

# Por que os Professores Reprovam: Resultados Preliminares de uma Pesquisa

Vitor Henrique Paro

## RESUMO

O artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa em andamento que visa estudar a resistência dos professores à aprovação de alunos no ensino fundamental. Com o propósito de estimular o debate sobre o tema, são apresentadas observações e reflexões a respeito de possíveis determinantes da tendência docente à reprovação de estudantes bem como acerca de seus efeitos sobre o desempenho do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Administração escolar – Avaliação educacional – Avaliação escolar – Ensino fundamental – Ensino organizado em ciclos – Produtividade escolar – Progressão continuada – Promoção automática de alunos – Qualidade da educação.

## 1 - Introdução:

Pesquisa de cunho etnográfico<sup>1</sup>, realizada em escola fundamental do siste-

ma público municipal da cidade de São Paulo e intitulada "O Pedagógico como Questão Administrativa: os efeitos da resistência à promoção de estudantes sobre a produtividade da escola fundamental", que venho desenvolvendo, tem como objetivo "estudar a resistência docente à promoção de estudantes no ensino fundamental, procurando captar suas dimensões, distinguir suas peculiaridades e identificar seus determinantes, considerando seus efeitos na produtividade da escola pública e

buscando alternativas de solução para os problemas detectados." Embora seja precoce qualquer declaração de certeza a respeito dos resultados da pesquisa, posto que sua análise só se completará nos próximos meses, é possível adiantar alguns "achados", ainda que de caráter provisório, com o propósito de chamar a atenção para o tema.

**Vitor Henrique Paro**

*Doutor em Educação,  
Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo*

*Professor Titular  
da Faculdade de Educação,  
Universidade de São Paulo*

<sup>1</sup> A investigação conta com financiamento parcial do CNPq.

## 2 - Liderança e mudança educacional

Uma constatação que emerge da análise preliminar dos dados é a importância do papel de liderança da direção e da coordenação pedagógica para a implementação de determinada inovação na escola. Em pesquisa anteriormente realizada (Paro, 2000), da qual nasceu a idéia da presente investigação, a escola, objeto de análise, contava com direção e coordenação que abraçavam com entusiasmo a política de organização do ensino fundamental em ciclos e propagavam, junto aos docentes e aos usuários, a convicção do caráter nocivo da reprovação para a educação e para o aprendizado. Isso produzia interessante predisposição para a mudança entre os envolvidos, com reflexos na prática escolar, que passava a ter bastante mitigado seu caráter reprovador. Na pesquisa atual, embora a direção e a coordenação satisfaçam ao pré-requisito metodológico do projeto de serem, no discurso e na intenção, favoráveis à progressão continuada, não se verifica, como no caso anterior, uma concepção geral de educação, funcionando como que uma ideologia (no sentido gramsciano do termo; Gramsci, 1978) que tem, entre seus componentes, a negação do uso da reprovação como recurso pedagógico. Em decorrência disso, a adesão ao sistema de ciclos e à progressão continuada dos estudos é muito menos orgânica e significativamente menor, nesta unidade escolar, do que na anterior.

Essa característica da escola em estudo tende a produzir reflexos, tanto na forma em que se dá a resistência à aprovação entre os professores, quanto na própria natureza dos dados colhidos e na análise que se possa fazer deles. No primeiro caso, embora se possa dizer que a resistência à aprovação não seja estimulada ou reforçada pelas autoridades escolares e pela direção e coordenação da escola, também não se verifica uma situação em que haja um processo planejadamente conduzido de mudança educacional — e isso ainda deverá ser objeto de análise detida, no contexto da apresentação dos resultados finais da pesquisa. No segundo caso, o tratamento dos resultados da investigação deverá levar em conta que, se por um lado, os dados se referem a uma situação que foge ao ideal desejável de mudança, por outro lado, o caso em estudo tende a mostrar características que são mais próximas à generalidade das escolas do sistema de ensino, onde se supõe também não haver esse processo de estímulo à mudança.

