

PROMOÇÃO AUTOMÁTICA E ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO AO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO*

DANTE MOREIRA LEITE**

Antes de analisar o problema da repetência escolar, parece útil examinar o sentido da reprovação na escola brasileira. Esta continua a apresentar, ainda hoje, o esquema de uma instituição que dá algumas regalias e, em função destas, estabelece padrões a que o aluno deve submeter-se. O esquema é válido, evidentemente, para as escolas que podem dar direitos aos seus diplomados: estes podem desempenhar atividades que são proibidas para os não-diplomados. É o caso das escolas de Medicina, Direito, Engenharia, Contabilidade, Economia, etc. Os advogados e os engenheiros, na medida em que têm direitos assegurados, devem comprovar a sua capacidade, pois a comprovação é quase uma garantia social. Além disso, o ponto de vista do estudante é, neste caso, secundário: o jovem não é obrigado a cursar escolas superiores, muito menos a cursar uma determinada escola. Se não é bem sucedido em uma delas, pode tentar outra, ou procurar uma profissão para a qual não se exige um diploma superior. Claro, saber quais os melhores alunos para as diferentes escolas superiores é um problema técnico ainda não resolvido em parte alguma – e que, entre nós, apenas começa a ser discutido. Este assunto não será estudado aqui, precisamente

* Este artigo apresenta a análise preliminar de dois itens do programa C.R.P.E/Centro Regional de Pesquisas Educacionais - SP.

** Professor do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP – SP, falecido em 1976.

porque é um aspecto bem particular e, sob muitos aspectos, diferente dos outros.

Interessa analisar a situação nas escolas primárias e secundárias. Por lei, a freqüência à escola primária é obrigatória para as crianças, e é de supor que, mais cedo ou mais tarde, o Governo encontrará recursos para garantir às crianças o cumprimento da lei. Numa escola cuja freqüência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?

Se quisermos entender a pergunta – ou senti-la, seria melhor dizer – podemos imaginar como reagiria o adulto, obrigado a um trabalho em que fosse constantemente reprovado, e onde a sua realização fosse considerada não-satisfatória. Na realidade, a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias). Como se vê, nenhuma das alternativas é satisfatória (e a última, como se verá mais adiante, é a menos desejável). A primeira alternativa raramente é a escolhida; pode tornar-se mais freqüente se a pressão da família e da escola forem muito violentas. Há exemplos extremos dessa conseqüência: o suicídio do aluno reprovado, mais ou menos freqüente onde o sistema de exames e reprovações chega a um refinamento demasiadamente cruel¹. Nos casos menos severos, a criança (como o adulto, colocado nas mesmas condições) que se considera incapaz para aquela atividade, procura outra que, como se sabe, nem sempre é a mais desejável, seja para a criança, seja para a sociedade. A segunda alternativa é, apesar de tudo, a mais saudável, pelo menos para o aluno. Esta é a atitude que se denominaria *clínica*: a criança admite que as exigências da escola são absurdas. Todos os professores com alguma experiência de sala de aula conhecem este aluno: dá a impressão de ter erguido uma parede, atrás da qual se guarda de todas as palavras de censura e de todas as reprovações. A terceira alternativa, já se disse, é a menos saudável: o aluno perdeu os critérios para julgar

¹ Max Weber apresenta os casos dos exames dos letrados chineses, onde os suicídios eram freqüentes (*From Max Weber: Essays in Sociology*, H. H. Gerth and C. Wright Mills (eds.). New York. Oxford University Press, 1958, pág. 434).

a sua capacidade de realização. Apesar de constantemente reprovado, continua a admitir que pode, não apenas passar de ano, mas obter notas brilhantes. Para ele, a menor indicação de sucesso eqüivale a uma consagração. Como observou Roger G. Barker², "o doente mental, que se convence, com apenas um gesto, de que é Napoleão, avançou um pouco mais, seguindo o mesmo caminho".

