
O ANALFABETO ESCOLARIZADO

DARVIM NUNES DE CARVALHO

Professor efetivo das redes públicas do Estado e do Município de São Paulo e de Física no curso de Matemática das Faculdades Integradas Teresa Martin – FATEMA; Mestrando em Educação na UNINOVE

Resumo

A implantação do sistema de ciclos e da progressão continuada nas escolas públicas de São Paulo exige a reformulação de alguns pontos fundamentais do processo ensino-aprendizagem, tais como: definição de objetivos, plano curricular e, principalmente, sistema de avaliação. No entanto, infelizmente, essa reformulação não está acontecendo. Conseqüentemente, o sistema de ensino dessas escolas nada mais é do que o antigo sistema de seriação, coberto por uma generosa camada de verniz denominada 'progressão continuada' e amputado do seu sistema de avaliação. Uma das principais conseqüências desse quadro é que o governo está se eximindo da responsabilidade de educar e formar novos cidadãos, pois outorga certificados de conclusão para alunos que não dominam o mínimo necessário da escrita, leitura, interpretação e das quatro operações fundamentais da matemática. Assim, surge um novo tipo de analfabeto: o analfabeto 'escolarizado'.

Palavras-chave: *avaliação; ciclos; seriação.*

Abstract

The implantation of the cycles system and the continuous progression in the public schools of São Paulo demands the reformulation of some fundamental points in the teaching-learning process, such as: objectives definition, curricular planing and, mainly, evaluation system. However, unfortunately, this reformulation is not happening. Consequently the education system of those schools is nothing else than the old serial system, covered by a generous varnish layer called 'continuous progression' and, deformed, amputated from its evaluation system. One of the main consequences of this reality is that the Govern is exempting itself from the responsibility of educating and forming new citizens, because it grants certificates for the students who do not dominate the necessary minimum writing, reading and interpretation skills, neither the capacity of solving fundamental mathematics operations. Hence, a new kind of illiterate person is appearing: the 'educated illiterate'.

Key words: *evaluation; cycles; seriation.*

Em 2002, ‘comemoramos’ dez anos da implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Esse processo é o tema principal de nossa pesquisa de Mestrado “Desserialização e Avaliação”, a ser defendida no Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº9394 de 1996) incentivou os sistemas de ensino a desenvolverem projetos que possibilitassem a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, entre eles a implantação do sistema de ciclos ou a correção de fluxo por meio da progressão continuada. É bom que se lembre que um dos princípios básicos da progressão continuada é a não-reprovação; com isso, não defendemos o caminho oposto, ou seja, não queremos fazer uma apologia da reprovação, mas uma análise preliminar das conseqüências desse processo.

Uma das principais resultantes desse novo sistema de ensino é o surgimento de uma categoria que vamos chamar de ‘analfabeto escolarizado’. O modo como estamos denominando essa nova categoria social traz, na sua essência, uma contradição, um paradoxo, pois qualifica como analfabeto alguém que já foi escolarizado. No entanto, evidencia-se que ela é formada por indivíduos que receberam o certificado de escolarização, sem dominarem o mínimo necessário do código escrito da própria língua e as operações matemáticas básicas. São pessoas que ainda não sabem, ao certo, quais são seus direitos e deveres nem estão preparadas para conquistar seu espaço dentro da organização social. Após terem recebido o certificado de conclusão, foram sumariamente ‘expulsas’ da rede pública de ensino, independentemente de haverem assimilado os conhecimentos, habilidades e competências que foram buscar na escola e que ela lhes havia prometido. Pior: foram certificados como se tivessem recebido cabedal suficiente para inseri-los nos sistemas

produtivo e social, extremamente concorrenciais. E o mais curioso é que, enquanto se excluía enormes contingentes da escola meritocrática e classificatória pelas reprovações, agora a exclusão se dá pela aprovação.

O ensino público da cidade e do estado de São Paulo praticamente universalizou o número de vagas para o ensino fundamental, mas determinou o tempo máximo de permanência das crianças na escola – período de oito anos – e, independentemente do grau de aprendizado apresentado no fim desse prazo, receberão sumariamente seu certificado de conclusão e serão literalmente expulsas. Esse quadro gera conseqüências cuja complexidade é de difícil compreensão. As principais são as características desse novo agente social e a incerteza de como ele atuará e será incluído ou excluído pela formação social. Qual será o papel de um indivíduo que cursou os oito anos do ensino fundamental e se tornou um analfabeto escolarizado? A possibilidade de sua inclusão social é bastante remota; provavelmente será uma pessoa sem qualificação profissional e, neste caso, engrossará a fila dos desempregados, ou poderá cair na criminalidade – possibilidades nada adequadas para nossa estrutura social já tão abalada por esses dois fatores.

Antes da efetiva implantação do sistema de ciclos, muitas autoridades reconheceram a escola como mais uma instituição que ajudava a perpetuar a desigualdade social. Entre eles, podemos citar Moacir Gadotti (1990: 112), que afirma: “A escola torna-se assim um aparelho de reprodução de mão-de-obra, reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes”.

