

# O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática

Maria de Lourdes Rangel Tura  
Maria Inês Marcondes

## Resumo

O texto aborda a questão da promoção automática, fazendo articulação com o debate em torno do fracasso escolar e do trabalho docente. Em uma perspectiva histórica, discute as várias dimensões que o fracasso escolar foi assumindo; analisa os desafios apresentados ao trabalho docente, a partir das múltiplas tentativas de solução para esse problema; e indica que a promoção automática não é um tema novo. Esta se liga à preocupação com a maciça reprovação dos alunos da educação básica. Retomando a questão em tempos recentes, discutimos a promoção automática como um “significante privilegiado”, que esteve no centro de uma disputa que envolveu diferentes atores da vida social carioca, no momento da implantação do 2º e 3º Ciclos de Formação na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** promoção automática; fracasso escolar; políticas curriculares.

## The myth of school failure and the failure of automatic promotion

### Abstract

This work approaches the issue of automatic promotion, linking such matter to the discussion around school failure and teachers' work. From a historical perspective, it approaches the various dimensions which school failure has been taking on through time, analyses the challenges presented to teachers' work after multiple attempts to find a solution to this issue, and shows that automatic promotion is a not new subject. Such subject is linked to the

concern about massive retention of elementary and junior high school students. Restarting the debate around this issue in recent years, we have discussed automatic promotion as a “privileged signifier”, which was in the core of the dispute involving different actors of social life in Rio de Janeiro, when the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Cycles of Education were created in the municipal public school system in Rio de Janeiro.

**Keywords:** automatic promotion; school failure; curriculum policies.

## Introdução

Para tratar da questão da aprovação automática, que tem sido apresentada no bojo de de muitos projetos educacionais e tem, também, sido objeto de vários questionamentos, este texto irá retornar – digamos assim - a um tema que esteve muito presente, muito debatido, muito ressignificado no campo da educação. É a questão do fracasso escolar e seu impacto nas políticas curriculares e no trabalho docente.

Entendemos que, no correr do século XX e nas várias sociedades do ocidente, a discussão sobre o fracasso escolar foi-se tornando muito presente e o centro do interesse de muitos pesquisadores do campo da educação escolar.

O sentido que adotamos neste texto para o termo mito, que antecede no título a ideia de fracasso escolar, precisa ser esclarecido de pronto para se ter um balizamento para a nossa argumentação. Williams (2007), na apresentação desse significante, lembra que ele foi adquirindo, a partir do século XIX, o sentido não apenas de uma narrativa fabulosa, mas também de uma enunciação enganosa e esse significado é muito recorrente, especialmente dentro do contexto racionalista do pensamento moderno. No entanto, os estudos da Antropologia, que tiveram também início no século XIX, entenderam os mitos no interior de diversas significações, mas, no contexto do relato das origens, ele é percebido como uma “forma ativa de organização

social” (p.280). É esse o sentido que adotamos neste texto. Entendemos o fracasso escolar na perspectiva de uma narrativa que envolveu muitos estudos; deu bases para levantamentos estatísticos e estudos longitudinais; comportou, na tentativa de explicá-lo, a construção de novos conceitos e noções; foi marco na busca da instituição de novas formas de organização dos sistemas educacionais, a partir do século XX; e foi-se ressignificando e adquirindo novas direções baseadas na preocupação com os índices do desempenho escolar.

Muitas pesquisas da Sociologia da Educação e da Psicologia da Educação, realizadas nesse período, se debruçaram sobre este objeto de estudo e as conseqüências daí advindas, tendo em vista os obstáculos criados à universalização de oportunidades escolares, objetivo longamente procurado no contexto do discurso em torno de uma organização social de bases democráticas.

Em decorrência disso, observou-se também acontecer um número cada vez maior de reformas educacionais e de novas políticas curriculares – apoiadas nesses estudos e nos interesses políticos da época -, que se apresentavam como propondo solução para esse problema.

Nossa discussão vai adentrar também no século XXI e acompanhar as indagações que continuam se fazendo em torno dessa questão e das novas roupagens que o problema foi adquirindo e as novas propostas das políticas curriculares, que objetivam produzir mudanças no quadro institucional. Nesta apresentação, estaremos fazendo ênfase em políticas que implantaram o sistema de ciclos na organização dos estabelecimentos escolares.

Articulando o que estamos analisando com o cotidiano escolar, vamos trazer, neste texto, dados de uma pesquisa de feição etnográfica, realizada numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro, no momento em que se implantou para todo o Ensino Fundamental dessa rede o sistema ciclado.

Foi nesse contexto que a *aprovação automática* surgiu como o significativo de uma querela que envolveu diferentes atores da vida

social carioca e, naquele momento, a questão da qualidade do ensino e do desempenho dos/as alunos/as tomou conta do discurso – inclusive do discurso político – sobre a escolarização.

Vamos apoiar-nos, também, em estudos da ciência política que fazem uso da teoria do discurso para explicar esse movimento que se centrou em torno de um significante – a *aprovação automática* -, que se tornou motivo de um confronto político que se expandiu para além dos muros da escola e alcançou diferentes espaços da organização social.