* * *

Se a reprovação tem conseqüências tão desastrosas, como se explica a sua aceitação pelas escolas? Provavelmente existem três razões fundamentais para que isso aconteça: primeira, a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Examinaremos rapidamente as duas primeiras suposições e insistiremos um pouco mais na terceira, que é a mais importante, do ponto de vista da aprendizagem.

Como se sabe, o ideal de educação universal é muito recente, e corresponde a diferentes necessidades e aspirações da sociedade contemporânea. O progresso técnico criou um mercado diferente de trabalho, cujas características fundamentais são a especialização e uma crescente complexidade. A criação da máquina diminui consideravelmente, embora ainda não elimine, a importância do trabalho como força física. Pode-se

² Roger G. Barker, "Success and Failure in the Classroom", *Progressive Education*, 19 (1942), 221-224, reeditado in Wayne Dennis (ed.), *Readings in Child Psychology*, New York: Prentice-Hall, 1951, págs. 577-582.

dizer, hoje, que o sonho de Nietzsche de raças inferiores que trabalhassem para o uso e gozo das raças mais inteligentes, foi apenas um pesadelo do século XIX. A força humana tem agora importância muito pequena, à medida que aumenta a necessidade de um trabalhador capaz de manejar a máquina. Pode-se prever que o fantasma que nos ameaça não é o esforço físico, mas o tédio; para vencê-lo, e ocupar as horas já vazias do antigo trabalho, todos precisam ter um mínimo de instrução; como preparação para o ócio ou para o trabalho, a escola tornou-se indispensável³. Outra razão para a necessidade da escola universal é a mudança na vida e na organização da família: muitas funções, tradicionalmente pertencentes ao grupo familiar, passam a ser atribuídas à escola. A instrução corresponde também a um ideal político: quando se transferem ao sufrágio universal as decisões políticas, admite-se que o eleitor seja capaz de escolher entre diferentes correntes de opinião. Estas condições criaram a necessidade de uma escola para todos, e não apenas para um pequeno grupo; precisamente por essa razão, a idéia de uma escola para alguns, selecionados através de reprovações, passa a ser seriamente discutida.

Entretanto, quando se apresentam essas condições diferentes da sociedade a que a escola deve ajustar-se e obedecer, alguns educadores apresentam a necessidade das classes homogêneas. Aparentemente, não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é aliás compreensível que não o fizesse. Admitiam-se cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os *diferentes* eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não aprendiam – porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de

³ É bem verdade que os *reacionários*, como T. S. Eliot, ainda podem dizer o contrário: "o homem inculto, de cabeça vazia, se estiver livre de preocupação financeira e tiver mais que o estritamente necessário - se puder ter acesso aos clubes de golfe, aos salões de baile, etc., está, tanto quanto posso saber, tão bem aparelhado para preencher seu ócio alegremente, quanto o homem educado" ("Modern Education and the Classics", 1932, in *Selected Prose*, Harmondsworth. Middlesex: Penguin Books, 1955, pág. 222).

esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade, os alunos deviam repeti-la. Está claro que, nesse nível da aprendizagem, a uniformidade era grande, embora certamente não fosse total. Entre dez alunos que *decoram* uma lição, há diferenças enormes quanto ao tempo gasto para realizar a tarefa e quanto ao grau de compreensão atingido. Mas essa diferença passava despercebida ao professor, talvez a um grande número de alunos. Na apresentação da lição, todos eram ou pareciam iguais; a diferença maior estaria nos castigos recebidos para realizar a tarefa.

Ora, a Psicologia contemporânea, utilizando diferentes recursos de medida e aferição, revela e comprova as enormes diferenças de inteligência e interesse entre indivíduos. A Pedagogia atual – adaptando-se à vida contemporânea eliminou a repetição da lição como atividade útil ou desejável. Numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesse; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas. Se pensarmos nestas condições peculiares da sociedade em que vivemos, perceberemos imediatamente que a classe homogênea, de ideal educacional, passou a ser apenas um problema didático (que realmente existe, e para o qual serão esquematizadas algumas soluções possíveis).

Portanto, se admitimos (e simplesmente não podemos deixar de admitir) que a escola deve ser obrigatória para todos, e que não é possível nem desejável ter classes homogêneas no sentido tradicional da expressão, resta discutir a importância do prêmio e do castigo como incentivos para a aprendizagem.

