

Fracasso escolar, a reação docente e a organização dos tempos escolares¹

Roger Marchesini de Quadros Souza²

Resumo: Este texto apresenta de forma sucinta o cenário das mudanças educacionais ocorridas nos últimos 20 anos, no Brasil e em São Paulo, com ênfase naquelas que reorganizam o fluxo escolar no Ensino Fundamental. Discute o impacto destas mudanças no “chão da escola” em especial nos docentes e suas reações frente a estas mudanças. Destaca a reorganização dos tempos escolares focando a necessidade de novos estudos que se debrucem sobre estes fenômenos e suas consequências para as escolas e desdobramentos que impactam o denominado fracasso escolar.

Palavras Chave: fracasso escolar, organização dos tempos escolares, reação docente.

Abstract: This paper briefly presents the scenario of educational changes in the last 20 years, in Brazil and in the state of São Paulo, with emphasis on those that reorganize the schooling flow in elementary school. It discusses the impact of those changes on the very reality of the school especially in teachers and their reactions to those changes. It highlights the reorganization of school time focusing on the need for new studies to discuss these events and their consequences for schools and their impact in the so called “school failure”.

Keywords: school failure; teaching reaction; organization of school times.

Introdução

Os estudos sobre o impacto de novas Políticas Públicas na escola e nos professores reveste-se de significativa importância na medida em que diversos modelos educacionais são adotados, parcial ou integralmente, como receituário de procedimentos que devem ser seguidos pelos docentes, sem que necessariamente se alterem as estruturas físicas e pedagógicas além das próprias condições de trabalho dos professores.

Destaca-se ainda que a reorganização da escola pode expressar os conflitos existentes entre as concepções e práticas docentes que são marcadas por determinantes de classe e seu processo formativo e as novas configurações decorrentes de mudanças na instituição escolar. Essas contradições podem se expressar em estratégias de superação dos conflitos que expressam a reação docente e impactam as práticas docentes no interior da escola.

As mudanças no cenário escolar: impactos, reorganização dos tempos e reação docente

No estado de São Paulo, na transição dos anos de 1997 para 1998, foi implantado o Regime de Ciclos com Progressão Continuada no Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Esta implantação estava em consonância com o previsto no artigo 23 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal

¹ Estudo realizado no âmbito do GEPESP – Grupo de Estudo e Pesquisas Sociais e Políticas em Fracasso Escolar e com apoio do FUNDAC da UMESP.

² Docente do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

Nº 9394/96 (LDB) que facultava aos sistemas de ensino a adoção do regime de ciclos e da progressão continuada.

A implantação do modelo, neste Estado, deu-se sem pestanejar e o Ensino Fundamental foi dividido em dois ciclos de quatro anos cada. Esta importante alteração supõe a necessidade de adoção de um novo modelo organizacional e pedagógico que atenda à nova configuração deste nível de ensino. Este novo modelo além de reformas estruturais ou físicas, impõe a instrumentalização dos profissionais da educação para sua consecução.

A premente necessidade de preparação dos profissionais de educação faz-se indispensável, pois é inegável a existência em nossas escolas da denominada *cultura da repetência* (PATTO, 1996), ou indo mais longe, o *culto à repetência*, através da tradição histórica da hipervalorização da nota como fim em si mesma - somatória -, em vez de meio para atingir um fim - diagnóstica - (LUCKESI, 2002). Não podemos nos esquecer de que a escola, enquanto instituição social é resultado mediado da sociedade inclusiva e as sociedades capitalistas contemporâneas possuem forte caráter classificatório, elemento que se transmite à organização escolar.

Portanto, impõe-se a necessidade de reorganização da escola no que tange ao seu funcionamento e estrutura, destacando-se, em função da organização em ciclos, a necessidade de reorganização dos tempos escolares de um padrão seriado anual para um novo modelo, o ciclado quadrienal. Essa reorganização por sua vez afronta a própria lógica da classificação com finalidade a certificar para a continuidade de estudos. Percebe-se que dois aspectos centrais na organização da instituição escolar, o tempo e a classificação, são confrontados pelo novo modelo imposto à rede pública estadual.

