

EDUCAÇÃO REPROVADA

Rita Freire
Jornalista

O fracasso da progressão continuada nos moldes hoje oferecidos, ao invés de reabilitar a reprovação, coloca em xeque a política educacional adotada pelo Estado



Um apelo atípico de mães e pais de alunos, na virada de 2002, deu a medida do que o novo governo do Estado de São Paulo terá de resolver ao definir suas políticas para o ensino básico dos próximos quatro anos. Eles pediam o retorno dos seus filhos a séries que já tinham cursado porque, mesmo avançando no ensino fundamental, continuavam semi-analfabetos. Um deles, matriculado na Escola Estadual Cordélia Ribeiro Rago, em Ribeirão Preto, cursa hoje a sexta série e ainda peleja para ler e escrever.

Casos isolados, rebate o governo estadual.

Mas, por todo o Estado, professores atribuem diretamente ao sistema de progressão continuada, adotado em 1998 como um avanço nas políticas de educação, parte do fracasso da escola pública em sua missão de educar. Implantada de forma autoritária e pragmática para mudar as estatísticas de desempenho da rede pública, a aprovação compulsória transformou-se em vilã a retirar dos professores o poder de cobrar dos alunos maior responsa-

bilidade com sua própria aprendizagem.

O Sindicato dos Professores da Rede Estadual (Apeoesp) manifestou-se contrariamente à prática adotada na rede, e um projeto de lei na Assembléia Legislativa propõe sua suspensão temporária. As mudanças mais radicais, porém, são sugeridas por quem se opõe à retomada da reprovação, caso dos docentes da

Faculdade de Educação da USP ouvidos pela *Revista Adusp*, os quais consideram essa possibilidade um retrocesso imperdoável.

Para estes, reprovada está a relação do governo com a rede de ensino, e a reformulação de políticas deve começar já, mas do lado de fora dos gabinetes burocráticos. “A escola nunca foi chamada a dizer o que precisava para incorporar as mudanças, e todas as condições para isso lhes foram sonegadas”, diz o professor Vitor Henrique Paro.

Falta de democracia na formulação de políticas afeta também o ensino médio, aponta o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho. “Um professor aplicador de um plano que não é seu desonera-se do êxito”, diz ele, lembrando que a Secretaria de Educação tem falado muito em autonomia, mas na prática centraliza tudo, até a avaliação. “É como se dissesse à escola: faça o que quiser, mas eu meço se está bom ou não.”

O sistema de progressão continuada, recomendado pelo artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é defendido, entre outras coisas, por impedir que a escola transforme o aluno no próprio vilão do fracasso escolar. “A reprovação dos alunos servia para mascarar o fato de que ainda não aprendemos direito a ensinar”, diz o professor Rubens Camargo. “O papel fundamental da escola é levar o aluno a gostar de aprender”, emenda o professor Paro. “Reprovar a criança é culpá-la por uma incompetência que não é dela, é negá-la como um sujeito histórico,

um ser de vontade. É uma estupidez que existe há séculos e precisa ser eliminada”.

O próprio conceito de educar está em jogo nessa discussão, em que se procura superar a idéia da escola mera transmissora de conteúdos que o aluno deveria aprender e reproduzir, na qual eram excluídos os que não se adaptassem e atendidas as demandas econômicas da velha sociedade industrial.

A professora Selma Garrido Pimenta, diretora da FE-USP, obser-

ela, é dizer que o aluno não aprende porque não quer ou não tem responsabilidade, ou porque a família tem problemas e não o ajuda, ou porque teve azar de nascer em uma família pobre. “Nessa linha perversa, o aluno é culpado até por ter nascido”, diz.

A saída a ser adotada pelo próximo governo, segundo os educadores, é compreender que progressão continuada não se realiza na mera aprovação automática dos estudantes até o final de cada ciclo, como ocorre hoje. O conceito é de compromisso da escola em acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e estimulá-los de forma criativa. O que requer autonomia de fato, professores preparados, envolvidos com o projeto escolar, e turmas de tamanho compatível.