A primeira observação que se pode fazer a respeito do valor do castigo e do prêmio é que são métodos úteis para obrigar alguém a *fazer* alguma coisa. E são métodos perfeitamente adequados quando a recompensa e o castigo fazem parte de uma atividade ou da manipulação de um objeto. Uma grande parte de nossa aprendizagem espontânea resulta, evidentemente, das disposições e necessidades de nosso organismo. Quando as

disposições e necessidades são satisfeitas, tendemos a repetir os comportamentos satisfatórios; quando as disposições e necessidades são contrariadas, tendemos a evitar tais comportamentos. A criança que experimenta um pedaço de chocolate, continuará a procurá-lo; a que se queima no fogo, tende a evitá-lo. Observe-se, entretanto, que esses casos são extremamente simples, porque o estímulo é bem determinado (o que não ocorre na vida diária) e a reação é estritamente definida (o que também não ocorre com frequência na vida diária, mesmo da criança). Basta introduzir-se uma situação um pouco mais complexa (como são as situações de vida) para se perceber que as reações são também mais complexas e não podem ser reduzidas ao mesmo esquema. Por exemplo, que acontecerá se a criança puder ter tanto chocolate quando queira? Que acontecerá se tiver à sua disposição não só o chocolate mas um outro doce que aprecia? Que acontecerá se for *desafiada* pelos companheiros para mostrar valentia e suportar a dor da queimadura?

Como será fácil observar, estas pequenas modificações (corriqueiras na vida de todos) modificam inclusive o sentido de prêmio e castigo como valores intrínsecos das coisas ou dos comportamentos.

E essas não são as situações realmente importantes: o chocolate e o calor do fogo são, por si mesmos, positivos ou negativos para crianças, o que não ocorre em muitas coisas que aprendemos. Quando introduzimos o prêmio e o castigo no processo educacional, estamos oferecendo, na realidade, uma troca: no caso do prêmio, exigimos um comportamento desagradável (para a criança) mas que será seguido por uma recompensa (isto é, uma coisa agradável para ela); no caso do castigo, ameaçamos com uma exigência mais desagradável do que a atividade desagradável a que está obrigada⁴. Nestes casos, pode-se dizer que o prêmio e o castigo são eficientes. A criança aprende a ficar quieta diante das visitas, por temer as palmadas prometidas (ou já anteriormente experimentadas). A criança aceita

⁴ Kurt Lewin, "The Psychological Situations of Rewards and Punishment". In: *A Dynamic of Personality*, New York: McGraw-Hill Book Company, 1935, págs. 114 e segs.

o espinafre e o agrião, como etapas desagradáveis que antecedem ao sorvete ou ao doce. Entretanto, mesmo nestes casos ainda simples, o adulto está enveredando por um caminho perigoso. As recomendações e ameaças que antecedem às visitas, dão a estas um valor negativo que talvez não tivessem por si mesmas; o agrião e o espinafre adquirem o sentido de obrigações penosas, suportadas pelo seu caráter de troca com o adulto. Como é fácil observar, não foi modificado o valor das coisas que eram desagradáveis; foi oferecida uma recompensa para suportar o desagradável, ou foi feita uma ameaça para obrigar a uma atividade. Não admira, por isso, que as coisas desagradáveis se tornem ainda menos atraentes (sobretudo no caso do castigo); que, de outro lado, uma vez que não exista a ameaça, a criança continue a evitar a atividade desagradável. De forma que, num grande número de casos, o resultado final e permanente das situações de prêmio e castigo é exatamente o oposto do desejado pelo educador. A verdura pode estar de tal forma associada a coisas desagradáveis, que a criança a evitará sempre que possível; se quisermos dizer a mesma coisa de outro modo, não lhe foi permitido apreciar a verdura de forma agradável. Qualquer que seja a explicação, o resultado é o afastamento da atividade penosa. Por isso mesmo, impõe-se a conclusão, apresentada por Deese⁵, segundo a qual a punição não tem efeito permanente no comportamento, isto é, uma determinada atividade será evitada enquanto o castigo estiver presente. O esquema de Lewin permite, aliás, compreender, com toda a clareza, esse princípio: a coisa desejada não deixa de o ser porque a criança sofre um castigo; ocorre apenas que ela não pretende receber o castigo e, conforme o caso, prefere uma coisa a outra.

