas criado. Só melhorar a formação do professor ou diminuir o número de alunos não resolve. É preciso pensar também nos fatores extra-escolares, ou seja, na realidade social dos alunos, nos diferentes capitais culturais, conforme Bourdieu (1975), a escola só ensina o que os alunos estão predispostos a aprender; nos interesses do sistema sócio-econômico vigente, os quais divergem das necessidades das classes menos favorecidas.

Quais são as forças internas da escola que não deixam funcionar uma “boa idéia”? Precisamos discutir por que as boas idéias não funcionam. A escola tem uma lógica, contrariá-la não é fácil, e mesmo conseguindo, não temos a garantia de que se

manterá. A escola, realmente, não foi criada para atender os objetivos que queremos que ela atenda. Freitas afirma que é comum os alunos questionarem para que serve o que estão aprendendo, isso porque “a escola é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida” (FREITAS, 2003, p. 29).

Pistrak nos lembra que não adianta mudar o modelo de ensino, pois por mais que se mude “a escola refletiu sempre o seu tempo e não poderia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado.” (PISTRAK, 1981, p. 31).

Será que a volta da avaliação escolar, com o objetivo de aprovar e reprovar os alunos, supera suas dificuldades e garante a qualidade de ensino?

É ilusão pensar que a volta ao sistema seriado é a solução para as “reclamações” da sociedade. Se olharmos para trás, veremos que aquele sistema também não dava certo e tinha problemas. A diferença entre um e outro se dá apenas no fato de que, no sistema seriado, a lógica de exclusão se dava de forma objetiva, de maneira aberta, pela reprovação, enquanto no atual sistema, ela se dá de forma subjetiva. Ou seja, a reprovação não é mais explícita. O resultado de ambos os modelos é o mesmo: transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares; exclusão, seleção e classificação sejam por mecanismos formais ou informais.

Vemos, portanto, que não adianta mudar o método ou modelo pedagógico sem uma preocupação com o que está fora da escola; com a transformação social, a qual pode acontecer a partir da resistência das pessoas. Precisamos de uma indignação no coletivo para produzir as mudanças que queremos. A Progressão Continuada, sob esta perspectiva, pode ser positiva, pois, está gerando, de certa forma, uma insatisfação social, a qual pode ser o ponto de partida para que se repensem as relações estabelecidas no espaço escolar e que precisam ser alteradas, não apenas modificando a forma de avaliar e reprovar. De acordo com Pistrak (1981), não basta discutir como a avaliação aparece, é preciso discutir a forma escola, a forma sociedade.

Não devemos esquecer que a avaliação é resultado de uma concepção que se tem de educação e sociedade. Para implementar qualquer mudança, é preciso questionar: que tipo de sociedade queremos e qual a concepção de educação que temos.

Um outro fator importante é que, antes de tomar qualquer decisão, é preciso envolver no processo os que serão diretamente afetados por ela. Não é humanamente justo decidir o futuro das pessoas sem questioná-las e ouvi-las sobre o que querem para si mesmas. Está na hora de parar de subestimar a capacidade das pessoas alegando que

elas não sabem o que é melhor para elas. Decisões na área de educação precisam envolver alunos, pais e professores, não só autoridades.

Sobre esse aspecto, Pistrak (1981) também tem algumas considerações. Segundo o autor, a organização da instituição escolar, nas suas instâncias administrativas, representativas, burocráticas, pedagógicas e demais, concentra nas mãos de poucos indivíduos o poder de organização e de decisão dos caminhos e procedimentos que deverão ser tomados pelo coletivo. À maioria, resta, portanto, seguir normas e decisões de cuja elaboração não participaram.

[...] a colaboração entre famílias e escolas ou professores é a fórmula para remediar o estado a que nos levou a evolução social, separando a vida familiar de outros âmbitos de socialização. Trata-se de criar, em torno das escolas, comunidades relacionadas por laços mais diretos e fortes que aproximem as pessoas em tornos de projetos que são incumbência de todas elas, em sociedades nas quais as relações humanas se empobreceram e nas quais o cidadão sente-se perdido e deixa de ver sentido em serviços que, como a educação, afetam-no tão diretamente no presente e no futuro. (SACRISTÁN, 1999, p. 226).

Nós temos pela frente muitos desafios, como nos lembra Freitas (2002). Precisamos encontrar formas de garantir que a escola seja um espaço de formação e educação, não apenas de instrução. Temos que construir outro projeto para o país e, conseqüentemente, para a escola. Esses projetos, necessariamente, precisarão refletir uma nova proposta de sociedade.

Referências

- AUGUSTO, C. E. Avaliação da Aprendizagem no curso de Física da Unicamp. *Revista Online Bibl. Prof. Joel Martins*. Campinas, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 104-126, fev. 2001.
- AVANCINI, M. Projeto quer suspender Progressão Continuada. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 29 dez. 2001. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br>>. Acesso em: 26 nov. 2002.
- BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª a 5ª séries do 1º grau*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. S. *A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Education Research*, v. 58, n. 4, p. 438-481, 1988.
- DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, B. M. F.V. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2002, p.13-42. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A Progressão Continuada e a democratização do ensino. In: BOAS, B. M. F.V. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002, p. 83-111. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GODOI, E.G. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2000.

_____. *Um estudo sobre a avaliação escolar no ciclo básico*. 1997. (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1997.

JORNAL DA TARDE – CIDADES. Mãe teve que ir á justiça para reprovar o filho. São Paulo, 02 mar. 2002. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br>>. Acesso em: 26 nov.2002.

JORNAL DA TARDE – GERAL. Ciclos: professores não aprovam. São Paulo, 12 maio 2001. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br>> Acesso em: 26 nov.2002.

JORNAL ESCOLA AGORA. Aprendendo sem parar. São Paulo, dez. 1997 Disponível em: <http://www.educação.sp.gov.br/publicações/jornal/97_dez>. Acesso em: 14 out. 2002.

NEUBAUER, R. Quem tem medo da Progressão Continuada ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? p. 1-8. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 14 out. 2002.

PINTO, A. L. G. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1994.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SACRISTÁN, J. G. Novos mapas de poderes na educação. In: _____. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.09-277.

SOUZA, C. P. de (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

TURNER, G. The hidden curriculum of examinations. In: M.HAMMERSLEY; HARGRAVES. *Curriculum practice: some sociological case studies*. [S.l.: s.n.], 1987.

Endereço:

Rua Dr. Quirino, 1770 apto 21
Centro - Campinas/SP
Cep: 13015-082.

Recebido: abril/2004
Aprovado: Junho/2004