### **As políticas educacionais e a questão do fracasso escolar**

A história da educação, no correr do século XX, foi matizada pela intensa mobilização política em torno da organização dos sistemas nacionais e regionais de ensino. No entanto, apesar dos grandes investimentos públicos na construção de escolas e da organização desses sistemas, observou-se a manutenção daquilo que se havia configurado como o fracasso escolar, refletido no grande número de reprovações nas séries iniciais da educação elementar.

Na segunda metade deste século, houve um alerta importante no sentido de se ter constatado que o fracasso escolar insidia especialmente sobre um certo grupo social e isto levou a que se avolumassem estudos sobre a situação crônica da desigualdade de oportunidades escolares. Esta se tornou, então, uma noção básica para o estudo das políticas educacionais (DURU-BELLAT, 2003). Foi nesse sentido que Forquin (1995) chamou a atenção para a constatação – baseada nas pesquisas educacionais - de que os obstáculos ao prosseguimento dos estudos estão mais especificamente relacionados à origem social e não ao talento individual e, nesse contexto, tem-se expandido a discussão sobre os déficits culturais que incidem sobre certos grupos sociais, tendo em vista um currículo escolar que se pauta pelos códigos culturais de uma elite social erudita, conforme estudou Bourdieu (1999).

Pensando, então, na situação brasileira, pode-se afirmar que os volumosos investimentos no campo da educação escolar, a busca da universalização e da democratização do ensino básico, a expansão das matrículas escolares, as iniciativas de elevação da idade de obrigatoriedade escolar e a extensão de séries da educação elementar -, que vimos acontecer no correr do século XX - não impediram a permanência do fracasso escolar de uma representativa população de alunos/as das escolas públicas brasileiras.

É essa a razão pela qual a discussão sobre os problemas da escolarização de massa no Brasil manteve-se muito ligada à questão da reprovação – maciça – nas séries iniciais do ensino primário. É nesse sentido que Mainardes (2007) afirma que, a partir dos anos de 1910, avolumaram-se em nosso país os debates em torno da necessidade de formulação de políticas de não reprovação e que “experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950” (p.54).

Nesse contexto, vale destacar o texto de Viégas (2009), que fez uma revisão das políticas de não reprovação ou da promoção automática numa perspectiva histórica. De acordo com esse autor, a defesa da promoção automática aparece, inicialmente, na Primeira República quando, em 1918, foi publicada a carta aberta de Sampaio Dória intitulada: “Contra o analfabetismo”. Destacando os elevados índices de reprovação em São Paulo, ele propõe um “novo tipo de escola alfabetizante” sugerindo “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. (Sampaio Dória, 1918, p.65 citado em Viégas, 2009, p.491). Em decorrência da proposta de promoção automática, Sampaio Dória prevê outras medidas: simplificar o programa, gratificar professores por aluno promovido e constituir classes especiais com os atrasados. No entanto, esta proposta foi considerada inexecutável.

No *Anuário de Ensino*, há a réplica de Sampaio Dória ao parecer da Comissão de Inspectores nomeada por Oscar Thompson. O novo texto

reafirma que a razão dessa proposta se deve ao fato de que numerosas crianças não conseguem vagas nas escolas. Segue dizendo que não se deve deixar de ensinar aos melhores, aos normais só porque os alunos atrasados ficam reprovados e, assim, impedindo que se abram novas vagas. Tendo em vista esse argumento, parece que o que estava em jogo nessa proposta era, mais precisamente, a retenção do fluxo escolar que o número elevado de reprovações provocava.

A defesa dessa ideia aparece novamente no Período Desenvolvimentista – nos anos de 1950 - em algumas publicações como nas “Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e em documento editado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1956. Este documento reconhece a ampliação da educação primária e apresenta o problema da repetência escolar e o prejuízo financeiro que isso causa e como uma de suas principais sugestões propõe a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo.

Outro texto importante na época, destacado por Viégas, é da autoria de Almeida Junior, publicado na *Revista de Estudos Pedagógicos*, em 1957, sob o título “Repetência ou promoção automática”. No texto, é levantado também o argumento econômico afirmando que outro prejuízo grave decorrente das reprovações é o de caráter financeiro.

Em 1958, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publicou o artigo “A promoção automática na escola primária”, de Luis Pereira. Nele, o autor defende que o objetivo principal da promoção automática seria “ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem”, lembrando também a questão econômica, enfatizando que todas as vagas ficam à disposição de novos candidatos garantindo assim o fluxo de alunos no sistema.

Em 1959, Dante Moreira Leite publicou o ensaio “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno” na

*Revista Pesquisa e Planejamento*, sendo esse texto relançado quarenta anos depois na *Revista Estudos em Avaliação Educacional* (VIÉGAS, op.cit., p.498). O texto defende a ideia de que a reprovação é inútil restando à criança reprovada três caminhos insatisfatórios: considerar-se incapaz; considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias; ou admitir-se capaz, apesar de provas contrárias.