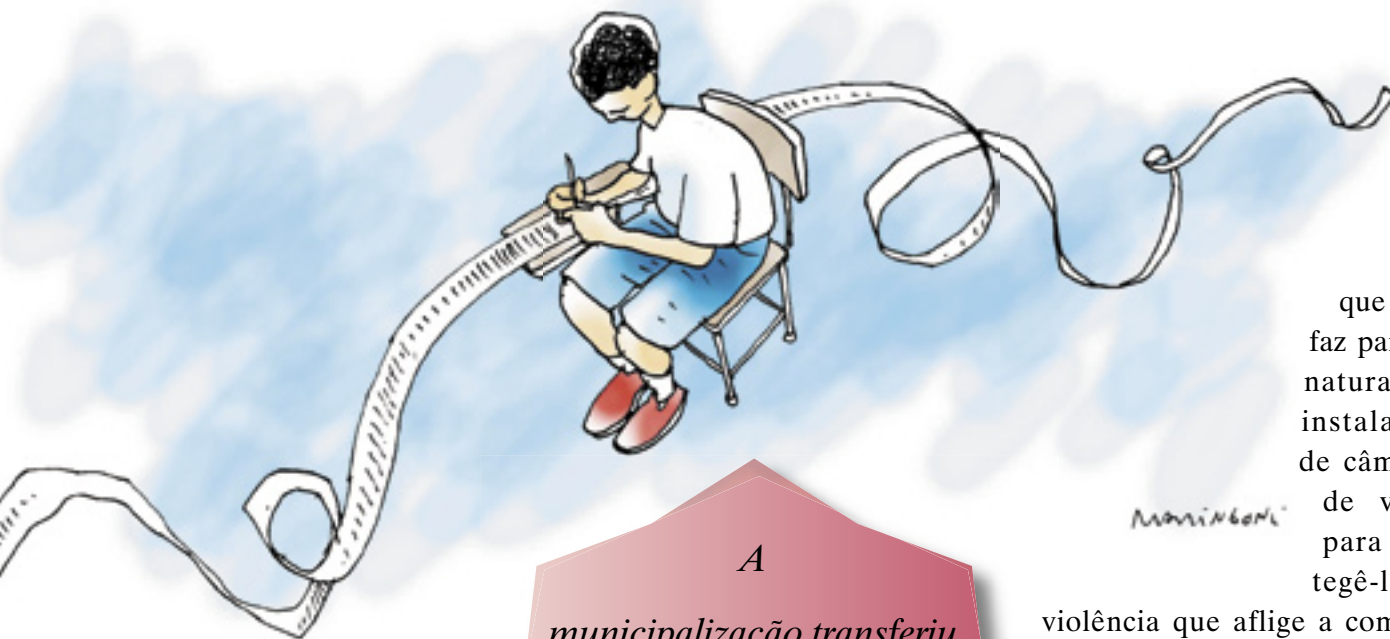
Algumas dessas bases foram simplesmente invertidas. A professora Lisete Arelaro lembra que as turmas tinham, no máximo, 35 alunos. Uma resolução de 1999 inverteu o critério: hoje, 35 alunos é o mínimo, e há salas que juntam duas turmas em uma só. “A sociedade precisa saber que o ensino não é possível em uma sala com 40 alunos”, diz o professor Paro.

Na contramão da idéia de autonomia, surgiram os exames externos à escola, como o Saeb, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ou o Saresp, Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo, “examinhos”, lastima o professor. O Saresp remete à velha saída das aulas de recuperação, e premia com bônus e viagens de lazer as escolas que se saem melhor

*Até
1999 as
turmas tinham no máximo
35 alunos. Então, inverteu-se
o critério e hoje 35 alunos
é o número mínimo*

va que só na década de 1960 o Brasil expandiu o ensino para um contingente maior da população, e mesmo com os novos conhecimentos sobre educação, o velho modelo continuou sendo usado de forma inercial. “O sistema público tomou providências para abrir vagas, mas não para criar condições para outra qualidade de trabalho pedagógico”, aponta.

A escola, observa, viu-se perdida com as muitas reprovações, a enorme evasão — e várias explicações surgiram, a maioria delas preconceituosa. Exemplo disso, observa



nas provas, “extravagância que criou um *ranking* entre as escolas, em função das viagens”, critica a professora Lisete.

O ensino de oito anos, que concentraria em cada escola a oportunidade de desenvolver seu projeto para toda a fase do ensino fundamental, foi segmentado para facilitar a transferência dos alunos de primeira a quarta séries para as prefeituras, no processo de municipalização. A organização do ensino em dois ciclos, alternativa ao ensino seriado, não foi uma escolha pedagógica, observa o professor Camargo: se assim fosse, os dois ciclos seriam oferecidos na mesma escola.

Pesa também, no seu entender, a falta de vínculos mais efetivos dos professores com a vida escolar, já que grande parte deles trabalha em mais de um lugar, sem a dedicação integral e duradoura que o governo deveria viabilizar. “Não dá mais

*A
municipalização transferiu
para as prefeituras
escolas e alunos e causou
desorganização difícil
de reverter*

para obrigar professores a dar aula em um monte de escolas. Quem vai da Lapa para a Penha fica o dia inteiro no trânsito. A escola não cria condições para que os professores estudem, criem projetos. Isso impede a progressão ou qualquer outra idéia pedagógica de acontecer”.

Outros problemas mencionados: a redução da rede física feita em nome do enxugamento dos custos; a transferência de alunos de uma escola para outra em pleno processo de aprendizagem; e um isolamento tão grande da escola

que hoje faz parecer natural a instalação de câmeras de vídeo para protegê-la da violência que aflige a comunidade.

O impacto da municipalização, que transferiu escolas e alunos para as prefeituras, foi grande e promoveu uma desorganização da rede difícil de reverter. No Estado de São Paulo, durante 20 anos, até 1995, coube às escolas municipais atender cerca de 10% do total de alunos do ensino fundamental. O governo estadual era o principal organizador e formulador de políticas para a rede. Hoje, porém, os municípios já atendem 33% do total de alunos desse segmento. Há cidades que, sem qualquer experiência anterior, assumiram integralmente as escolas de ensino fundamental.

