

Analfabetismo:

“Problema do Sistema ou Desafio da Educação”

Marcos A. R. Sodré

Mestre em Educação

Psicólogo, Pedagogo e Administrador de R/H

Membro do Grupo de Pesquisa de Ensino Superior (UNISO)

Quando pensamos em desafios na modernidade e nos dias de hoje, surge em principio a primeira questão “analfabetismo”, que nos dias presentes, tornou-se grande parte das notícias publicadas, sempre se referem ao problema desse tema: “alunos analfabeto do ensino básico (infantil, ciclo I e II, médio), quando não, sobre os universitários, por que não, entre alunos que ingressam na academia (pós-graduação lato senso/strictu senso). Porém, nós teremos que considerar como referencia para este estudo as conferencias mundiais de Jomtien na Malásia (*Educação para Todos*, 1990), e a conferência realizada em Dakar (2000), que apontou seis objetivos a serem alcançados até 2015, que estariam na seguinte ordem: **a) ampliar e aperfeiçoar os cuidados com a educação, b) assegurar a todas as crianças o acesso ao ensino primário de boa qualidade, c) assegurar o atendimento as necessidades da aprendizagem e treinamento para a vida, d) Alcançar a taxa de 50% na melhoria da educação dos adultos, e) eliminar as disparidades entre o ensino fundamental e médio, e finalmente f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida**, também solicitados pela UNESCO e pelo PISA (programa internacional de avaliação estudantil, patrocinado pela OCDE).

Pois, o analfabetismo até então, nunca fora levado tanto em consideração em muitos países, pois, a força da mão de obra não era a intelectual, era motora, com a evolução tecnológica passamos então a ter necessidade de uma mão de obra mais culta, especializada.

Nesse contexto, e no texto redigido pelos participantes da Educação Para Todos realizada em Dakar (2000), fica claro o pensamento dos redatores, quando escrevem:

Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e

adulto têm o direito humano de **beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem**, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua **aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser**. É uma educação que se destina a **captar os talentos** e o potencial de cada pessoa e **desenvolver a personalidade** dos educandos para que possam melhorar suas vidas e **transformar suas sociedades**. (Dakar, Senegal, abril de 2000) grifos nosso.

Mediante este contexto da conferência mundial, e a constatação do fenômeno “analfabetismo escolar”, ou das crianças que frequentam a escola, mas não aprendem. Na atualidade, cada vez mais vem aumentando a pressão sobre a educação básica, para “*melhorar*” a qualidade do ensino e da educação oferecida. O técnico de projetos do UNICEF, Rui Aguiar, deixa claro que se precisa ter uma proposta pedagógica clara, com metas de alfabetização e eliminação do abandono escolar, quando diz: “*A gente apóia a autonomia pedagógica (das escolas), mas também que o Estado e o Município assumam a sua responsabilidade de acompanhar (o desempenho)*”. Pois, “Onde os resultados são péssimos, está todo mundo solto”.

Este discurso nos faz pensar e muito, sobre como o Estado e o Município vem avaliando, conduzindo o seu sistema educacional e implementando suas políticas. Pois, o pensamento do técnico da UNICEF, é reafirmado através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), quando da divulgação do relatório demonstrando que cerca de dois milhões de menores, entre sete e quatorze anos, cursam o ensino fundamental, “apesar de serem analfabetos”. De acordo com o estudo do IBGE, 87,2% das crianças e adolescentes dessa idade, considerados analfabetos, estavam matriculados em classes no ensino fundamental, “assistindo” regularmente aulas em 2007. Frente a este dado diagnóstico - estatístico demonstrado pelo IBGE -, notícias tais como: “Municípios enfrentam desafio do analfabetismo escolar”, IBGE: “alunos cursam ensino fundamental mesmo sem saber ler”.

Nesse contexto, surgem questões fundamentais “Será que o analfabetismo é resultado de processos pedagógicos?”, “Ma formação dos educadores?”, “Do sistema educacional” ou da “progressão continuada?” (tema que esclareceremos posteriormente), não tenho intenção aqui de esclarecer todos estes questionamentos, quero apenas deixar minhas preocupações com eles.

Portanto, a partir deste momento passo a refletir sobre a questão do analfabetismo. Neste início do século XXI, final do século XX, muitas são as pesquisas e implementações sobre os sistemas educacionais, voltados para melhoria da qualidade,

humanização do Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental / Ensino Médio), abertura para educação em massa.

Especificamente no Brasil, muitas tentativas de melhoria foram, e estão sendo executadas por parte dos ministros de educação, que fizeram e fazem parte do quadro administrativo do Estado, buscaram e buscam atender sempre as especificações dos órgãos internacionais, além de deixar indelével, fundamentos básicos de suas convicções ideológicas e filosóficas, pensamentos: sobre educação, para melhorar o sistema a ser implementado (políticas), melhorar qualidade do processo educacional na rede escolar pública, em uma tentativa de acompanhar as tendências mundiais (Globalização, porque não mundialização), como fora descrito anteriormente no início deste texto, quando da Conferência Mundial em Dakar (2000).