A implantação experimental da promoção automática ocorreu em São Paulo, segundo Viégas (op.cit.) no Grupo Escolar Experimental da Lapa na década de 1960. As condições para implantação deste projeto foram garantidas porque nessa escola havia número reduzido de alunos por classe, formação docente para a proposta, mudança nos métodos, programas e avaliação. Houve um diálogo intenso com aqueles que a colocaram em prática, mas isso não foi suficiente para evitar dificuldades na sua concretização. Quando a proposta se expandiu para toda a rede pública de São Paulo, houve uma intensa crítica à forma autoritária desta imposição legal.

Ou seja, seguidamente se observou que a proposta de promoção automática, quando posta em pauta, trouxe à discussão uma necessidade radical modificação dos métodos do trabalho pedagógico para atender à nova organização do ensino e a orientação de tarefas voltadas ao atendimento da heterogeneidade dos/as alunos/as de cada classe. Houve também o cuidado de ressaltar que o programa estaria destinado ao fracasso se os seus executores - professores e gestores - não estivessem convencidos de sua utilidade.

Esses dados servem para confirmar que, desde o início do século XX, a questão da reprovação maciça de estudantes, especialmente nas primeiras séries de sua escolarização, foi motivo de preocupação dos gestores da educação pública no Brasil e esteve muito fortemente associada a questões econômicas - ligadas à retenção do fluxo escolar - e aos impactos que o fracasso escolar causava na população estudantil. Isso clamava por providências, por políticas educacionais que pudessem contornar o problema observado.

A partir dos anos de 1980, essa questão foi adquirindo novas roupagens e novas formas de abordagem das propostas curriculares, que acompanhavam os novos perfis associados à educação pública, que a aceleração das mudanças socioculturais e econômicas próprias dos processos de globalização ou de mundialização da cultura, como definiu Ortiz (1994), impunham.

Pensando, então, no conjunto de novas propostas em relação à educação escolar, que foram produzidas nesse período e estavam vinculadas a discursos que se organizaram a partir de diferentes perspectivas e buscas de solução para os problemas educacionais, cabe destacar um movimento de mudanças na organização escolar que se dá no Brasil no final de década de 1980 e que foi denominado como a política de ciclos de formação ou de aprendizagem e que acompanha políticas semelhantes adotadas em outros países da Europa e entre eles - por sua influência no Brasil - o que foi instituído na França nessa época (MAINARDES, 2007).

Na análise do que está envolvido na implantação da política de ciclos, pode-se, primeiramente, salientar que essa forma de organização da escola está fundada nos intensos debates sobre as falhas da organização escolar e o interesse de encontrar saídas para o delongado problema da repetência e da disparidade idade/série no ensino básico, conforme o que destacamos acima. Ou seja, a organização do sistema de ciclos no Brasil está vinculada ao interesse de vários estudiosos da educação brasileira em buscar formas de reduzir o fracasso escolar, que atinge uma grande parte da nossa população estudantil, tendo em vista, em especial, a educação elementar.

Em 1984, ocorreu uma experiência pioneira no Estado de São Paulo, que implantou um Ciclo Básico de Alfabetização, entendido como uma política de não reprovação. Essa política foi seguida por vários outros municípios brasileiros e, nesse contexto, cabe lembrar a *Escola Plural* de Belo Horizonte e a *Escola Cidadã* de Porto Alegre, como analisou Mainardes (2007).



No entanto, no bojo dessas novas políticas, esbarra-se com os desafios que a situação das diferenças entre os/as alunos/as traz ao trabalho do/a professor/a. Ou seja, admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem diferentes e organizar formas de trabalhos diversos para um mesmo grupo de alunos/as, não tem sido tarefa fácil para os/as professores/as. Arroyo (1999) destaca que, por vezes, se observa em relação aos docentes uma sensação de “ameaça” quando estão diante dessa outra forma de organização escolar, diferente da seriada. Ou seja, a sequência escolar organizada por séries está fortemente introjetada, inclusive nas concepções e práticas de formação de professores e veremos mais adiante o peso deste *habitus* na experiência acontecida no município do Rio de Janeiro.

Tendo isso em pauta, vale lembrar que essas são experiências que, como toda política educacional, têm sofrido reformulações e recontextualizações<sup>1</sup>, que vão atualizando/reinterpretando o que foi proposto inicialmente (LOPES, 2004).

Ao se falar nesse processo de reformulações e recontextualizações, que temos observado sobejamente, cabe lembrar-se dos estudos de Stephen Ball (1994, 1997), que discutem uma tendência de se analisar as políticas curriculares numa perspectiva estado-centrista, que entende os documentos curriculares como propostas produzidas pelas instâncias governamentais e que devem ser implementadas na prática pedagógica, num movimento “de cima para baixo”.