Se pretendemos aplicar esse esquema à escola, será fácil compreender que prêmio e castigo são recursos de utilidade muito limitada e, na maioria dos casos, prejudiciais. Mas são, sobretudo, critérios ou recursos que podem encobrir ou destruir exatamente o sentido da escola e *do estudo*. Com efeito, à escola

⁵ James Deese, *The Psychology of Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co., 1952, pág. 124.

não interessa a *nota* do aluno; ao professor – pelo menos por hipótese – não interessa a realização do castigo, como tal. Mas, na realidade, o que freqüentemente ocorre é que a nota boa passe a ser vista como um prêmio, enquanto o estudo e as outras atividades, como pontos intermediários que devem ser suportados; no outro extremo, o estudo é visto como atividade desagradável, mas em todo caso preferível ao castigo (mesmo porque, como observa Lewin (op. cit.), sofrer o castigo nem sempre elimina a necessidade de fazer a tarefa desagradável; se não fosse assim, muitas crianças prefeririam o castigo). Nos dois casos, portanto, o estudo é sempre percebido como atividade desagradável e apenas suportável por alguns alunos; não é outra razão, aliás, que explica o fato de muitos alunos, estudiosos durante a realização de seus cursos, abandonarem completamente o estudo. Não era este que os interessava, mas o prêmio, distribuído sob a forma de notas ou elogios, ou comparação com colegas.

Esta é, entretanto, apenas uma das conseqüências da escola que se fundamenta na distribuição de prêmios e castigos. Outra, é que faltam aos professores critérios para avaliar o interesse real, ou a capacidade de compreensão dos alunos. Tal pode ser o prêmio oferecido, ou tal a intensidade do castigo, que o aluno apresente todos os indícios de atenção e dedicação, sem que esteja realmente integrado na tarefa ou na leitura. Mas, ao mesmo tempo, se as ameaças são muito severas (ou os prêmios muito tentadores), é fácil compreender que a criança comece a lançar mão de recursos ilícitos (como a cola ou a cópia) para evitar a reprovação. De outro lado, não é difícil concluir que, quando um número muito grande de alunos procura resolver seus problemas através da *cola*, a escola pode receber um atestado de falência total. O ensino não interessa ao aluno, e este vive em função de um resultado formalmente útil, mas cujo conteúdo se perdeu.

Se isto ocorre, podemos estar certos de que, na escola atual, o prêmio e o castigo (aprovação e reprovação) perderam o sentido de incentivos à aprendizagem, e passaram a ter valor em si mesmos. Um valor – note-se – obtido a não importa que preço. A conclusão inevitável é que sequer os princípios morais mais

elementares estão sendo aceitos e praticados na escola. Se descermos um pouco mais em nossa análise, veremos que a desonestidade passa a ser vista, pelo aluno, como um recurso possível (embora perigoso) para obter o prêmio e evitar o castigo. Tanto é assim, que não é pouco freqüente o aluno que, apanhado a colar, entende de seu direito discutir quais as partes de sua prova que podem ser anuladas (pois, afinal de contas, sabia alguma coisa, tentou copiar as outras, e o professor deve distinguir entre a *parte sabida* e a *parte colada*).

Não parece necessário prosseguir na análise. Lembremos apenas os seus pontos mais importantes. Em primeiro lugar, o prêmio e o castigo (sob as várias formas de promoção, aplauso e reprovação) passaram de meios a fins; o aluno não estuda para aprender, mas para evitar a reprovação, ou receber a nota boa. A experiência acumulada parece indicar que o aluno interessado em notas não está, somente por essa razão, qualificado como o que continuará a interessar-se pelo conhecimento. Desaparecido o incentivo, desaparece também o seu esforço. Mais importante que isso, deve-se considerar o caso dos alunos reprovados. Estes freqüentemente abandonam a escola, não porque não pudessem interessar-se por ela, se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos. Abandonar a escola, seja no curso primário, seja no secundário, significa, muitas vezes, procurar outras atividades menos úteis para ela e para toda a vida social; significa, também, preparar-se mal para sua vida adulta.