Neste sentido, tentativas de melhoria da qualidade têm sido executadas, de forma a cumprir exigências do sistema econômico mundial, o Estado de São Paulo a partir de 1992, mais especificamente 1995, durante o governo Mario Covas, a secretária de educação, Dra. Teresa Roserley Neubauer da Silva, com finalidade de modernizar, adequar e melhorar a qualidade do sistema paulista de educação, empreendeu novos conceitos, não tão novos como veremos adiante, práticas educacionais que viriam a ser fundamentada na nova legislação, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/96, que estava por ser homologada. Legislação que atenderia a políticas internacionais (neoliberalismo), processo de globalização e plano decenal definido em Jomtien na Malásia (1990).

Portanto, estas tentativas estavam vinculadas a empréstimos e financiamentos educacionais internacionais. Firmava-se assim, compromissos frente a organismos internacionais, ou seja, com o Banco Mundial (BM), Organismo de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), trazendo como consequência implantação da nova LDB, plano decenal (objetivos e metas a serem atingidas) fundamentado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado na Malásia (1990), que trouxe como foco principal Educação para todos e a “*erradicação do analfabetismo*”, aspecto positivo, pois, tinha como figura principal o humanismo, a integração social, solidariedade, direito ao conhecimento e a informação, ingresso a educação para a grande massa, por outro lado, trazia como aspecto negativo, mas não menos importante, e pano de fundo, ideologia e filosofia do setor econômico, não que nunca tenha tido, convenhamos temos que admitir

a educação historicamente sempre esteve atrelada e a serviço da economia, e da classe dominante.

Na realidade, a educação nunca veio como “*bem publico*”¹ para favorecer a todos. A educação propalada pela conferência de Jomtien veio favorecer ainda mais o sistema econômico, pois, ela favorece a formação para inclusão no mundo digital, veio preparar e qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, que já se projetava para o final de século XX e início do século XXI. Neste sentido, imprimia se, ainda mais as características neoliberalista, terceirizar a educação, principalmente no que se refere à educação superior, transformando o acesso a informação e ao conhecimento em mercadoria, como fica claro no pensamento de Dias Sobrinho (2002) em seu livro “Entre a Ética e o Mercado”, como vem ocorrendo desde 1975, tirando responsabilidade do Estado (diminuir custos) - tendências de um mundo globalizado e neoliberalista - pensamento que vem como pano de fundo de um processo Ideológico e Filosófico, tendências do processo da “*mundialização*”², trazendo uma educação de massa, pelo menos suspeita, não sou contra a abertura para todos, mas sou contra a qualidade do ensino oferecido hoje no ensino básico público.

Nesse sentido da influência dos processos industriais e tecnológicos, o desenvolvimento tecnológico esta sendo referencial determinante para o processo de construção de riquezas que estão sendo produzida pelas nações. Assim, havemos de concordar com Popkewitz (1992), que “O Estado e suas instituições exercem seu papel na tentativa de manter a hegemonia dominante do capitalismo”, porem hoje é articulado de outras maneiras, e com um discurso mais bem elaborado, “revestido” de um caráter que diz garantir o acesso “democrático” à educação. O que acredito até certo ponto, pois, o Estado através de suas leis, dificulta ainda mais a percepção do docente quanto aos conflitos de interesses, do qual ele faz parte, principalmente quando o currículo escolar, não oferece conteúdos reflexivos e formativo, específicos na área do educador e do educando.

¹ Quando utilizamos o conceito de **Bem Público**, estamos querendo dizer e afirmar a nossa posição, de que o conhecimento o saber, não tem donos e não podem ser negociados como mercadoria, principalmente porque o ser humano tem o pleno direito de agregar este valor a sua vida gratuitamente. Pelo menos no ensino básico que compreende o ensino fundamental e médio.

² **Mundialização**: Processo histórico, com incidência política, econômica, cultural, tecnológica, etc., acelerado na segunda metade do século XX, que representa a consciência de que os fenômenos se apresentam inter-relacionados, independentemente das fronteiras territoriais, das diferenças étnicas ou lingüísticas, etc. Disponível em: < [http://www.infopedia.pt/\\$mundializacao](http://www.infopedia.pt/$mundializacao)>.

Na área do educador alguns currículos formativos não preenchem requisitos necessários a formação reflexiva, pedagógica e educacional, na área dos alunos não existe uma standardização, principalmente nas escolas publicas, pois, nas privadas criam-se métodos pedagógicos, apostilas, formas de trabalho visando o desenvolvimento do aluno, através da informação e do conhecimento oferecido, aproveitando os conhecimentos básicos pré-existentes a sua clientela.