Ball (1994) destaca, então, que as políticas educacionais estão inseridas numa articulação de diferentes esferas de poder e de diversos momentos de produção, que descarta a possibilidade do entendimento de relações rigidamente hierarquizadas e de ações estanques. O que se observa, nesse caso, são processos de negociação entre diferentes discursos e instâncias administrativas, historicamente construídos. Para

---

<sup>1</sup> Bernstein (1996) estuda um princípio recontextualizador “que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (p. 259). Essa categoria teórica possibilita a compreensão de ressignificações observadas no trânsito das diferentes políticas educacionais.

análise desse encadeamento de ações, que caracteriza a continuidade/descontinuidade das reformas, o autor distinguiu um ciclo contínuo de políticas, que pode ser visualizado em três contextos políticos primários, que se constituem em arenas de produção das políticas. É o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Assim, o ciclo contínuo de políticas educacionais põe em destaque, por um lado, os amplos processos de negociação que se instauram na produção de uma política e, por outro lado, distingue contextos de produção dessas políticas e, nesse sentido, vale dar destaque para o contexto da prática não como local apenas da implementação das políticas, mas, também, de sua produção. E aí estão contidos muitos dos aspectos tradicionalmente destacados como obstáculos e impasses ao bom êxito do programado.

Ball (1997) lembra, ainda, que as diferentes políticas educacionais não estabelecem como executar aquilo que propõem e, por isso, elas terão que ter, necessariamente, uma solução localizada no fazer-pedagógico, no lugar na prática, na variedade e multiplicidade de circunstâncias do cotidiano das escolas, no contato com as experiências acumuladas e o *ethos* docente.

Voltando à questão ou aos entraves criados na discussão do fracasso escolar, foi-se verificando a tentativa de ampliar o escopo da observação e poder trazer novos parâmetros para a análise e a busca de solução para esse problema. Foi essa a razão de se ter observado – a partir dos anos de 1990 - avançarem estudos sobre o sucesso escolar, por exemplo. Ou seja, dirigir o olhar para aqueles que alcançaram o “sucesso” na escola e que faziam parte de grupos que tradicionalmente alimentavam o crescente índice do fracasso escolar foi uma outra forma de se estar diante desse problema, que tantas indagações comportava (PLACCO, ANDRE, ALMEIDA, 1999; ZAGO, 2000; SETTON, 2005).

Nesse contexto, ficou muito conhecido o trabalho de Bernard Charlot (2000). Charlot inicia seu texto questionando por que certos alunos fracassam na escola e, a seguir, afirma que, ao se discutir o fracasso escolar, se está trabalhando com “um campo saturado de

teorias construídas e opiniões do senso comum” (p.9). O que está posto aqui é, exatamente, o indicativo de que esse assunto já vinha sendo sobejamente estudado e havia também extrapolado os espaços da academia e da administração da educação escolar e se tornado objeto de discussão nos mais diferentes ambientes e, entre eles, aqueles dos circuitos da comunicação de massas, da mídia impressa e televisiva. Charlot se propõe, então, a analisar a relação do/a aluno/a com o saber.

Mais recentemente, essa discussão tem-se centrado naquilo que se tem entendido como o desempenho escolar e a busca de soluções tem envolvido acordos internacionais – como o que aconteceu na Conferência Internacional de Jomtien (1990), baseada no ideário de uma educação para todos e promovida pela UNESCO, PNUD, UNICEF e BID - e políticas que têm tido por base a avaliação de larga escala, inclusive com a implementação de sistemas de avaliação de dimensões internacionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment), do qual o Brasil faz parte.

Observando essas novidades e aquilo que tem comandado as orientações governamentais em relação aos sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990, Ball (2004) chama a atenção para o fato de que, apesar da ênfase no discurso da “educação para todos”, as instituições educacionais se expandiram como mais uma oportunidade de negócios, ganhando a dimensão da competitividade econômica e de formação de uma mentalidade afeita às necessidades da flexibilidade e da performatividade, próprias das formas contemporâneas de organização dos sistemas econômicos e políticos. O Estado está, então, através do discurso da qualidade e da eficiência – refletido nos resultados e níveis de desempenho escolar observados – impondo uma nova cultura institucional, novos perfis de atuação, novas subjetividades.

Santos (2004), nessa mesma linha de análise, fala, então, de uma cultura do desempenho, regida por uma nova lógica - tecnicista e utilitarista - da administração escolar e que se utiliza de tecnologias de auditoria, centradas em um sistema de testes e de inspeção.

## **A política de ciclos no município do Rio de Janeiro e seus reflexos em uma escola da rede pública**

No município do Rio de Janeiro, foi implantado, em 2000, o Primeiro Ciclo de Formação para atendimento de alunos/as de 6, 7 e 8 anos. Essa proposta foi apresentada como “uma nova organização curricular, uma outra forma de estruturação do tempo escolar” e não como um somatório de séries (Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª séries). Assim, o planejamento das atividades pedagógicas devia ter por base essa outra organização temporal (RIO DE JANEIRO, s/d). Nessa ocasião, foi anunciado também que, quando esse Primeiro Ciclo de Formação estivesse consolidado, ir-se-ia expandir essa forma de organização da escola para todo o Ensino Fundamental.

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME) implantou os outros dois Ciclos de Formação. Foi mantido, então, o Primeiro Ciclo de Formação, reunindo o 1º, 2º e 3º anos e foi criado o 2º e 3º Ciclos de Formação, reunindo no 2º Ciclo os 4º, 5º e 6º anos e, no 3º Ciclo, os 7º, 8º e 9º anos.