## 3 - Produtividade e prática escolar

A análise dos efeitos da resistência à aprovação de estudantes sobre a produtividade da escola está sendo feita à luz de um conceito de produtividade adotado desde o projeto de pesquisa e que — para além da tendência “eficientista” de restringir o entendimento do termo à relação entre gastos com o ensino e montante de promovidos ou “aprovados” em testes ou provas — entende produtividade em seu sim-

ples significado de "faculdade de realizar um produto", produto este que, no caso da escola, não se reduz nem a "passar de ano" ou ser "aprovado" em exames, nem à preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular universitário, mas se amplia e se complica para abarcar o próprio resultado da apropriação do saber em seu sentido mais amplo, capaz de concorrer para a constituição do educando como cidadão e sujeito histórico. A adoção dessa concepção de educação como atualização histórico-cultural de cidadãos introduz complexidades em sua avaliação, porque esta não pode restringir-se a aferições feitas a partir de medidas *a posteriori*, baseadas em provas ou testes. Essa é uma das peculiaridades desta pesquisa, que é qualitativa precisamente por isso: a educação só pode ser avaliada em sua inteireza na medida em que se avalia o próprio processo, onde se supõe que o educando não apenas adquire conhecimentos, mas constrói sua própria personalidade viva pelo contacto, exercício e apreensão de valores, posturas, comportamentos, modos de ser e de se relacionar, tudo enfim que constitui determinada cultura historicamente construída.

Essa análise demanda tempo e vem sendo feita no decorrer da investigação, levando em conta um elemento adicional de complexidade, que consiste no fato de a produtividade da escola ser resultado de uma multiplicidade de determinações, sendo difícil isolar uma delas, no caso a resistência docente à promoção de estudantes, e procurando-se captar seus efeitos e suas implicações para a gestão escolar. A esse respeito é preciso produzir a maior aproximação

possível daquilo que acontece na concretude da escola, ciente de que mesmo as políticas educacionais mais acertadas podem-se mostrar frustrantes ou, no mínimo, desprovidas do efeito que com elas se pretendia, se tomadas sem a consideração e o acompanhamento das práticas cotidianas escolares que elas pretendem modificar.

#### 4 - A frustração do professor e a "culpa" do aluno

Uma hipótese que tínhamos ao iniciar a investigação, e que ainda precisa ser explorada em extensão e profundidade, parece ir-se confirmando pelos resultados preliminares da pesquisa: a de que a resistência dos professores à aprovação no interior dos ciclos assemelha-se à resistência à aprovação disseminada na população em geral e que é condicionada, em parte, pelas próprias histórias de vida escolar de cada um, em que a reprovação e a punição constituíam exercício corrente e legitimado por todos, e que os docentes de hoje reproduzem em sua prática. Produtos dessa mesma escola que pune e que tende a levar seus alunos a acreditarem que não aprendem porque não são inteligentes ou porque não se empenham nos estudos, os professores de hoje parecem assimilar como verdadeira a crença, presente no senso comum e difundida pela mídia e pelo discurso oficial, de que o fracasso escolar se deve à incompetência docente. O baixo autoconceito dos professores, resultante, em grande medida, da prática escolar autoritária por que passaram, favorece sua aceitação, quase sempre inconsciente, de que

não são realmente muito capazes — senão, pensam alguns, teriam conseguido estudar mais e ter uma profissão mais prestigiosa... Mas, como o fracasso é socialmente reprovado e sua aceitação considerada humilhante, a inculpação do aluno, reprovando-o, constitui a última tábua de salvação do professor que, impotente para superar suas adversas condições de trabalho, procura jogar sobre os estudantes a culpa pelo fracasso escolar.

## 5 - O fracasso e a negação do sujeito

Corolário da hipótese anterior é a constatação de que parecem faltar, na prática docente do ensino fundamental, dois elementos teóricos de fundamental importância para uma aceitação mais pacífica da progressão continuada como componente normal da organização do ensino.