Entretanto, nas últimas décadas do século passado, Economia, Tecnologia e o Empresariado, tornam-se os principais atores, causando grande impacto na sociedade globalizada. Trouxeram avanço nas pesquisas em todos os campos, principalmente das tecnologias facilitados pela velocidade da área da informática, meios de comunicação de massa, dando uma certeza de que cada vez mais a sociedade estará ligada a área do conhecimento e do saber, **habilidades, competências** (tema a ser apresentado posteriormente).

No sentido e contexto da evolução econômica e social, no ano de 1996, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 9394/96), que veio atender ao plano decenal e exigências dos organismos financiadores da educação no BRASIL. Lei que teve como mentor intelectual e redator, o sociólogo Darci Ribeiro. Legislação, “debatida” exaustivamente pela sociedade acadêmica, educadores e associações ligadas à educação, trouxe os primeiros passos e clarões para a modernização, apontava a real democratização de um sistema educacional que vinha influenciado por um tradicionalismo cheio de crenças e mitos, viciado dentro de um processo punitivo e excludente.

A LDB 9394/96 deu garantias e sustentabilidade às diferentes formas de organização de ensino, ampliou o respeito ao processo ensino-aprendizagem, trouxe novo caráter e respeito às limitações de aluno com problemas de aprendizagem. Trouxe claramente proposta sobre progressão continuada na forma de ciclos. Pois, nela estão determinada todas as propostas e formas de como executar o trabalho na forma de ciclos. A ampliação da jornada, recuperação paralela e contínua de alunos com dificuldades de aprendizagem, proposta de aceleração de aprendizagem para alunos com defasagem idade-série, (por razões mais diversas, entre elas a repetência, por abandono de estudos, por não ter habilidade ou competência e outras razões), do direito à reclassificação de estudos para todos aqueles que conseguem aprender

independentemente da frequência escolar (aluno autodidata), vinha atender assim a erradicação do analfabetismo.

Essa mesma lei, ainda incitou uma grande mudança no sistema educacional tradicionalista até então existente, pois, cria e estimula as condições de acesso à camada mais desfavorecida economicamente – quando oferece educação para todos - fazendo assim com que toda a população venha ter acesso ao conhecimento científico. Que até então, era privilégio de alguns, ou seja, mais precisamente da elite econômica.

A nova legislação, vinha ao encontro das tendências educacionais modernas e neoliberais, de tendência a ser praticada no mundo globalizado. Neste sentido, especificamente em 1994, no estado de São Paulo, durante o período de discussão e implantação da nova LDB, mesmo antes da promulgação da nova legislação, algumas práticas foram postas em ação, exemplo desta prática fora o Sistema de Avaliação de Rendimento Educacional do Estado de São Paulo (SARESP). Como resultado desta prática o Estado de São Paulo, a partir de 1996, promulga a Resolução SE Nº 275, DE 19.12.1995 da SEESP, que garantia algumas condições básicas para a melhoria do ensino.

Reestruturou o sistema de trabalho através de implementações de normas e alternativas de flexibilidade do currículo das escolas estaduais paulista, onde foi garantido na rede estadual paulista, adoção do regime de organização semestral, matrícula com dependência e matrícula parcial de estudos. Novas modalidades de recuperação para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, a recuperação contínua e paralela (forma prática de atender, necessidades individuais de aprendizagem, respeitando tempo de assimilação da informação e conhecimentos, sem destruir a afetividade do aluno).

Para que essas mudanças tivessem êxito, as unidades escolares passaram a oferecer um horário especial para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas. Para tanto, o governo paulista passou a contar com Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP), os quais teriam como função preparar material didático e pedagógico aos professores, para que estes fossem capacitados através da Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), ou seja, uma forma de ter a formação acadêmica do educador continuada. Pois, o HTPC é espaço privilegiado, onde ele pode trocar experiências e conhecimentos educacionais com seus pares, analisando, fazendo reflexões, sobre teorias e temas do processo ensino-aprendizagem.

Se por um lado o SARESP trazia esses aspectos positivos, por outro fora criado com a função de servir - serve até a presente data - como “*controle e diagnóstico*”. Base para tomada de decisões políticas a serem implementada, no plano educacional, na formação continuada dos professores da rede, através de cursos tais como; Ensino Médio em Rede, Teia do Saber, e outros organizados pelo Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), pois, a função diagnóstica tem como objetivo, apontar os pontos fortes e fracos do desempenho do corpo docente nas disciplinas e séries avaliadas. Facilitar a identificação de pontos em que a escola e seu corpo docente apresentam necessidade de apoio técnico para superar os problemas de ensino detectado.

Porem, a função do SARESP, deveria ser “*a avaliação de rendimento do processo ensino-aprendizagem, servir de diagnóstico e feedback. Auxiliar o educador na detecção de problemas que o aluno apresenta no processo ensino aprendizagem, através de suas dificuldades*” como bem escreve Hélia de Freitas Bitar (1998). Nesse sentido, ele tem finalidade de apoio, para revisão de planejamento e ações educacionais, enfim, esta proposta educacional vem atender a democratização do ensino e a aprendizagem do aluno.