A chegada da proposta às escolas de Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro foi recebida de forma bastante desfavorável. Apesar de alguns anúncios anteriores sobre a possibilidade de se estabelecer a organização de todo o Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio e Janeiro em um sistema ciclado, a notícia causou fortes reações entre os/as professores/as. Ou seja, aquela mudança não era esperada para aquele momento e os/as docentes se sentiram surpreendidos por ela.

A proposta do 2º e 3º ciclo de Formação do Município do Rio de Janeiro englobou, entre outras, mudanças na forma de gestão da escola para atender a nova organização pretendida. Isso foi objeto de muitas determinações oriundas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e os/as diretores/as das escolas participaram de longas reuniões nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) para estar a par do que se pretendia.

No ano de 2008, um novo enfoque curricular foi apresentado em Fascículos de *Atualização da Proposta Curricular Multieducação*,<sup>2</sup>. Nesses fascículos estão indicados os conceitos básicos das diferentes disciplinas e reflexões sobre o ensino dessas disciplinas nos Ciclos de Formação (RIO DE JANEIRO, 2008). Cada fascículo apresenta, também, os objetivos para os Ciclos de Formação, destacando o que é próprio para o 1º, 2º e 3º Ciclos.

Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de estar realizando uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola dessa rede pública - como já dissemos acima - e isso possibilitou uma observação privilegiada das atitudes/ reações dos/as professores/as em relação à nova política curricular.

Descrevendo esses processos, Knoblauch (2003) afirma que, ao incorporar a proposta de ciclos, a escola mantém elementos da lógica seriada. Seu estudo se refere ao aspecto da avaliação dos/as alunos/as e analisa especificamente a implantação de novas práticas de registro avaliativo na escola organizada em ciclos. Sua investigação revela que as anotações mais processuais sobre o desenvolvimento do/a aluno/a - como os pareceres descritivos - não foram incorporadas no cotidiano da escola.

Retomando essa discussão em outro texto, essa autora indica que:

A alteração substantiva dessas práticas resultaria de um processo amplo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar, de forma a alterar a organização atual da escola

---

<sup>2</sup> A Multieducação foi apresentada em 1996 como o Núcleo Curricular Básico para as escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro. O texto indica o interesse em “preservar a unidade do sistema e garantir a todos os seus alunos o acesso aos mesmos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio ou discriminação” (p.217). Fala em interdisciplinaridade, que tem por base a articulação de quatro princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com quatro núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação), que se fazem, no entanto, organizar em torno das disciplinas escolares, que tradicionalmente compõem o currículo básico do Ensino Fundamental.

que tem como pilares a lógica classificatória e a defesa do ensino homogêneo e simultâneo (KNOBLAUCH, 2004, p.171).

Isso foi corroborado por Freitas (2003), que afirma que o sistema de ciclos tem contrariado o que tradicionalmente se instituiu na organização do trabalho pedagógico. O que se vê, então, é que a forma de enfrentar os problemas continua a mesma que já vinha sendo utilizada no regime seriado.

Para fazer uma análise desse acontecimento na Escola Aberta (EA) - nome fictício que daremos à escola que foi o lócus de nossa observação -, cabe destacar que nessa escola só havia turmas da 5ª à 8ª série, que passaram a ser conhecidas como turmas do 6º ao 9º ano no novo sistema. Ou seja, era uma escola que se organizava só com o segundo segmento do Ensino Fundamental, como muitas outras desse município. Com isso, aconteceu de a EA ter só o último ano – o 6º ano – do 2º Ciclo. Os outros dois anos – 4º e 5º – eram etapas que estavam sendo cursadas em outras escolas, muito frequentemente aquelas que se organizavam tendo só o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A EA é uma escola de amplas dimensões, está construída num centro de terreno e localizada na zona sul da cidade.<sup>3</sup> Lá estavam matriculados, no ano de 2007, cerca de 670 alunos, divididos em dois turnos de funcionamento – um matutino e outro vespertino.

No ano de 2008, foram abertas seis novas turmas: duas no 7º ano, duas no 8º ano, e mais uma turma de 4º ano e outra de 5º ano passaram a fazer parte do conjunto de turmas da escola. Estas últimas correspondiam às antigas 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental e, como essa escola tradicionalmente só tinha turmas do que era conhecido como o segundo segmento do Ensino Fundamental, isso se tornou uma novidade para os/as professores/as. Essa novidade, no entanto, já havia sido anunciada pela diretora no final do ano letivo de 2007 e estava ligada à questão de haver escolas na rede municipal que só tinham o

---

<sup>3</sup> A zona sul da cidade do Rio de Janeiro é o local onde estão situadas as praias e é a região mais beneficiada pelos serviços urbanos.

último ano do 2º Ciclo e foi determinado que, nessas escolas, houvesse também turmas do 4º e 5º ano.