Aponte-se que no referente à classificação e ao seu principal desdobramento, a reprovação escolar, alvo central combatido pela implantação deste modelo que tem caráter essencial de correção do fluxo escolar. Esta tradição, a da repetência como mecanismo de *justiciamento* dos alunos faz parte da cultura escolar, das práticas docentes consolidadas, do modelo de escola burguesa classificatória e, mais do que isso, é referência de *educação eficiente* para a maior parte dos adultos que passaram pelos sistemas mais tradicionais de avaliação. Desta perspectiva, a aprovação do aluno e a possibilidade de continuidade de seus estudos devem estar condicionadas a somatória de notas ou, quando muito, a uma avaliação subjetiva do professor.

Como consequência é comum ouvir dos pais de alunos da escola pública a indagação, feita aos especialistas de educação e professores: Por que seus filhos *passaram de ano* se não estudaram? O que, por sua vez, reforça, nos professores, a posição de defesa da avaliação tradicional e do retorno aos mecanismos de repetência e promoção.

Pior, a implantação do modelo e sua consolidação ao longo dos anos tirou do professor a nota que aprova ou reprova. Um dos mais eficientes mecanismos conhecidos pelo profissional de educação para *manter a disciplina* e o interesse dos alunos pelos conteúdos formais transmitidos.

Portanto, os professores perderam *a faca e o queijo* e o que fazer agora? Não há nenhum mecanismo que substitua a avaliação em seu papel classificatório e repressor! Anuncia-se a libertação dos grilhões da avaliação classificatória e punitiva, mas não se criam os mecanismos para que essa “liberdade” se transforme em autonomia e seja praticada em sua plenitude gerando um novo modelo escolar.

A unilateral e apressada implantação do modelo do Regime de Ciclos com Progressão Continuada em São Paulo, não introduziu no sistema educacional paulista nenhum mecanismo de reorganização efetiva da estrutura e funcionamento da escola

que pudesse garantir, de um lado o aprendizado dos alunos e de outro a preparação dos professores para essa nova realidade. Poder-se-ia remeter à implantação dos processos de Recuperação e Reforço, porém quando existiu foi isolada e não sistêmica e a reorganização necessária e indispensável das salas de aula, do modelo seriado para o modelo de ciclos em virtude da necessária reclassificação dos alunos passou longe das escolas públicas estaduais.

Nesta, como em qualquer outra implantação unilateral de uma ação ou política pública, em que não há participação da comunidade escolar no processo de gestação da proposta, a preparação dos envolvidos em especial dos docentes fica no âmbito do formalismo dos decretos, da imposição de normas e regulamentos. Nesse processo estes profissionais não são consultados ou chamados a participar de qualquer decisão.

Esta falta de preparação física, estrutural e humana nas escolas, para a adoção de uma nova postura frente à relação professor aluno leva à desesperança, a falta de perspectiva, à desmotivação, que se refletem imediatamente na qualidade de ensino.

Não houve por parte dos órgãos centrais da rede pública paulista a menor preparação para esta mudança, tão importante quanto necessária para a verdadeira democratização do acesso e permanência do aluno na escola por no mínimo oito anos previstas, à época, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal.

Tudo indica que havia, portanto, à época da implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada, um forte compromisso do governo do Estado de São Paulo com as políticas adotadas pelo Governo Federal de sucateamento dos serviços prestados pelo Estado. Ambos, estado e federação, não mediam consequências no que se referia à implantação de políticas públicas que visavam exclusivamente o barateamento, deterioração ou a privatização dos serviços públicos essenciais, como a saúde, a educação, a segurança pública, etc.

A ausência de compromisso dos Órgãos Centrais do governo do Estado de São Paulo com a qualificação dos profissionais de educação e a necessária reestruturação e reorganização da escola, indicam a precipitação em implantar esta proposta, o que revela de um lado a exclusiva intenção de barateamento da educação pública paulista e de outro, a viabilização de um projeto com fins exclusivamente midiáticos, estatísticos e de redução de gastos de uma perspectiva exclusivamente quantitativa no que se refere à educação. Não havia desta perspectiva preocupação com a qualidade do ensino e sequer com os aspectos referentes à aprendizagem daqueles que frequentavam a escola pública paulista.