Em função das mudanças ocorridas nos anos anteriores, no ano de 1998, o Conselho Estadual de Educação (CEE) propôs que o sistema de ensino paulista público e privado, passa-se a trabalhar sob a forma do regime de progressão continuada (Deliberação CEE Nº 09/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental). Proposta que se mantém na atualidade, objetiva garantir a toda criança em idade escolar, possibilidade de sucesso na escola, respeito ao seu desenvolvimento motor, intelectual, emocional e direito ao conhecimento. Este novo sistema de ensino trouxe aspectos positivos, desvencilhando-se do velho sistema de repetência (punição), educação tecnicista, bancaria e behaviorista, não que este tipo de educação esteja totalmente errado, pois como podemos notar somos fruto dela, temos uma boa formação, alguns aspectos e procedimentos pedagógicos se fizeram importante e positivo.

A implantação do regime de progressão continuada na rede pública de ensino do estado de São Paulo, fez com que o governo obtivesse apoio, inicial de seguimentos educacionais com representação no magistério: Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM) e Sindicato de Supervisores

do Magistério no Estado de São Paulo (APASE). Apesar destes, apontarem implicações e aspectos negativos sobre a qualidade que viria ter o ensino, caso a progressão continuada fosse direcionada como medida de “promoção automática” (finalidade econômica de conter gastos com a evasão e repetência), se esta tivesse preocupada somente, em corrigir o fluxo escolar.

Pois a formar como fora veiculada a implantação do novo regime, passou a impressão que vinha para “promover automaticamente” todos os alunos. Permitindo aprovação de alunos que não tivessem alcançado aprendizado durante o ano letivo, diminuindo assim estímulo aos estudos, devido o fim das reprovações (forma de punição aos que não possuíam habilidades mentais (raciocínio lógico), competências (capacidade de aplicação dos conhecimentos em diversas situações), ou até mesmo o tradicional condicionamento “decorar conteúdos, através de reforço positivo (recompensa) e reforço negativo – (punição)”, não que estes aspectos não devam ser utilizados na progressão continuada, pois eles existem e fazem parte do cotidiano escolar em sala de aula, mas, não como aspecto negativo.

Portanto, além de trazer uma nova visão sobre o sistema de educação, a progressão continuada trouxe em seus fundamentos, autonomia. Por outro lado, como podemos notar, trouxe nova visão sobre a avaliação (tema que tratarei em capítulo posterior), forma como deveria ser utilizada interna e externa.

Assim, a progressão tornar-se um elemento referencial e norteador para o sistema educacional e administrativo implantado, pois, trouxe responsabilidade a instituição escolar, a escola deveria estruturar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), fazendo com que ele garantisse o acesso, permanência e sucesso escolar do aluno. Este projeto seria avaliado posteriormente pela SEE-SP. A avaliação realizada seria com relação ao cumprimento dos objetivos educacionais e resultados de aprendizagem dos alunos (forma de controle e diagnóstico de problemas).

Desta forma a avaliação utilizada pelo governo, por um lado tem como finalidade controlar os resultados, pois os processos econômicos estão associados aos cumprimentos dos objetivos educacionais, ao que Dias Sobrinho (2002) descreve como “accountability”³. Por outro, temos que atentar para: “*o novo modelo de regulação, o*

³ **Accountability**: é um conceito da esfera ética com significados variados. Frequentemente é usado em circunstâncias que denotam responsabilidade social, imputabilidade, obrigações e prestação de contas. Na administração, a *accountability* é considerada um aspecto central da *governança*, tanto na esfera pública

poder político-administrativo define as finalidades e os objetivos a atingir, mas transmite o mínimo possível de diretivas, afetando um orçamento global ao estabelecimento de ensino”, Hutmacher (1995). Assim, os estabelecimentos prestam contas de seus resultados através de uma avaliação a posteriori, que mede a distância entre os resultados e os objetivos (e não a conformidade com as diretivas), cuja interpretação integra parâmetros do contexto.

Portanto, concordo com Dias Sobrinho (2003), “A avaliação é um instrumento fundamental da reforma do Estado. Como instrumento de controle, sua função consiste em averiguar se as atividades efetivas estão de acordo com as atividades que foram planejadas”. Segundo esse mesmo autor, Controlar é comparar o resultado das ações com padrões previamente estabelecidos, com a finalidade de corrigi-las, se necessário.

Assim, a avaliação passa a ser não apenas um instrumento técnico, mas ter um forte significado político e uma importante dimensão ética, pois, ela vem se reproduzir num espaço social de valores e disputas de poder, que, aliás, constituem o centro das discussões públicas que a seu respeito se instauram. Para além dos problemas técnicos, são os sentidos éticos e políticos das concepções da educação. Há de se reconhecer a força transformadora da avaliação: papel central em configurações para novos sistemas de educação, em conexões com reformas da sociedade.