A EA era um espaço de boa convivência entre professores, professoras, alunos e alunas, equipe de direção e funcionários. A equipe de Direção (a diretora da escola, a diretora adjunta, e a coordenadora pedagógica) e seus poucos e insuficientes auxiliares tinham uma relação muito positiva com os docentes e discentes e permitiam acontecer um clima bastante favorável ao trabalho pedagógico. Nessa oportunidade, verificamos a liberdade que a diretora da escola dava aos professores e professoras de criticarem a expansão do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental e mesmo de não aceitarem seguir algumas determinações; se bem que estas acabavam por – de uma forma ou outra - terem que ser cumpridas, posto que, para entrada dos dados a respeito da avaliação dos/as alunos/as no sistema informatizado do município, por exemplo, não era disponibilizada nenhuma alternativa àquilo que ficou estabelecido.

Analisando a nova proposta de organização da escola em Ciclos de Formação, vale destacar que observamos na EA os/as professores/as seguirem realizando aquilo que entendiam com o fundamental para a sua disciplina, apoiados em suas experiências e expectativas quanto ao trabalho pedagógico. Ou seja, com relação ao currículo escolar, não verificamos nenhuma preocupação de colocar em discussão a ação pedagógica no contexto da mudança na organização escolar que havia ocorrido. Dizemos isso tendo em vista o que pudemos acompanhar das discussões e análises que aconteciam na sala dos professores na hora do recreio, nos Centros de Estudo - que se faziam todas as quartas-feiras -, nos Conselhos de Classe, e em vários outros momentos em que pudemos presenciar a atividade pedagógica e a ação docente.

### **A aprovação automática: um significativo privilegiado**

A *aprovação automática* surgiu como problema para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro quando um novo sistema de avaliação foi proposto, tendo em vista a organização do 2º e 3º Ciclo de

Formação nesse município. E mais, ela foi acompanhada de um forte movimento de contestação que envolveu os/as professores/as da rede, o Sindicato de Profissionais da Educação (SEPE), a população civil, a mídia - que veiculava a posição de jornalistas e de vários grupos da sociedade civil -, a Assembléia Legislativa e o Sistema Jurídico Municipal.

Tivemos também oportunidade de observar a reação de pais de alunos/as da EA, que diziam que a *aprovação automática* ia fazer com que a escola pública ficasse mais fraca e seus filhos/as seriam prejudicados com isso. Essa forma de entender a *aprovação automática* foi também constatada por Gloria (2003), quando analisou a posição de pais e alunos que participavam da experiência da Escola Plural de Belo Horizonte e entendiam que não era favorável para o aprendizado dos/as alunos/as a prática da não retenção escolar.

Neste ponto, vale destacar que, no Brasil - como já relatamos acima -, as reações negativas à *aprovação automática* ou à promoção automática - como usualmente se tem denominado - vêm de longa data. A proposta não é nova; tem sido retomada em diversas políticas de mudança no sistema de avaliação; está relacionada ao interesse de diminuir a retenção dos/as alunos/as da educação básica e os prejuízos financeiros daí advindos, porém tem encontrado sempre barreiras à sua realização.

No município do Rio de Janeiro, estavam, pois, esses atores mobilizados em torno daquilo que se distinguiu como o problema da *aprovação automática*, que passou a representar um significante, que mobilizava diferentes grupos sociais contra a política implantada e tinha por referente a questão da qualidade do ensino e do facilitar o descompromisso do/a aluno/a com as atividades pedagógicas.

Mais precisamente, a questão ou o problema da *aprovação automática* surgiu na rede pública de ensino do Rio de Janeiro em 24 de abril de 2007, no final do primeiro trimestre e no momento da realização do primeiro Conselho de Classe. Ela foi efetivada pela Resolução 946 e apresentada como ato da Secretaria Municipal de Educação (SME), que estabelecia uma modificação dos conceitos que



deveriam ser atribuídos aos estudantes, tendo em vista a nova organização escolar em Ciclos de Formação. Até então eram cinco os conceitos atribuídos: *Ótimo*, *Muito Bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente*. A Resolução 946 estabeleceu apenas três - *Muito Bom*, *Bom* e *Regular* - e com isso impossibilitava a reprovação.

A partir desse momento, as questões em torno do sistema ciclado – que pouca ou nenhuma alteração tinha trazido ao trabalho docente na EA - se centraram nas discussões a respeito da *aprovação automática*, que movimentou amplos debates sobre a prática pedagógica no cotidiano da EA e deixou os/as professores/as da escola - uns mais outros menos – profundamente insatisfeitos. Estes alegavam também que estavam ressentidos com a feição pouco participativa da reforma e com a forma impositiva como foi comunicada a Resolução 946.

Assim, a grande discussão no ano de 2007 na EA foi a questão da *aprovação automática*, que extrapolou os muros das escolas e ganhou amplos espaços da organização social e política da cidade. Ou seja, este problema adquiriu grandes e surpreendentes dimensões e os debates em torno dele foram acompanhados de um constante ir e vir em relação a essa determinação.