Em primeiro lugar, nota-se, entre os educadores escolares de um modo geral, a falta de uma consciência de que o fracasso escolar não se deve a este ou àquele agente isolado, mas a todo um conjunto de determinações tanto internas quanto externas à escola e dependentes de políticas sociais mais amplas. Essa inconsciência favorece a aceitação de reducionismos, como a crença do senso comum, divulgada pela atual política governamental, de que a principal causa da baixa qualidade do ensino é a má formação — quando não a má vontade — dos professores. Para contrapor-se a esse reducionismo, mas sem vê-lo criticamente, a escola lança mão de outro, não menos nocivo, que é o de que as causas do baixo

aprendizado se encontram nas características da “clientela escolar”, que não aprende por falta de esforço pessoal, ou de condições culturais e econômicas mínimas. Nessa lógica perversa, a reprovação aparece não apenas como a evidência “natural” da culpa do estudante, mas também como o recurso necessário para puni-lo, de modo a levá-lo a se corrigir e a estudar mais.

O segundo elemento teórico de importância essencial que parece faltar entre os educadores escolares é uma concepção progressista de educação como atualização histórico-cultural de cidadãos, que suponha uma didática em que o educando seja o real autor e construtor de seu aprendizado, com a qual seria incompatível qualquer atitude punitiva ou redutora de sua condição de *sujeito* histórico. Na falta dessa concepção inerente a uma visão de homem como ser histórico, construtor social e subjetivo de sua humanidade, a cimentar as relações e atos no cotidiano da escola e a dar sentido a sua ação social, a escola de hoje parece continuar mostrando uma impressionante capacidade de resistir a tudo o que é novo, de tudo direcionar para uma rotina de negligência para com o ensino.

## 6 - Passar sem aprender

Numa primeira abordagem, a quase unanimidade dos professores e demais educadores da escola pesquisada se dizem favoráveis aos ciclos e à progressão continuada. Em seguida, porém, aparecem objeções por boa parte dos entrevistados. À pergunta se são favoráveis à progressão continuada, grande parte responde que sim mas que “isso

só não basta", sendo necessárias outras medidas que evitem que o aluno "passe de ano sem ter aprendido." Uma análise mais detida dos resultados da pesquisa deverá atentar para dois aspectos relevantes dessa argumentação. Em primeiro lugar, é interessante notar que, da fala dos que se opõem à aprovação, parece ser legítimo concluir que as tais "outras medidas" só se apresentam como necessárias diante da hipótese da progressão continuada; como se, não se falando em passar de ano, não haja necessidade de outras medidas que melhorem o ensino.

Em segundo lugar, quando se fala no perigo de o aluno "passar de ano sem ter aprendido", em virtude da inovação introduzida (passar de ano), parece que o problema é muito mais, ou exclusivamente, que ele passe de ano e não que ele não aprenda. Isto aparece claramente na argumentação (altamente recorrente entre os contrários à promoção) de que, com a progressão continuada, o aluno tem chegado (ou pode chegar) à oitava série sem nada saber. Até aqui, parece não considerarem essas pessoas que o grave de um aluno chegar à oitava série sem aprender seja o fato de ele **não ter aprendido**, não o fato de ele **chegar à oitava série**; e que isto é uma questão **pedagógica**, não mera questão de passar ou não passar de ano. Mas o que se alega, às vezes, é que o aluno não aprendeu durante todo esse tempo, entre outros motivos, porque não tinha o estímulo (ou a ameaça) da reprovação, ou seja, ciente de que passará de ano sabendo ou não sabendo, o aluno não estuda e, por isso, não aprende. No fim, parece que tudo se resume na adoção da reprovação como um recurso pedagógico.