De acordo com contexto anterior, a avaliação configura-se entre mecanismo de controle, seleção, formação, e perspectivas qualitativas e quantitativas de qualidade de ensino, e reformas sociais, por outro lado, vem contribuir para o aumento de incertezas e ansiedades entre os professores, pois a avaliação de controle tem dificultado o desenvolvimento da prática de caráter formador, no regime de progressão continuada, pois, apresenta-se mais como um elemento de indefinição da prática educativa no interior da escola, ao colocar em questão seu papel social, no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, fatores que trouxeram, e continuam trazendo, inúmeras implicações para as unidades escolares.

como na privada, como a controladoria ou contabilidade de custos. Na prática, a *accountability* é a situação em que "A reporta a B quando A é obrigado a prestar contas a B de suas ações e decisões, passadas ou futuras, para justificá-las e, em caso de eventual má-conduta, receber punições." (Schedler, Andreas (1999). "Conceptualizing Accountability", Andreas Schedler, Larry Diamond, Marc F. Plattner: *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies*. London: Lynne Rienner Publishers, p. 13-28). (Wikipédia)

Uma das implicações para a escola é com referência a responsabilidade sobre o rendimento dos alunos, qual encontramos expressa no documento “Planejamento 98”, elaborado pela SEE-SP (1998), atribuindo às unidades escolares, assumirem a própria organização de suas atividades escolares de modo que sejam capazes de superar o fracasso escolar, como estabelece à diretriz SEE-SP (1998, p.4): *“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. 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.

Essa transferência de responsabilidade para a escola, aparentemente deu liberdade para a unidade resolver seus próprios problemas com autonomia. Porém, não é um acontecimento casual influenciado, diretamente, pelo regime de progressão continuada, mas, por um processo decorrente da reforma do Estado, influenciada pela responsabilidade assumida com o plano decenal, empréstimos feitos junto ao BMD, a globalização, que na realidade se caracterizava pela: Flexibilidade das unidades escolares, de acordo com a demanda de seus usuários, descentralização de gestão e poder, frente à autonomia delegada, utilização de novas tecnologias nas escolas e no sistema de gestão, finalmente na relação entre qualidade da educação e verificação do desempenho da escola, a partir da responsabilidade de seus principais atores.

Estas questões, tem se colocado como o maior desafio da educação atual. Muitos dos Estados brasileiros, através de suas secretarias de educação, entenderam que deveriam adotar um sistema de avaliação que tivesse como característica a progressão contínua, sem interrupção (reprovação), como forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, durante o percurso de sua formação, ou seja, a avaliação deixou a égide de algoz dos alunos, para ser o algoz dos professores, pois estes teriam agora que utilizá-la como feedback (diagnóstico) de seu próprio trabalho, de sua metodologia de trabalho, para correção de seu planejamento e plano de ação.

Esta forma de trabalhar com avaliação diagnóstica, indicada na LDB 9394/96, veio ao encontro das diretrizes do plano decenal, definido em Jomtien. Trouxe junto implicações políticas filosóficas: “erradicar o analfabetismo no mundo”, principalmente nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Assim como o governo brasileiro,

outros países participantes também precisavam cumprir as metas propostas no plano decenal de educação.

Nesse sentido, o governo brasileiro vem tentando reduzir o número de crianças fora da escola, repetentes e analfabetos, como previa a conferência, pois, reduzir o número de crianças repetentes e abandono escolar, significa reduzir custos para o Estado. Para avaliar e controlar esses dados fora criado o Índice do Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB)⁴, pois, criança alfabetizada com certificados de formação significa operário qualificado para o mundo do trabalho tecnológico. Isto, devido este procedimento ter mais a ver com processo econômico, que com o desenvolvimento do sistema educacional. Fundamentos básicos do Neoliberalismo, ao qual o governo brasileiro esta atrelado, principalmente através de financiamentos do Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc.

Estas alterações no sistema educacional vieram impactar na educação em desenvolvimento, durante os últimos quinze anos que sucederam a implantação do plano decenal, essencialmente na pratica do ensino, cuja principal característica é da progressão continuada, precisamente, a eliminação da reprovação, aumento do numero de crianças na sala de aula, o que constituiu grande avanço “pedagógico” proposto pelas políticas públicas em educação no final do século XX, e início do século XXI.

Portanto, a eliminação da reprovação trouxe alguns inconvenientes ao sistema educacional, aparecem grupos de educadores, que por não concordarem, oferecem resistência a nova forma de trabalho, de avaliar. Estes vêm sendo precisamente o principal foco de resistência daqueles que se opõem ao novo sistema de avaliação educacional proposto na nova legislação. Demonstrando, no mínimo, ignorância de fundamentos de ações educativa. Principalmente, quando alguns educadores e críticos deste sistema desconhecem, a potencialidade existente por trás dele, esse sistema é base do desenvolvimento e formação educacional de países Europeu e dos EUA, entre outros.