Para se ter uma dimensão desse processo, vale destacar a sequência de interposições e novos decretos que tiveram como objeto a questão em disputa. Assim, foi assinado um Decreto Legislativo para suspender os efeitos da Resolução 946 (Decreto Legislativo 618, de 13 de junho de 2007); interposto um mandato de segurança do SEPE e da OAB/RJ pleiteando o fim da *aprovação automática*; uma liminar do Tribunal de Justiça que suspendeu os efeitos da Resolução 945; uma nova Resolução 959, de 18 de setembro de 2007, que editou uma nova proposta de avaliação que apenas acrescentou o conceito RR (Registra Recomendação) aos anteriormente propostos; e, finalmente, a Prefeitura do Rio de Janeiro conseguiu manter o sistema de avaliação proposto, tendo por base o Decreto 959, que foi reeditado no novo Decreto 174 de 14 de dezembro, segundo parecer do Tribunal de Justiça. Foi uma sequência de atos oriundos de diferentes instâncias

políticas, que aconteceram entre o mês de abril e dezembro e que culminou num decreto, que mantém o que havia sido proposto pela SME, editado no dia 14 de dezembro, em período considerado como o final do ano letivo. Isto permite se aquilatar as grandes dimensões que o problema da *aprovação automática* alcançou.

Como se pode supor, eram esses os debates que ocupavam muito das conversas entre os/as professores/as da EA. Nos contatos com os/as professores/as, acompanhávamos a notícia dos novos decretos da SME, as reações/estratégias de alguns/mas deles/as que propunham o não cumprimento do que estava prescrito, a chegada dos boletins do SEPE e de suas propostas de mobilização contra a política de *aprovação automática*.

Quando a informação sobre a Resolução 946 chegou na EA, como já dissemos, estávamos nas vésperas do primeiro Conselho de Classe. As aulas tinham começado em fevereiro e os/as professores/as já tinham conversado com seus/uas alunos/as sobre suas formas de avaliação e estabelecido acordos com eles/as. Nesse caso, o que estava também em curso era a autonomia do trabalho docente, algo de muito valor para os/as professores/as e muito enraizado na cultura escolar. A avaliação escolar segue normas institucionais, mas ela é basicamente de responsabilidade do/a professor/a e a nova proposta de avaliação abolia a possibilidade de reprovação, que tem sido entendida como uma forma de alcançar a disciplina escolar, o empenho do/a aluno/a em relação às tarefas escolares e a sua assiduidade. Portanto, os/as docentes da EA se sentiam também “ameaçados” - como afirmou Arroyo (1999) – naquilo que entendiam como a autonomia de seu trabalho.

Havia uma professora que deixou na porta do escaninho onde guardava seu material escolar um cartaz muito bem feito com os dizeres “Feliz 2008”.

O cartaz causava risos e brincadeiras. A professora dizia que só queria ver aquele ano passar, que só queria saber do que estava por vir, porque naquele ano de 2007 não esperava acontecer mais nada de bom.

Eram situações que denotavam a existência de uma forma de reação absolutamente inesperada a uma política educacional.

A *aprovação automática* era, então, o foco, o centro do interesse das conversas dos/as professores/as na EA. Era, também, um significante que estava na origem de um movimento político, que tinha ganhado a força de mobilização em diversos setores da sociedade carioca.

Laclau e Mouffe (2010) observaram a articulação de diferentes demandas sociais em torno de um significante, que se pode dizer ambíguo, posto que comporta uma proliferação de significados que estão ligados a diferentes formações históricas discursivas. Este significante polissêmico pode tornar-se um ponto nodal, que articula diversas demandas sociais em um sistema de significação. Analisando, então, os pontos nodais, afirmaram que:

A prática de articulação consiste, portanto, na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante por sua vez do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (p.154)

Assim, esses autores estão chamando atenção para uma prática articulatória, que possibilita a fixação – parcial – de um sentido. No caso em pauta, o significante *aprovação automática* parece ter articulado demandas oriundas de diferentes grupos do ambiente sociopolítico e escolar, que se condensavam em torno da valorização da autonomia do trabalho docente, da preocupação com a disciplina e assiduidade do/a aluno/a, do interesse pela qualidade do ensino e o bom desempenho escolar, da busca de um retorno positivo em relação aos investimentos no campo da educação escolar etc. Também estava ligado a “diferentes formações históricas discursivas”, posto que já tinha sido objeto de propostas de avaliação escolar muito antigas e também estava vinculado a diferentes políticas de organização escolar, entre elas a do sistema de ciclos. Ou seja, estava em foco um significante privilegiado que condensava em torno de si “a significação de todo um campo

antagônico” (Laclau, 2005, p.114), o que lhe possibilitou fazer emergir um movimento político que, como veremos a seguir, teve desdobramentos palpáveis inclusive na campanha para prefeito da cidade do Rio de Janeiro, que se deu no ano de 2008.

No primeiro semestre de 2008, essas novidades mantiveram-se no foco das discussões na EA, mas percebemos que se iam arrefecendo as disposições de luta e se iniciando as estratégias – locais – para se adaptar às novas formas de avaliação escolar. Entre, elas se destacou entre os/as professores/as a possibilidade de se reter um /a aluno/a num período escolar por conta de suas faltas às aulas.

Contudo, observando o contexto mais amplo da vida social e política da cidade do Rio de Janeiro, em 2008 - último ano do mandato do prefeito Cesar Maia - a discussão em torno da *aprovação automática* continuou a mobilizar a população em geral e tornou-se promessa de todos os candidatos à prefeitura – com exceção do grupo político de apoio ao prefeito – a sua eliminação.