## 7 - A reprovação como estruturante do ensino

A freqüência com que esta forma de entender a reprovação como recurso pedagógico ocorre na escola pesquisada deve levar ao aprofundamento da reflexão a respeito da intensidade com que essa reprovação aparece como importante elemento estruturante atual da escola. Os sinais dessa hipótese aparecem claramente em vários momentos da vida escolar. 1) Nas comissões de classe — reuniões dos professores de determinada classe ou série em que se discutem os problemas de aprendizagem — a "avaliação" se concentra muito mais nas deficiências do aluno, na culpa sua e de sua família por uma possível reprovação, do que nas medidas que a escola deve tomar para melhorar o ensino. 2) Nas ocasiões em que se decide se os alunos serão aprovados na passagem de um ciclo para outro (nas comissões de classe ou de série, por exemplo), a discussão se esgota na decisão de reprová-lo ou não e no encaminhamento de soluções pontuais para cada caso, sem a preocupação de uma revisão do trabalho que a escola vem fazendo e que produz as reprovações. 3) Nesses momentos, a decisão da reprovação aparece, ou como elemento de justiça ("Fulano foi avisado de que se não estudasse seria reprovado, então é justo que seja reprovado.") ou para acicatar o aluno, para que no próximo ano ele estude mais ("Não conseguiu em um ano, conseguirá em dois."). 4) A escola conta com dois mecanismos que funcionam como recuperação paralela ou reforço aos alunos que não conseguem se sair bem no ensino

“regular”: um Programa de Apoio Pedagógico, destinado aos estudantes mais frácos e uma Sala de Apoio Pedagógico, destinada aos alunos com distúrbios psicológicos, com problemas graves de aprendizagem. Todavia, esses mecanismos parecem, às vezes, perder sua função de recurso auxiliar para a melhoria integrada do ensino, para se constituírem numa espécie de muleta para os alunos que não conseguem passar de ano por seus próprios méritos e recursos. O problema parece nunca ser da escola e de sua forma de dar conta do ensino, mas de cada aluno em particular, no momento em que se verifica que ele não consegue passar, quando, então, são prescritas as soluções pontuais. O mesmo acontece com relação ao ensino supletivo existente na escola, para onde são enviados, às vezes precocemente, os alunos que não conseguem ser aprovados no ensino regular. 5) Os pais, de um modo geral, colocam-se contra a progressão continuada, imputando a ela o motivo do pouco esforço dos filhos com relação ao estudo. Também aqui a escola deixa de aproveitar as ocasiões de contacto com os pais para municiá-los com uma concepção mais avançada de educação. Nas reuniões de pais, por exemplo, em lugar de explicar aos pais e mães as vantagens pedagógicas da progressão continuada ou de denunciar as demais condições inadequadas do trabalho pedagógico na escola, a maioria dos professores se envolve em apenas culpar os alunos pela falta de interesse nos estudos, e alguns induzem os pais a se voltarem contra o estado, não pelas más condições gerais de funcionamento da escola e por seu descaso para com o ensino, mas contra a medida dos ciclos, que estaria ti-

rando do professor a liberdade de reprovar o aluno quando lhe apraz.

## 8 - Sinais tênues de uma nova visão de escola?

A introdução, na rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo, do sistema de ciclos, com a conseqüente progressão continuada, deu-se em 1992, na gestão petista, que teve Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella dirigindo a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com uma série de outras importantes medidas, que visavam dar acesso a um ensino de qualidade à população e promover a democratização das relações no interior da escola. Hoje, após os efeitos de duas gestões municipais impopulares, sem qualquer compromisso com a educação e com os interesses dos usuários, pouca coisa restou daquelas medidas. A progressão continuada é uma das que permanecem, mas não faz parte de uma política integrada de melhoria do ensino e de compromisso com o direito da população ao acesso ao saber elaborado.