Importa agora perguntar pela solução possível a ser dada à situação presente, procurar saber quais as medidas concretas que devemos tomar para transformar a escola numa instituição eficiente.

Entendemos que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática. Embora as duas sejam válidas para as escolas primárias e secundárias, estamos, agora, pensando principalmente nas primárias. Está claro que esses dois programas (pois que são programas de demorada organização e aplicação)

não eliminam os outros problemas: a necessidade de instalações adequadas, de maior período de permanência na escola, e assim por diante. Devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola.

* * *

A organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social, não deve ser pensada nem depois, nem antes da introdução da promoção automática; são medidas que se complementam, e uma não tem sentido sem a outra. Para facilidade de exposição, tentaremos tratar, em primeiro lugar, do currículo, para depois passar à análise da promoção automática.

O currículo – das escolas de todos os níveis – deve satisfazer a dois critérios indispensáveis: um, acompanhar o desenvolvimento do educando; outro, dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social. Na escola primária, essas duas exigências são ainda mais rigorosas, pois as crianças entre 7 e 12 anos são ainda bem diferentes do adulto (quanto a interesse, a vida emocional, a maturidade motora e intelectual) e vão, ao saírem da escola, encaminhar-se a todas as atividades sociais possíveis, desde a continuação do estudo, até as mais rudes ocupações. Por isso mesmo, o currículo deve ser suficientemente amplo, a fim de não bloquear o futuro de alguns de seus alunos. De outro lado, esta amplitude é limitada pelo desenvolvimento normal da criança: esta não pode aprender tudo que seria interessante que soubesse, nem, sobretudo, saber o que (e como) o adulto sabe. Alguns exemplos concretos permitem avaliar a extensão do problema. Será necessário que a criança saiba História do Brasil? Será necessário aprender as operações

com números fracionários? Estas duas perguntas são formuladas a partir da exigência social do ensino. Mas esta é limitada pelo desenvolvimento da criança, pois precisamos perguntar também: qual a idade em que uma criança tem as noções de tempo e de espaço necessárias para compreender a *idéia* de descobrimento do Brasil? Qual a idade em que a criança pode compreender as operações com números fracionários?

Na situação atual, o aluno começa a aprender História do Brasil aos 7 anos de idade (1º ano primário) e repete o mesmo aprendizado mais seis vezes, se fizer o curso secundário completo (2º, 3º e 4º ano primários, admissão ao ginásio, 1a. série ginásial e 2a. colegial); aprende operações com números fracionários aos 9-10 anos (3º ano primário). E, em grande número de casos, *aprende*. Mas a aprendizagem, nesse caso, é puramente verbal, e decorre de um esforço da professora, que literalmente "põe isso na cabeça do aluno". Parece evidente que, nesses casos, o conhecimento adquirido ou por adquirir não tem função para a vida da criança. É necessário então usar o castigo e o prêmio como incentivos para a aprendizagem aparente. E, de fato, se aquilo que deve aprender não a interessa, a criança deve ser estimulada por recursos estranhos ao assunto, com todas as conseqüências já indicadas para esse tipo de ensino: sua ineficiência, seu caráter frustrador para o educando.

A forma de introduzir o ensino eficiente é levar o aluno a integrar-se numa atividade, cujo interesse esteja em si mesma, e não num incentivo externo. Esse princípio não significa dar tarefa mais fácil; pode ser tarefa até mais difícil do que aquela imposta atualmente pela escola. Mas significa que a tarefa não pode estar acima do nível de maturidade do aluno, muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de realização. Estas afirmações parecem lugares-comuns e, entretanto, o currículo da escola primária não as leva em consideração. Que significa, precisamente, permitir ao aluno uma tarefa interessante para ele? Que significa oferecer à criança uma atividade de acordo com o seu nível de maturidade?