Constato isto em Almeida Junior (1957) quando ele escreve: que fora nos Estados Unidos, em 1946, que começou a compreender o que era o mecanismo da promoção automática, através da visita a uma escola no Michigan, de grau médio, indagou do respectivo diretor a percentagem de reprovações ao fim do ano.

⁴ IDEB, ferramenta utilizada pelo governo para controlar custos através de índices, por cruzamento de informações adquiridas através da: evasão, matrículas, repetência, movimentação, e prova Brasil.

"Reprovações?" — disse ele — "Por que reprovar? Se o aluno não está gostando de uma disciplina, convidamo-lo a que escolha outra, do seu agrado. Se determinado assunto lhe parece difícil, explicamo-lo de novo, até que ele entenda..."

Semanas depois, no Kentucky, viu em uma escola primária, em classe de segundo ano, um aluno que estudava em cartilha de alfabetização. Revelou a sua estranheza, quando constatou um analfabeto na segunda série. "É o que se faz aqui" — informou a professora. "Se o aluno é assíduo e aplicado durante o ano, promovemo-lo para a série seguinte, seja qual for o seu grau de aproveitamento escolar".

Desta forma o princípio era o mesmo, no Michigan como no Kentucky. Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever?

O autor em questão não utiliza precisamente a palavra progressão continuada, mas sim *"promoção automática"*, como pode se constatar anteriormente, com o mesmo significado e intenção, ou seja, elevar a auto-estima do aluno, não punir, compreender que se deve respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, este procedimento vem ao encontro de pensamento de Tereza Roserley Neubauer em seu artigo: *"Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?"*.

Como podemos notar, a progressão ou promoção automática, já se fazia presente muito antes do congresso mundial em Jomtien na Malásia (1990), antes mesmo da LDB 9394/96. Mas já estava implícito nos pensamentos e costumes da tradição inglesa, principalmente no sistema americano, onde John Dewey é ícone e referência educacional, e muito influenciou nosso Anísio Teixeira, bem como Lourenço Filho.

Tomando como base o discurso anterior de Almeida Junior. Qual seria a forma utilizada para avaliar dentro da progressão continuada? Como impactaria na educação esta nova forma de avaliar como seria o processo de formação? O que significa realmente esta forma de progressão? Havemos de concordar com o pensamento de Anísio Teixeira, a reprovação ou regime punitivo através da avaliação: é um regime estúpido (apud Paro 2003). Assim como Teixeira, Paro também afirma; não se pode conceber este regime estúpido de reprovação do aluno ao longo de sua trajetória

estudantil. Muitos acreditam na manutenção deste sistema, pelo simples prazer de punir, ou, pelo fato de ter o poder⁵ de determinar quem pode continuar na série posterior.

Postura esta, contrária a muitas teorias educacionais existentes. Podendo neste sentido, ser sustentado através do pensamento de Paro (2003), quando deixa transparecer que: “a ignorância em torno da progressão continuada começa pelo engano de confundir a com sua contrafação, ou seja, aquela que continua admitindo as reprovações nas passagens dos ciclos ou que usa esse sistema apenas para voltar à antiga divisão do ensino fundamental em dois níveis (agora chamados ciclos), de quatro séries cada um”.

Portanto, a reprovação escolar não é estúpida apenas porque destrói a autoestima do educando, num processo antieducativo que despreza o mais importante na relação pedagógica, ou seja, a condição de sujeito do aluno, a única que permite o êxito no aprendizado. Ela é estúpida também pelo fato de se estar colocando no aluno, a culpa por um fracasso que é de todo o sistema escolar, revelando-se assim a própria negação do mais simples processo avaliativo, necessário a qualquer prática humana, em sua individualidade ou na coletividade.

Desta forma, ao invés de um processo contínuo e permanente de avaliação de todos os elementos envolvidos, acompanhando o desenrolar da atividade, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins, opta-se por um processo irracional que espera um ano inteiro para, em vez de corrigir os erros, apenas condenar o aluno a repetir todo um ano do mesmo ensino medíocre.

Neste sentido de punição, quero novamente lembrar Almeida Junior (1957), quando de sua explicativa de lembrar como funcionava o regime punitivo na Inglaterra nas primeiras décadas do século passado: “Foi, entretanto, através da solução inglesa que cheguei à compreensão total do assunto. Digo isto, não porque considere esta solução superior à norte-americana, e sim pelo fato de tê-la estudado melhor, através do excelente trabalho de H. Martin Wilson” — “Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas”. Onde demonstra que o padrão antigo para a promoção era “aquilo que uma criança muito estudiosa podia aprender em um ano”. Ao fim do período letivo, “os inspetores imperiais levavam consigo cartões-testes, percorrendo a terra como terroristas. Em outras palavras, os professores trabalhavam de forma propedêutica (treinar para o exame final, para o vestibular, condicionar, receber base para prosseguir

⁵ **Poder:** Queremos aqui dizer que o poder é utilizado na forma de “predizer ou deduzir”, o futuro de cada um que passa pelo professor, o que não é muito científico.

em estudo superior), avaliavam desempenho do aluno em um dado momento, fazendo um quadro fotográfico da situação.