De qualquer forma, apesar de todos esses fatores, pode-se dizer que a eliminação, ou pelo menos a mitigação das reprovações tem logrado alguns efeitos positivos junto aos docentes e usuários. Entre eles, além do benefício mais óbvio da maior permanência dos alunos na escola, em virtude da diminuição da evasão que era provocada pelas sucessivas reprovações durante o ensino fundamental, pode-se aventar a ocorrência de um efeito de caráter mais nitidamente ideológico (de novo, aqui, o conceito de ideologia no sentido positivo que lhe dá Gramsci). Tra-

ta-se de uma nova mentalidade que estaria nascendo entre os educadores a respeito do real papel educativo da escola fundamental. Em contraste com a posição conservadora, ainda predominante, que não consegue pensar a escola sem seu caráter marcadamente "credencialista", estaria ocorrendo, embora ainda em estado bastante incipiente, certa aceitação da idéia de que a identidade educativa da escola está, essencialmente, naquilo que ela propicia de apropriação do saber e da cultura ao cidadão, não na sua capacidade de selecionar e conferir credencial. A ocorrência desse fenômeno tende a revestir-se de grande relevância na medida em que pode ser o começo de uma verdadeira revolução no modo de pensar e conduzir o ensino, ou seja, de que o estruturante da escola fundamental deixe de ser a reprovação para ser o aprendizado.

Além disso, o que algumas entrevistas parecem estar revelando é que, diante da não possibilidade de utilização da reprovação como forma de jogar sobre os alunos a culpa por seu baixo rendimento, alguns educadores começam a procurar as causas do mau funcionamento da escola para além do binômio educador-educando, ou seja, na própria estruturação e nas condições gerais de funcionamento da instituição escolar. Assim, as más condições materiais, a escassez de recursos, a falta de apoio ao estudante e o não fornecimento de condições objetivas para que ele possa freqüentar, com qualidade, a escola, as classes com número de alunos acima do razoável, além dos baixos salários dos professores e do descaso geral do estado para com o ensino, são fatores que começam a aparecer como responsáveis pelo fracasso escolar.

Essas dimensões da consciência dos educadores, aqui apenas mencionadas, e que ainda vêm sendo consideradas nas análises dos dados, podem se revestir de grande importância para políticas voltadas para a introdução de mudanças nas condições em que se realiza o trabalho na escola.

## 9 - O discurso e a prática

Aspecto que sobressai na análise do exercício docente na escola pesquisada refere-se à relação entre prática e discurso. Observa-se que mesmo os professores que têm uma prática avaliativa mais tradicional e punitiva possuem um discurso da avaliação que não difere muito dos demais. Sempre se diz que prova não mede tudo, que avaliação não é apenas passar ou reprovar, que deve ser formativa, que deve basear-se em qualidade mais do que em quantidade de desempenho, que deve permear todo o processo de ensino etc. Todavia, ao observar seus atos e procedimentos, quer em aula quer nas reuniões de comissões de classe, reuniões de pais ou outras ocasiões, constata-se pouca ou nenhuma diferença entre seus critérios avaliativos e os de uma avaliação tradicional e punitiva. Mas não se pode dizer que se trata de uma argúcia do docente, com vistas a enganar o investigador, ao dizer uma coisa e fazer outra oposta, pois tanto nas entrevistas quanto nas observações ele se sabe sob as vistas do pesquisador. O que parece acontecer é que o professor não tem consciência da distância que há entre seu discurso e sua prática. Seus depoimentos indicam boa intenção e vontade de acertar, fazendo uma educação de qualidade. Ele até repete muito do discurso padrão relativo à dignidade da educação e do educador, ao respeito à sub-

jetividade do educando, e acredita estar dando o melhor de si. Mas a prática educativa escolar (e muitos professores dão mostras de sentir isso) está longe de corresponder ao ideal de uma instituição que, de fato, concorra para o engrandecimento cultural da população. O que parece faltar, portanto, é mais do que um belo discurso adquirido nos cursos de formação de professores. Talvez só mesmo um movimento prático, fundamentado em amplo programa de transformações na escola e orientado por uma orgânica concepção de educação articulada com objetivos sociais, que envolva o professor em sua própria prática, poderá tirar a escola do impasse, em que se encontra atualmente, de ser uma instituição rica em potenciais de contribuição para o bem-estar social, mas cuja ação se realiza na direção contrária.