Para assumir matrículas com tanta rapidez, as prefeituras foram atraídas pelo Fundef, que distribui recursos aos governos estaduais e municipais segundo o número de alunos de suas redes. A professora Lisete Arelaro adverte: a Lei do

Fundef vigora só até 2006, e não se sabe o que vai acontecer a partir daí.

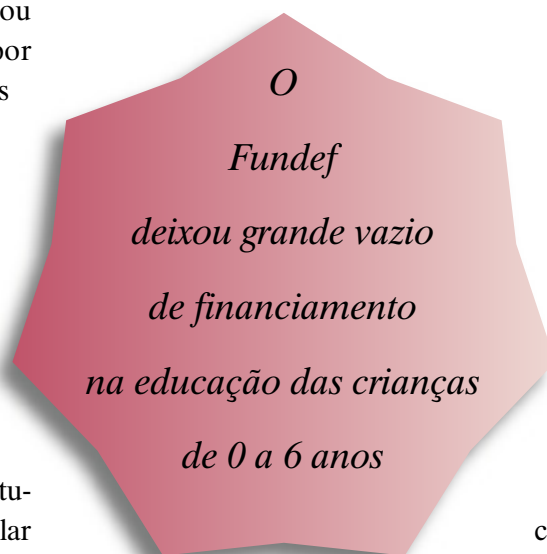
Das 645 cidades paulistas, pouco mais de uma dezena organizou com critérios próprios o ensino. A grande maioria simplesmente copiou as práticas do Estado, como carreiras e políticas para o magistério, “e isso em um contexto que coloca o Estado como péssimo exemplo”, diz a professora: “Nos últimos dez anos, não contratou inspetores, serventes, escriturários, e há muitos professores com vínculos precários”.

O Estado, por sua vez, trocou responsabilidades tradicionais por modelos do MEC. É o caso das escolas técnicas, que sempre ofereceram ensino básico e técnico ao mesmo tempo — e agora não podem mais fazer isso. É o caso dos currículos, que antes, bons ou ruins, eram elaborados levando em conta a realidade de São Paulo. Hoje, o governo recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as prefeituras vão atrás. “A discussão curricular empobreceu e precisa ser retomada”, comenta o professor Camargo.

O Fundef também deixou um grande vazio de financiamento quando se trata da educação infantil, de zero a seis anos, geralmente subestimada, mas decisiva para a escolaridade posterior. As prefeituras deparam-se com os limites da Lei de Responsabilidade Fiscal e do próprio Fundef, e acabam optando pelo atendimento indireto desse segmento, por meio de instituições filantrópicas.

Soluções que dependem do desembolso de recursos estaduais invocam outro assunto delicado para

o governo. A Constituição Estadual determina a utilização de 30% das receitas do Estado para garantir a oferta de ensino público, mais até do que exige a Constituição Federal, que fixa o mínimo em 25%. O índice de 30%, porém, nunca foi cumprido, como apontou o relatório de uma Comissão Parlamentar de Inquérito realizada em 2000, que serviu de base para recente decisão judicial condenando o Estado a repor R\$ 4 bilhões na educação (*Informativo Adusp* 121, 5/7/02).



A oferta de ensino médio no Estado cresceu em mais de 80% de 1995 para cá, segundo dados do MEC, e o número de concluintes já beira os 400 mil alunos por ano. Mas o governo não deu conta de formar professores e atender necessidades curriculares que extrapolem a idéia de curso pré-vestibular. O professor Carvalho aponta uma cultura arraigada que atribui ao ensino médio essa função, subordinando a escola a um processo específico e extremamente seletivo. “O vestibular não é mensurador da qualidade

do ensino, tampouco o Enem”, opina, referindo-se ao Exame Nacional do Ensino Médio, que também tem sido apontado como alternativa ao próprio vestibular.

Concluir que essa escola está em crise porque abarca grande contingente da população é um enorme preconceito, garante o professor. Ele estima que, hoje, mais de 95% dos professores do ensino médio da rede pública venham de faculdades privadas, e boa parte tem uma formação muito ruim nas disciplinas que ensinam. “Uma grande tarefa foi colocar as crianças na escola, agora é preciso garantir formação do professor, planos de carreira e políticas de aperfeiçoamento da sua formação já em serviço”.

O que existe de formação ou atualização de professores da rede estadual no ensino superior público é considerado insuficiente: o Programa de Educação Continuada (PEC), que oferece cursos semi-presenciais, e os projetos de formação de professores à distância, para atender formalmente a LDB. Outras propostas, como a criação de Institutos Superiores de Educação, previstas em deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE 7/2000 e CEE 8/2000), enfrentam resistências, afirma o professor Carvalho. “Quando se criam cursos de formação que sejam públicos, e que estejam na Zona Leste, por exemplo, a elite não quer ir e os considera de segunda linha”, diz ele. “A verdade é que não temos conseguido propor medidas de impacto, a não ser iniciativas de grupos isolados dentro da universidade”, admite.