A resposta tradicional dos organizadores de programa tem sido simplificar o conhecimento acadêmico e obrigar a criança a

aprendê-lo. Como "interesse" ou "motivação", a professora mostra umas figuras, conta umas histórias, até que, *sem que a criança o perceba*, recebeu o conhecimento que se desejava transmitir. Esta forma de motivar o ensino recebeu uma crítica decisiva de John Dewey⁶; basta, aliás, refletir um pouco, para se ver que o processo nada mais é que mistificação de ensino. Implica em criar um ambiente falso, com dois focos de atenção, sem que o que se deseja ensinar possa ser adquirido efetivamente.

A segunda resposta a esse problema consistiu em deixar que as crianças escolhessem a sua própria atividade preferida. Admitia-se que a escolha pudesse conduzir a um aprendizado real. Na verdade não é assim. Abandonada a si mesma, a seus interesses momentâneos, a criança acaba por perder-se em atividades descontínuas e desordenadas. Além disso, não consegue perceber pontos de referência ou de realização e isto pode conduzir a situações de grande frustração e desinteresse. Aliás, todo observador de crianças sabe que a ordem é, para elas, necessidade ainda mais importante que para o adulto; mesmo quando pretendem fazer desordens, esperam encontrar pontos de referência, e segurança no ambiente.

A terceira forma de equacionar a questão – embora em termos ainda muito gerais – pode ser ilustrada pela penetrante análise de Herbert F. Wright⁷. Diz ele que a criança não pode estabelecer, sozinha, os seus objetivos, pois nem todas as suas necessidades são por ela percebidas (e às vezes o são errada ou indiretamente). Portanto, dar liberdade não significa permitir um regime de *laissez-faire* (que é um conceito negativo de liberdade). As duas condições básicas para a liberdade de satisfação de necessidades psicológicas são: a) pôr as coisas em ordem; b) ajustar as coisas que devem ser feitas às habilidades de cada um. A primeira condição exige que a situação esteja cognitivamente bem estruturada, isto é, que se despertem *necessidades* e se definam *objetivos*. Além disso, exige que a criança seja auxiliada a definir os caminhos que a levem a seus

⁶ *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956, pág. 29 (edição original de *The Ch. and the Curric.*, 1902).

⁷ "How the Psychology of Motivation is Related to Curriculum Development", *Jornal of Educational Psychology*, 16, 1948, págs. 149-156.

objetivos; que as *barreiras* (ou proibições) sejam bem definidas ("um *não*, porque mais claro, pode ser mais libertador que palavras frouxas ..., que apenas criam incerteza e insegurança"); que a criança tenha "perspectiva do futuro", isto é, saiba o que será feito depois.

Quanto às habilidades, é preciso ajustar o que se exige ao que a criança pode fazer. Ela precisa de auto-estima e aprovação social – o que é dado pelo sucesso e ameaçado pelo fracasso. Donde a necessidade de equilibrar habilidades e exigências da situação: nem exigências acima de sua capacidade, nem abaixo de seu nível de aspiração.

Como se observa facilmente, uma estrutura escolar, como essa delineada por Wright, implica em saber não apenas as necessidades e a maturidade da criança, como também em definir claramente as finalidades do ensino, e dar à criança informações sobre as várias etapas de trabalho. Portanto, o *currículo não pode ser estabelecido sem um conhecimento das necessidades, interesses e maturidade das crianças de diferentes idades*. Um currículo organizado – como o atual – a partir da intuição de alguns educadores (por mais ilustres e capazes que sejam) pode, casualmente, ser adequado, mas tem todas as possibilidades de ser errado ou não-satisfatório.

Tome-se, como exemplo, a leitura na escola primária. O interesse da criança varia de acordo com o seu desenvolvimento: se numa idade prefere um tipo de história, dois anos depois preferirá outro. O livro que se destina ao 2º ano primário (crianças de 8 anos), deve ser forçosamente diverso do destinado ao 4º ano (crianças de 10-11 anos). Sem essa adequação (que, diga-se de passagem, não existe em nossos livros, com uma ou duas exceções), será inevitável o desinteresse.