## 10 - Momentos para refletir sobre a própria prática

Um exame mais detido do processo de entrevistas com os docentes pode evidenciar características da metodologia científica adotada que remetem diretamente à prática escolar cotidiana. Por mais que o entrevistador tome cuidado para que sua pergunta não expresse uma concepção crítica do real, o entrevistado, pelo simples fato de ser posto frente a determinadas questões, sendo estas relevantes para pensar sua situação na prática escolar, realiza imediatamente uma reflexão a respeito. A franqueza de alguns interlocutores tem permitido perceber, por várias ocasiões, sua reação reflexiva sobre questões novas. Em geral, são questões que, por mais óbvias que pareçam, a rotina de educador escolar não lhe coloca. Diante da pergunta, o entrevista-

do se surpreende com sua pertinência e importância e verifica "nunca ter pensado" naquilo. Isso aconteceu particularmente quando, após rememorar, a pedido do entrevistador, aspectos de sua história escolar relativos a experiências que teve com a avaliação, o professor ou professora era instado a falar sobre possíveis marcas que esse processo de avaliação tenha deixado em sua personalidade. Ao tomar consciência de que, mesmo depois de adulto, ainda tinha pesadelos relacionados a exames ou experiências avaliativas penosas do seu tempo de escola fundamental, o professor que, minutos atrás, havia louvado o rigor e a seriedade da avaliação de "antigamente" começa a tomar consciência de quanto aquela avaliação era autoritária e o mal que fazia à formação dos educandos. No diálogo com o entrevistador, vai-se mostrando mais consciente do despropósito de uma avaliação punitiva, do mal que ela provoca, e passa a criticar esse tipo de avaliação e mesmo a reconhecer que às vezes a tem valorizado e até praticado. O docente mostra-se tão envolvido na reflexão e tocado com as conclusões a que acaba de chegar, que quase se pode adivinhar que, a partir desse momento, dificilmente serão as mesmas sua postura e sua prática com relação a tal questão. Tudo isso, por outro lado, chama a atenção para a escassez ou ausência de instituições, rotinas, atividades etc., adrede preparadas, na escola, para provocar esse tipo de reflexão nos educadores escolares.

Em vista do vasto material de pesquisa, coletado a partir de análises bibliográficas, entrevistas, observações e participações, que precisa ser mais demoradamente analisado, reiteramos o caráter provisório dessas constatações.



## ABSTRACT

The article presents preliminary results of a research in progress with the objective of studying the teachers resistance to the students passing at the primary school. With the purpose of stimulating the discussion about this subject, the author presents observations and reflections about the possible determinants of the teachers' tendency to failure students, as well as its effects on the primary school performance.

**Keywords:** School administration – Educational evaluation – School evaluation – Primary school – Teaching organized in cycles – Continued progression – Students automatic passing – Education quality.

## RESUMEN

El artículo presenta resultados preliminares de investigaciones en curso que visa estudiar la resistencia de los profesores al aprobado de los alumnos en la enseñanza fundamental. Con el propósito de estimular el debate sobre el tema, se presentan varias observaciones y reflexiones respecto a posibles determinantes de la tendencia docente al suspenso de estudiantes así como acerca de sus efectos sobre el desempeño de la enseñanza fundamental.

**Palabras-clave:** Administración escolar – Evaluación educacional – Evaluación escolar – Enseñanza fundamental – Enseñanza organizada en ciclos - Productividad escolar – Progresión continua – Promoción automática de alumnos – Calidad de la educación.

### Referências Bibliográficas

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000. (no prelo)

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 244p. (Perspectivas do homem: Série Filosofia; v.48) Tradução de gli intellettuali e l'organizzazione della cultura.