Atualmente, para os autores de tendência conservadora, parece superada a idéia de estruturas de classes, a partir do grau de ‘complexificação’ de nosso sistema social. Contudo esta assertiva, na verdade, enseja mais

exclusão social. O modo de produção capitalista, apesar de sua crise estrutural endógena, fortaleceu-se com as fragilidades do socialismo real, impondo ao mundo um sistema único, globalizante e criando uma nova categoria social: a do excluído. O sistema educacional, em nome de uma maior igualdade de oportunidades, de mais justiça no sistema de avaliação da aprendizagem e de mais democracia na escola, parece estar colaborando para consolidar, pacificamente, a idéia de exclusão, na medida em que forma o incompetente, tecnicamente falando, e na conta dele debita as deficiências de formação, tornando-o um ‘incompetente político’ que não mais resiste às pautas da discriminação, por não enxergar os verdadeiros fatores de suas debilidades.

Em nossas escolas não encontramos mais, com tanta facilidade, aquilo que nosso saudoso Paulo Freire chamava de ‘educação do opressor’, ao criticar a educação capitalista. Esse modelo coroava a prática da opressão, basicamente impondo ao aluno social e economicamente desfavorecido o fracasso escolar. Hoje, a arquitetura de nosso sistema educacional está embebida de novas teorias de ‘pedagogismo’ duvidoso, que nos tem levado para um tipo de fracasso tão difuso que escapa da quantificação estatística da qualidade e até mesmo das análises mais generosas com a teleologia da inclusão. Assim mesmo, torna-se cada vez mais difícil maquiagem a responsabilidade, não assumida pelo sistema público de ensino, de oferecer o mínimo de escolarização com a necessária qualidade para promover a inclusão de um número cada vez maior de alunos egressos de camadas já excluídas de nossa população.

Mesmo limitando nossa concepção da educação à ação exercida pelas gerações adultas sobre as novas que ainda não se encontram preparadas para a vida social, verificamos que o sistema educacional

brasileiro ‘mais avançado’ está fracassando quanto à inculcação de valores morais e intelectuais necessários à integração na sociedade burguesa. Se pensarmos em uma matriz pedagógica voltada para a formação de atores sociais, a coisa se complica mais ainda. Em resumo, com a desculpa de democratizar a educação estamos deixando de educar.

Analisando a prática didático-pedagógica de nossas escolas públicas, podemos diagnosticar, pelo menos, dois fatores fundamentais que geram essa nova forma de fracasso escolar tecnocraticamente camuflado. O primeiro deles seria o processo de avaliação que sempre foi culturalmente reconhecido, tanto por professores quanto por alunos, como um instrumento classificatório. Essa propriedade do processo de avaliação é o que orienta a sua função em vários setores da sociedade, ou seja, numa sociedade em que a idéia de competição e concorrência é primordial, o caráter puramente classificatório e eliminatório da avaliação acaba por se tornar meritocrático e, no limite, excludente. Examinem-se, por exemplo, as provas de concursos para provimento de cargos públicos, os testes de avaliação para admissão nas empresas privadas, o vestibular das universidades etc. Em contrapartida, com a implantação dos ciclos, buscava-se a flexibilização dos exageros da cultura da reprovação no ensino fundamental. Porém, como as tendências estruturais competitivas da sociedade e da escola não foram alteradas, o processo escolar de avaliação diagnóstica tende a perder seu caráter inclusivo, passando a funcionar – pasme-se! – como fator de exclusão. Por determinação normativa, a avaliação deve ser tão-somente uma prática diagnóstica – na teoria, uma vez que, na prática, não é o que acontece –, os processos inclusivos são também ‘flexibilizados’ (anulados), pois as aprendizagens diferentes são equalizadas na certificação. Mais uma vez, como fez na

sociedade em geral, o direito burguês trata de modo igual os desiguais, para manter a desigualdade real.

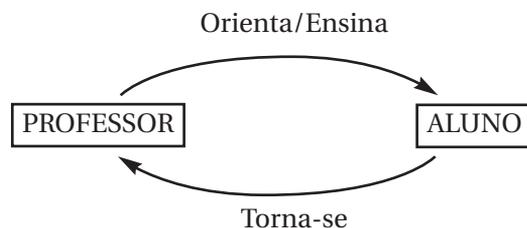
A culpa do fracasso escolar, debitada na conta dos alunos, é socializada com os professores que, além de não terem sido formados para trabalhar concretamente com esse tipo de avaliação, são responsabilizados por sua 'má vontade', quando, na verdade, não encontram as condições adequadas para uma educação e avaliação libertadoras/inclusivas por causa da arquitetura das grades curriculares dos sistemas em que trabalham e por sua excessiva carga horária de trabalho semanal. Para confirmar esta última condição, basta analisar a situação, por exemplo, de um professor de geografia do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo: com uma carga inicial de 20 aulas por semana – e ela é relativamente baixa, considerando a praxe – ele terá a regência de 10 salas. Ora, se considerarmos cada sala de aula com uma média de 40 alunos, teremos um total de 400 alunos por professor. Caso esse professor tenha a carga máxima, chamada suplementar, chegará a cerca de 700 alunos. Como esperar que esse docente faça um trabalho de avaliação diagnóstica adequado, com um número tão elevado de alunos?