Enfim, a atividade construtiva e realizadora da criança depende de um nível ótimo de *tensão ou desequilíbrio* (que alguns autores – como Miller – *denominariam ansiedade*).

É, em resumo, um nível em que a criança precisa reorganizar as coisas, procurar uma resposta ou solução. Se o problema é difícil demais para ela, não o perceberá (pense-se na criança de 8 ou 9 anos a pensar no acaso ou não do

descobrimto do Brasil: não sabe o que é acaso, não sabe porque se fala em descobrimto, dentro de uma perspectiva européia da História). Se é fácil demais, é claro que também se desinteressa.

* * *

O exame da adequação do currículo ao desenvolvimento do educando leva-nos ao segundo programa: a introdução da promoção automática. A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem freqüentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também *menos inteligentes*, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. Disto resulta que, embora no mesmo grau, quanto ao desenvolvimento escolar acadêmico, essas crianças estão em fase muito diferente quanto a todo o seu desenvolvimento. A única solução para esse problema é a promoção automática – que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais). A partir desta promoção, seria possível pensar em tornar o currículo adequado às diferentes idades. Mas se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo – ou se possível, antes – cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar. Neste caso, seria inevitável cair-se no sistema criticado por Herbert Wright, em que as crianças vivem sem objetivos definidos, sem conhecimento do que devem realizar ou do que as espera.

Portanto, a introdução da promoção automática implica uma transformação radical da escola, na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações. Está claro que não podemos saber, antecipadamente, quais os problemas que essa nova estruturação irá apresentar; podemos, entretanto, delimitar as suas características mais gerais.

Em primeiro lugar, as classes apresentarão um desnível, entre os alunos, maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (freqüentemente são até muito heterogêneas); ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo *programa para todos os alunos*, dá-lhes tarefas idênticas. Vale dizer: a escola apresenta umas tantas exigências, as crianças devem submeter-se a elas ou ser punidas. Quando se instala a promoção automática, esse princípio deixa de ser válido, e os vários grupos, dentro de uma classe, devem receber diferentes tarefas e buscar diferentes níveis de realização. Esta modificação da organização da classe e da aula tem conseqüências muito mais amplas do que se poderia pensar. A *preleção*, feita pelo professor para toda a classe, deixa de ter sentido – e, em muitos casos, será praticamente impossível. É claro que muitas atividades continuarão a ser comuns: ouvir histórias, cantar, fazer ginástica, etc. Na maioria dos casos, entretanto, a classe estará dividida em subclasses, cada uma com tarefas determinadas, com níveis de realização e exigência diferentes das outras. Claro está que, quando isso ocorre, a interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. É fácil concluir, então, que a aprendizagem será, neste caso, muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, "pondo na cabeça do aluno"), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar.

Convém, talvez, insistir nestes dois aspectos: níveis diferentes de realização, e aprendizagem ativa. A existência de níveis diferentes de realização não traz, como possa parecer, uma diminuição do trabalho ou do progresso dos alunos.

Ocorre precisamente o contrário. Na organização atual, existe um padrão uniforme (quanto à realização escolar), ao qual todos os alunos devem obedecer. Na realidade, esse padrão, na melhor das hipóteses, é adequado apenas para um pequeno grupo em cada classe. Se dividirmos a sala em três grupos – os mais inteligentes, os de nível médio e os de nível inferior – veremos que o professor trabalha, eficientemente, apenas com o grupo de nível médio. Os dois extremos são, mais ou menos, abandonados e desestimulados para o trabalho em seu nível possível. Enquanto se exige pouco dos de nível superior, não estimulando o seu desenvolvimento completo, exige-se demais do grupo inferior, impedindo também a sua realização possível. Quando se estabelecem os subgrupos (estes sim, relativamente homogêneos) dentro de uma classe, é possível apresentar aos vários alunos tarefas ao seu alcance: os mais capazes (em cada uma das atividades escolares) terão tarefas mais difíceis, nas quais poderão empregar toda a sua capacidade; os menos capazes, terão tarefas mais fáceis, por isso mesmo atraentes.