Estas afirmações se justificam por três aspectos. Primeiro, o treinamento dos profissionais de educação envolveria o investimento de uma grande soma de capital, o que não parece ser parte integrante de um Estado que privatiza suas empresas para *desonerar* os cofres públicos. Segundo, a permanência de um aluno por mais de um ano em uma mesma série envolve o dobro de despesas. Terceiro, a implantação de um projeto tão audacioso implicaria em um longo período de transição, o que não permitiria resultados estatísticos imediatos no que se refere à redução das taxas de retenção e evasão de alunos das escolas públicas paulistas.

Um elemento central que se destaca nas mudanças aqui elencadas e que compõe o cenário de mudanças ocorridos nos últimos 20 anos, marcado principalmente pela reorganização do funcionamento e estrutura do ensino fundamental, diz respeito à reorganização dos tempos escolares decorrente da implantação de diversas propostas como por exemplo, o Regime de Ciclos com Progressão Continuada em São Paulo, o Ensino Fundamental de nove anos (obrigatório a partir de 2010 em todo o território nacional), a reorganização dos Ciclos

de Escolarização implantada pela administração pública do município de São Paulo no programa Mais Educação (SÃO PAULO, 2013) e mais recentemente a adoção, também no final de 2013, do modelo SESI de Ensino pela prefeitura municipal de Diadema. Todas estas mudanças podem representar um importante foco para a compreensão do impacto primário *de novos modelos teóricos e de organização do Sistema Educacional*, podendo gerar o descompasso entre a proposição e a realização de mudanças na instituição escolar e que afetam aspectos como a organização dos tempos escolares e as práticas docentes, entre outros.

Esses aspectos se referem à existência de reações dos professores baseadas em estratégias desenvolvidas a partir do choque entre as crenças, concepções e práticas dos docentes consolidadas a partir de seu processo formativo e vinculadas à sua origem e posição de classe e que se defrontam com novos modelos teóricos que devem nortear a prática dos professores, o que pode gerar uma ação reativa *propositiva* ou *conservadora* (SOUZA, 2004).

Uma possível inadequação da organização e estrutura escolar a estas mudanças, acompanhadas da possibilidade de despreparo dos docentes, aliada à sua provável reação pode ser, pelo menos em parte, responsável pelo descompasso entre a proposição de mudanças educacionais e sua efetiva implantação no âmbito das instituições escolares. Como Vicente Júnior (2016) aponta ao discutir aspectos relativos à continuidade/descontinuidade, implantação e implementação das políticas públicas e suas possíveis relações com o fracasso escolar.

O conjunto das mudanças indicadas neste texto e introduzidas a partir de 2007 gera um impacto primário na escola, conforme apontado por Souza (2004) em seu estudo sobre a reação dos professores à implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada (RCPC).

Aos elementos até aqui arrolados somam-se outros aspectos, como possível entrave à implantação de novas propostas educacionais vinculadas às políticas públicas ou modelos de ensino. Esses aspectos se referem à existência de estruturas institucionais e práticas docentes consolidadas que se defrontam com novos modelos teóricos e de organização da escola que devem nortear a prática dos professores, o que pode gerar uma ação reativa *propositiva* ou *conservadora* (SOUZA, 2004).

Este conjunto de mudanças na organização do fluxo escolar implica na aplicação de novas práticas e na reorganização da estrutura e dos tempos de organização da escolarização consolidados no interior da escola. Um desses impactos refere-se ao choque entre a organização anual seriada do Ensino Fundamental e a adoção da organização plurianual própria dos ciclos. Destacamos neste texto que um dos principais impactos das mudanças no interior das instituições escolares se refere à reorganização do tempo social hierarquizado³ e que é entrecortado pela existência de diversos tempos que se combinam e sobrepõe e que estão relacionados às contradições implícitas na aplicação das mudanças escolares.