Como vimos acima, se o aluno não correspondia a avaliação feita pelos supervisores, seria reprovado, considerado incompetente. O que nos parece não ter mudado muito – vide nova forma de utilização do ENEM. Se refletirmos e contextualizarmos em nossa atualidade, poderemos, neste sentido, até estar determinando de onde veio uma das influências da política reprovacionista existente em nosso país. Segundo Almeida Junior (1957), pouco a pouco as escolas inglesas 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. 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.

Esse fundamento nos mostra que os ingleses davam a cada aluno aquilo que ele podia digerir. Esse sistema iniciou-se vagarosamente, pelo costume e não pela lei, mas hoje a lei o sanciona. Em uma palavra, a Inglaterra vem praticando, de todo o coração, aproximadamente a mais de setenta anos, a promoção por idade. Esta modificação de ponto de vista aparece cristalizada, de modo decisivo, na lei maior e de Educação do ano de 1954, que praticamente recomenda que toda criança inglesa passe para a escola média aos 11 anos de idade.

E esta constatação nos trás ao encontro do pensamento de Paro (2003): Um dos grandes problemas da progressão continuada é o da ignorância, com relação às questões pedagógicas, é que ela funciona de modo perverso, invertendo causas e efeitos do mau ensino. Assim, em vez de se reconhecer, na não-retenção, a virtude de pôr à mostra o mau desempenho da escola atual — que, mesmo com a permanência do aluno por vários anos, proporcionada pela promoção compulsória, não consegue educá-lo. Passa-se a imputar a culpa à progressão continuada, como se a causa do não-aprendizado fosse a promoção e não a ausência de bom ensino, sem perceberem que o que os exclui não é a promoção, mas a falta de ensino de qualidade que costuma ser acobertada precisamente pela reprovação das vítimas do ensino ruim.

A resistência à progressão continuada alimenta-se da ignorância, pois não se aprende a reprovar pelo estudo e pelo conhecimento, mas pela falta deles. Da mesma

forma, ninguém nasce reprovador, assim como ninguém nasce violento: assimilam-se essas condutas ao se experimentar a reprovação e a violência desde criança. A instituição escolar, ao reprovar e culpar o aluno pela incompetência que é dela, prepara futuros adultos que se culpam, que reprovam e que se opõem à progressão continuada, todos eles ignorantes das verdadeiras causas do mau ensino do qual eles também foram e são vítimas.

Considerações

Frente ao exposto anteriormente, podemos compreender por que o analfabetismo e a progressão continuada estão sendo o desafio da educação pós-moderna. Pois, ambos são muito mais que fruto do sistema político pedagógico, principalmente a progressão continuada por tratar-se de um referencial político, filosófico e ideológico, definido na Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, promulgada em 1996 (LDB 9394/96). Trouxe um grande avanço para a humanização e democratização do ensino no Brasil, pois a Lei anterior já se encontrava defasada das demais leis utilizadas no mundo globalizado e mais humanizado, de tendência neoliberalista. A LDB definiu regras e normas para o processo ensino-aprendizagem, avaliação dos alunos, organizou ações para recuperação de alunos com problemas de aprendizagem durante seu processo de desenvolvimento. Determinou normas para corrigir fluxo de alunos defasados (por idade, repetência e outros motivos).

Indiretamente a progressão continuada assumiu o papel principal na gestão escolar, ela deu autonomia às escolas, para construir seu Plano Político Pedagógico (PPP) conforme suas tendências e necessidades locais e regionais. Deixava claro que a autonomia estava atrelada a um sistema de avaliação, que seria posteriormente aplicada, como forma de controle do desenvolvimento educacional (qualidade do ensino) dos alunos, por outro lado, avaliava indiretamente os professores e seu trabalho, além de

avaliar como a unidade escolar estava utilizando verbas públicas como estava prestando contas de seus atos à sociedade, demonstrando assim seu lado voltado para o setor da economia (*accountability*).

A progressão continuada colocou nas mãos de gestores e educadores a responsabilidade pela diminuição da reprovação, do abandono escolar, pela melhoria da qualidade do ensino oferecido, e acabar com o analfabetismo, fazendo com que o gestor e o professor viessem ter mais responsabilidade pela presença constante do aluno e da família na escola (processo de participação reflexão e interferência no processo de formação), uma melhor integração comunidade educadora, comunidade familiar e comunidade social (Estado e comunidade local), pela decisão de modificação da prática educacional e do sistema.