A questão da formação dos professores para a avaliação diagnóstica é bem mais complexa do que se imagina, já que não depende apenas de alterações nas concepções pedagógicas, mas também, e substancialmente, de transformações no projeto de sociedade. É que estas concepções, além de derivarem de práticas acadêmicas arraigadas, referenciam-se em valores sociais. Reforçando esta posição, encontramos, em Jussara Hoffmann (2001:138), a seguinte afirmação:

Nos encontros e seminários (com professores do 3.º grau) eles manifestam um sério descrédito

quanto à possibilidade de a avaliação descaracterizar-se, um dia, da feição classificatória que a reveste. E o que se observa na investigação da sua prática avaliativa é, ao contrário de uma reflexão a respeito de determinados procedimentos burocráticos, o fortalecimento da prática tradicional de julgamentos de resultados ao final dos períodos letivos, apesar do seu caráter comprovadamente autoritário. Esse passa a ser um fator muito sério, porque a avaliação nesses graus é um fenômeno com características seriamente reprodutivas. Ou seja, o modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades. Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo seguido quando professor.

Esse pensamento nos remete a uma breve reflexão sobre a complexidade do sistema educacional, pois desloca a idéia de início do processo educativo do ensino fundamental para o ensino superior, espaço educativo onde, ao que parece, as mudanças realmente devam ocorrer. É que as pessoas dão aulas e avaliam do jeito que foram ensinadas e avaliadas. O fluxograma, a seguir, permite a visualização desse deslocamento.



O segundo fator que gera o fracasso escolar camuflado é a atual configuração do nosso currículo escolar. O Ministério da Educação e Desporto nos apresentou, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja elaboração contou com a participação de vários pensadores da educação, dentre os quais pode-se destacar César Coll (Professor de Psicologia Evolutiva na Universidade de Barcelona), que foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola. Tanto ele quanto vários outros expoentes do mundo acadêmico alertam sobre a necessidade de uma efetiva revisão do currículo escolar, na busca de construir uma contextualização dos saberes escolares para uma prática educativa mais coerente. É nesta direção que apontam os PCNs apresentados pelo Ministério da Educação, que, apesar de representarem um trabalho sério e de grande importância para a educação nacional, talvez não sejam, neste momento, um efetivo instrumento de auxílio para a superação do fracasso escolar. Mesmo antes de impactarem os currículos do ensino fundamental, esses parâmetros devem interferir de modo contundente nos currículos dos cursos de graduação para formação de professores. Toda e qualquer mudança de currículo para o ensino fundamental encontrará grande resistência dos professores que foram formados para reproduzir aquilo que aprenderam.

Percebemos com isso que a necessidade da contextualização dos currículos é praticamente a mesma para todos os níveis da educação; não uma contextualização pragmática, e sim histórica, social e politicamente situada.

Concluindo, é nosso entendimento que os formuladores da política educacional estão cometendo um equívoco grosseiro, tentando construir uma nova escola a partir do telhado, já que o verdadeiro começo do processo

educativo está, por mais paradoxal que pareça, no seu final, ou seja, nos cursos de formação de professores que levem em consideração sua experiência e ouçam sua voz. Não é com a implantação do sistema de ciclos, a progressão continuada, ou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que desconhecem as aspirações, projeções, ideais e a própria experiência dos envolvidos no processo educacional, que vamos superar os altos índices (oficialmente camuflados) do fracasso escolar. Acreditamos, ao contrário, que se os formuladores e administradores de políticas e sistemas educacionais adotarem a prática de refletirem sobre os fracassos de suas próprias práticas e incorporarem as reflexões e as práticas dos próprios agentes escolares, ainda poderemos ter esperança de pegar o bonde da história do século XXI.

O que define a dificuldade dessa discussão é a própria natureza do universo acadêmico, que se 'fundamentalizou' na arrogância epistemológica, definindo uma prática cartesiana e fragmentada do conhecimento, que rechaça os nexos e a organicidade com outros saberes produzidos fora do nicho universitário. Como consequência, temos que os currículos dos cursos de formação de professores seguem a mesma orientação tradicional, acarretando a perpetuação de reflexões e práticas que se têm demonstrado impotentes diante dos novos desafios que teremos de enfrentar neste início de milênio. Não estamos sugerindo mudanças nos paradigmas das ciências para rever a formatação dos cursos de formação de docentes, mas somente indicando que talvez um bom começo seja definir as novas projeções do sistema educacional a partir das experiências vividas pelos docentes e discentes (o instituído) com as aspirações e ideais dos próprios agentes escolares (instituinte), à luz das teorias derivadas das reflexões e experiências de sucesso inscritas no passado da humanidade.

Referências bibliográficas

COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação - um estudo introdutório*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1990.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.