Portanto, o tempo como fenômeno social não apresenta unicidade, a unificação dos tempos divergentes em conjuntos de tempos hierarquizados (tempo físico medido em unidades) é uma necessidade da vida humana sem o que é impossível a existência das sociedades e nossa orientação no mundo. No entanto, este tempo não é uma unidade física que nos é dada, mas uma unificação resultante do esforço do homem em sua luta para dominar o tempo e de certa forma, dirigi-lo e controlá-lo (LUMIER,s/d). Com isso, o conceito de tempo deve ser entendido,

³ De acordo com Lumier (2011) é aqui entendido como o tempo medido e organizado por normas e padrões sociais.

conforme nos alerta Elias (1998) como um esforço de “generalização e síntese” que reúne uma experiência física e social.

Nesta medida é possível compreender que na instituição escolar, atingida por reformas educacionais, os tempos sociais que se traduzem na organização do tempo no interior das escolas se subdividem, se antagonizam e se entrecruzam gerando novas organizações temporais que se relacionam às mudanças, às resistências e reações dos professores e outros agentes escolares. Estas resistências e reações são determinadas por suas crenças, concepções e práticas socialmente determinadas e que o estudo destes diversos tempos sociais no interior da escola pode contribuir para a compreensão dos processos que determinam o descompasso entre a proposição e a aplicação das políticas públicas educacionais e que podem se desdobrar na produção do fenômeno do fracasso escolar.

Considerações finais

Os desdobramentos decorrentes da implantação de mudanças, em grande parte das vezes unilateralmente e que impactam diretamente as práticas e concepções docentes geram, na esteira de sua implantação/implementação, reações de diversas ordens nos agentes escolares. Estas reações perpassam aspectos ligados às práticas e concepções docentes implicando em diversas ocasiões em choques frontais com os *habitus* e o *capital cultural* profissional dos docentes ambos consolidados no *campo profissional* (BOURDIEU, 1999).

Conclui-se pelo exposto que se impõe o desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem a compreensão dos fenômenos no interior das escolas e que são decorrentes da implantação destas mudanças, enfaticamente os processos de reação dos agentes escolares no que se refere às suas práticas, concepções e estratégias de superação destes conflitos.

A realização destes estudos é fundamental para alicerçar a reflexão indispensável aos profissionais de educação que acreditam na necessidade de reformulação dos processos de avaliação e organização escolar alicerçada na adequada preparação dos docentes e implantação de um projeto sério de transição para sua viabilização sem prejuízo da atuação docente e da qualidade de formação dos alunos e que se contraponha aos ferrenhos defensores da “cultura da retenção” ou pelo entusiasmo dos que, ingenuamente ou maliciosamente, defendem incondicionalmente a implantação imediata unilateral de políticas públicas em educação.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Série estudos – Ciências Sociais. Editora perspectiva, São Paulo. 5ª Edição, 1999.

BRASIL, Poder Executivo. Lei Federal No 9394/96. Diário Oficial da União, 1996.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. editado por Michael Schröter; Tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Andréa Daher. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESTEVE, Jose M.; FRANCO, S.; VERA, J. Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Editorial Anthropos, Barcelona, 1995.

JÚNIOR, Vicente de Paulo Morais. Um diálogo entre políticas públicas e fracasso escolar. Revista Conventit Internacional 22 set-dez 2016 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto

LUCKESI, C. C. . Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 12ª Edição, 2002.

LUMIER, Jacob. A Ideia Tridimensional em Sociologia. Espanha, Editora Bubok Publishing, 2011.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 4ª Reimpressão, 1996

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: documento de referência. São Paulo, 10 out 2013b.

SÃO PAULO, Conselho Estadual da Educação, Deliberação No 11/96, Imprensa Oficial de São Paulo, 1996.

_____, _____. Deliberação No 9/92, Imprensa Oficial de São Paulo, 1991.

_____, _____. Deliberação No 3/91, Imprensa Oficial de São Paulo, 1991.

SOUZA, R. M. Q. 2004. Regime de Ciclos com Progressão Continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural* e *habitus* dos professores.. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZARIFIAN, P. O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo especializado, tempo social. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 14(2): outubro de 2002. P. 1-18.

Recebido para publicação em 22-08-16; aceito em 25-09-16