A progressão continuada, apesar de ser debatida exaustivamente pela sociedade acadêmica, educacional, e entidades ligadas a educação, e pela forma como foi posta em prática. Deixou lacunas obscuras para os trabalhadores do setor da educação (processo de formação durante transição), em especial os professores do ensino básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os trabalhadores recém formados não foram devidamente preparados pelos cursos de formação. Por outro lado, as entidades de classe, não ofereceram cursos de atualização (como forma de formação continuada aos profissionais que estavam trabalhando) limitaram-se simplesmente a oferecer periódicos com artigos e opiniões, posteriormente a entrada da resolução em vigor, quando na realidade ela deveria oferecer cursos de aperfeiçoamento antes da publicação oficial. Pois, esta vinha em função do Encontro Mundial de Educação realizado em Jomtien na Malásia no ano de 1990. Encontro que definiu regras, metas e objetivos para os dez anos posteriores ao encontro.

As metas e objetivos eram tentar erradicar o analfabetismo e transformar a educação em um bem comum, ou seja, dar direitos iguais para todos os seres humanos. Portanto, a LDB 9394/96 tinha suas bases fundamentais nesse plano decenal, na humanização da educação em consonância com a globalização, vinha ao sabor do neoliberalismo, em uma tentativa de diminuir os gastos públicos e terceirizar serviços, além de aumentar e melhorar a mão de obra para o mundo produtor. Por outro lado, demonstrava o quanto uma forma inovadora poderia ser útil a educação. Era inovadora para grande parte dos educadores ativos no magistério oficial do Estado de São Paulo, e alguns sindicalistas ligados ao magistério oficial de São Paulo e outros estados, mas não

tão nova assim para alguns pensadores de nossa sociedade acadêmica, pois, Anísio Teixeira e Almeida Junior já escreviam sobre o processo de progressão contínua, no início do século XX. A progressão continuada vinha demonstrar que esta forma de trabalhar educação e ensino, era benéfica a nossa sociedade.

Não que esta fosse inovadora, pois como pudemos ver anteriormente no discurso de Almeida Junior, em 1946 durante sua visita no EUA, ele já constatara a existência de forma similar a progressão continuada, como fica claro anteriormente.

Fica mais claro ainda, na conclusão do próprio Almeida Junior O princípio era o mesmo, no Michigan como no Kentucky. Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever? Frente a este contexto podemos notar que o pensamento da progressão contínua ou da progressão continuada é a mesma, mas em épocas diferentes. Portanto, não é fruto do neoliberalismo, pode até ter a influência do capitalismo, mas o sistema educacional dessa década do século passado tinha influência de Dewey, que é um ícone em termos de educação.

Não obstante, podemos deixar de citar um ícone brasileiro Anísio Teixeira, que trouxe o seguinte discurso a reprovação ou regime punitivo através da avaliação, é um regime estúpido. Na pós-modernidade PARO (2003) também afirma:

“Não se pode conceber este regime estúpido de reprovação do aluno ao longo de sua trajetória estudantil”. Este mesmo autor ainda afirma como pudemos ver anteriormente que a ignorância começa pelo engano de confundir-la com sua contrafação. A reprovação escolar não é estúpida apenas porque destrói a auto-estima, pois a condição de sujeito do aluno, a única que permite o êxito no aprendizado. Ela é estúpida por motivos que poderiam estar à disposição mesmo de quem não tenha conhecimentos especializados em pedagogia Ao invés de um processo contínuo e permanente de avaliação de todos os elementos envolvidos, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins, opta-se por um processo irracional que espera um ano inteiro para, em vez de corrigir os erros, apenas condenar o aluno a repetir todo um ano do mesmo ensino medíocre.

Neste contexto, é que se questiona: *Será realmente a progressão continuada, é o principal vilão do analfabetismo, o desafio da melhoria da qualidade e da educação pós-moderna?* Tendo em vista os índices apurados pelo IBGE, e os discursos sobre analfabetismo.

REFERÊNCIA

ALMEIDA JÚNIOR. Repetência ou promoção automática? **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)**. Brasília. vol. 27, jan./mar. 1957, n. 65.

BITAR, Hélia A. de Freitas. et al. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. **Revista Idéias n. 30**, FDE, p. 9-20, São Paulo, 1998.

BRASIL Leis. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso: 10 mar. 2006

CEE Nº 08/97 - institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

Comunicado S.E. de 22.03.95 sobre as Principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo (01/95 à 12/98).

HUTMACHER. W. A escola em todos os seus estados: da política de sistemas às estratégias de estabelecimentos. In: Nóvoa, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão Continuada e Ignorância**. INEP. Brasília. Set. 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm> acesso: 28 jun. 2008

POPKEWITZ, T. S. “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial”, in A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. In: PARO. Progressão Continuada e Ignorância. INEP. Brasília, Set/2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm> acesso: 28 jun. 2008

Sites consultados:

<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3225581-EI8266,00-Municipios+enfrentam+desafio+do+analfabetismo+escolar.html>

www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decDakar.htm

<http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/objetivosEFA>