Em 2009, quando o atual prefeito – Eduardo Paes - tomou posse, uma de suas primeiras resoluções foi abolir a *aprovação automática* no 2º e o 3º Ciclos de Formação. Assim, no momento atual, a SME colocou em suspenso o 2º e o 3º Ciclos de Formação pela eliminação da *aprovação automática* nessas duas etapas do Ensino Fundamental. Isso está regulamentado no Decreto nº 30426, de 26 de janeiro de 2009, que estabelece uma avaliação contínua do “1º Ciclo de Formação, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA –” e, posteriormente, na Resolução nº 1010, de 4 de março de 2009, que indica “para fins de avaliação dos alunos” uma tabela de conversão de notas em conceitos ( de 80 a 100 - Muito Bom; de 70 a 79 - Bom; de 50 a 69 – Regular; e de 0 a 49 - Insuficiente), distinguindo, também, no corpo de Resolução, o 1º Ciclo de Formação e o 4º a 9º ano do Ensino Fundamental.

Em destaque, o fato de que o Decreto nº 30426 foi editado em 26 de janeiro, tendo o prefeito tomado posse de seu cargo em 1º de

janeiro. Afora isso, observamos a volta do sistema de notas em lugar de conceitos.

## Considerações Finais

Constatamos, então, através de nossas observações, que a discussão sobre a *aprovação automática* polarizou e mesmo impossibilitou a implantação dos 2º e 3º Ciclos de Formação na rede municipal do Rio de Janeiro. Pensando na rede escolar da SME, verificamos que professores/as e responsáveis se mobilizaram conjuntamente para suspender a nova proposta de avaliação do desempenho escolar. Com isso, as novas perspectivas da prática pedagógica em uma escola que se organiza de forma ciclada foram deixadas de lado e a discussão sobre avaliação ou, mais especificamente, sobre a *aprovação automática* tornou-se o centro do interesse dos discursos sobre a escola pública do município do Rio de Janeiro nos anos de 2007 e 2008.

Ao que parece, os/as professores/as, sentindo-se desautorizados como os principais avaliadores do desempenho dos/as alunos/as, optaram por rejeitar com veemência a implantação daquilo que distinguiram como a *aprovação automática*.

Este fato deixou muito clara a articulação entre os contextos políticos de produção das políticas educacionais e os diversos momentos de produção da política. Deixou muito evidente, também, que se estava diante de uma luta em torno de um significante que condensou interesses e princípios de diferentes espaços políticos e as diversas interpretações/ reinterpretções possíveis em relação ao que deve embasar o trabalho docente e as atividades pedagógicas.

Nas escolas, a *aprovação automática* parecia estar em confronto com a cultura escolar e os *habitus* profissionais dos/as professores/as.

Nesse sentido, não se pode deixar de levar em conta o poder de articulação em torno das questões da qualidade do ensino e do desempenho dos/as alunos/as, que o significante *aprovação automática* mostrou ter naquele momento. Afora isso, ficou muito

patente que a educação escolar é uma demanda de ampla circulação social, capaz de levar seu debate para espaços muito diversos daquele do ambiente pedagógico e de, inclusive, mobilizar instâncias jurídicas e legislativas. O discurso político do ano eleitoral de 2008 deixou isso muito evidente.

## Referências

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, a. XX, n. 68, p. 143-162, dez., 1999.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckinham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v.23, n.3. p. 257-274, 1997.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./ dez., 2004.

BERNSTEIN, Basil. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. e CATANI, Afrânio. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber : elementos para uma teoria*. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000, 93p.

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école: gênese et mythes*. 2.ed. Paris: PUF, 2003.

FREITAS Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: \_\_\_\_\_.

(org.) Sociologia da Educação: 10 anos de Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 79-144.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.22, p.61-76, jan./abr. 2003.

KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas intenções. CD-ROM da XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2003

\_\_\_\_\_. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004, 180p.

LACLAU, Ernesto. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, 312p.

\_\_\_\_\_ e MOUFFE, Chantal. Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010, 246p.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./jun./jul./ago, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ORTIZ, Renato. Mundialização e Cultura. S. Paulo: Editora Brasiliense, 1994

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ANDRE, Marli E. D. Afonso de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.108, p. 49-79, nov. 1999.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Multieducação: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. A Multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho no 1o. Ciclo de Formação. Fascículos de Atualização. Rio de Janeiro, s/d.

\_\_\_\_\_. Multieducação. Temas em Debate: cultura, meio ambiente, saúde e trabalho, Rio de Janeiro, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo Capital Cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. Educação e Sociedade, Campinas, p. 77-105, jan./abr., 2005

VIÉGAS, Lygia de Souza. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.90, n. 225, p.489-510, maio/agosto, 2009.

WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéia, Ribeirão Preto, v.10, n.18, p. 70-80, jan./jul. 2000.

**Maria de Lourdes Rangel Tura** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UF RJ. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ.

E-mail:ltura@centroin.com.br

**Maria Inês Marcondes** é doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio.

E-mail: mim@puc-rio.br

Recebido em novembro de 2010

Aceito em fevereiro de 2011