Não será demais apontar as diferenças fundamentais que existem entre um tal sistema e o atual. Neste, as crianças menos capazes (ou menos preparadas, não importa) são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades. A suposição é que, repetindo as mesmas atividades, o aluno seja capaz de se colocar no mesmo nível dos outros. Mas esta suposição não se confirma na observação real: o aluno reprovado continua a pertencer ao grupo inferior. Do ponto de vista do aluno, a reprovação é, portanto, inútil⁶. E, aliás, inteiramente previsível esse resultado negativo. Em primeiro lugar, a *repetição* envolve um desprestígio da criança (inclusive diante de si mesma); além disso, é obrigada a refazer uma atividade, com todo o tédio que isso envolve (principalmente porque já sabe, ou supõe saber, grande parte do que lhe é ensinado). Uma outra razão – investigada por P. Sears e a que faz referência R. Barker (op. cit.), – é que o aluno reprovado tende a

⁶ Coffield, William H., e Blommers, Paul, "Effects of Non-Promotion on Educational Achievement in the Elementary School", *The Journal of Educational Psychology*, 47, 1956, págs. 235-250.

perder a noção de seu nível de realização. Isto explicará o aspecto de auto-suficiência de muitos alunos constantemente reprovados: essa é a última barreira que conseguem opor ao sentimento de inferioridade e desprestígio. Em segundo lugar, a reprovação ou censura é dos piores métodos de motivação. Elizabeth B. Hurlock⁹ verificou, experimentalmente, que o grupo constantemente louvado pelo trabalho realizado progride mais rapidamente que o grupo criticado. E foi Freud quem fez quase a mesma afirmação, embora de um outro ponto de vista: "Um homem que tenha sido o favorito indiscutível de sua mãe, guarda por toda a vida o sentimento de vencedor, essa confiança no triunfo que freqüentemente leva ao triunfo verdadeiro"¹⁰.

Contra a motivação sempre positiva (vale dizer, elogio e promoção) pode-se argumentar que, fora da escola, a criança não encontrará a mesma coisa; que, na vida social, todos somos ora aprovados, ora reprovados, de acordo com o que fazemos. Se assim é, a criança sempre aprovada sairá da escola com uma visão inteiramente falsa da vida social, e sofrerá muito mais do que se tivesse enfrentando constantemente a reprovação ou a sua eventualidade.

Esta é uma visão simplista da vida social. O triunfo ou o sucesso estão ligados não apenas à capacidade e ao esforço, mas também ao acaso. De forma que educar para uma sociedade de estrita justiça é, sem dúvida, preparar a criança para falsos critérios e falsas expectativas. E não é só. Na vida social – fora da escola – o indivíduo pode procurar outra atividade ou outro grupo em que seu comportamento e suas qualidades positivas sejam aceitas. Na escola, ao contrário, é obrigado a reconhecer a sua incapacidade, e a continuar na mesma atividade em que é reprovado. Para a escola que reprova – a observação é de Roger Barker (op. cit.) – não importam as qualidades positivas da criança (sua capacidade de cooperação, de trabalho em grupo, etc.), mas apenas a realização acadêmica. Portanto, a reprovação escolar é, ao contrário do que pode parecer, muito mais grave que a maioria

⁹ "An Evaluation of Certain Incentives Use in School York", *The Journal of Educational Psychology*, 16, 1925, págs. 145-159.

¹⁰ Cit. por Ernest Jones, *The Life and Work of Sigmund Freud*, New York: Basic Books, 1953, pág. 5, vol. 1.

das reprovações sociais, na medida em que não permite sequer o direito de abandonar a atividade.

O segundo aspecto – a aprendizagem *ativa*, que envolve uma participação muito grande do aluno – é tão significativo quanto o da motivação positiva. A grande dificuldade da aprendizagem ativa é que, nesta, os alunos *aprendem menos* que no ensino tradicional. Este é, aliás, resultado inevitável – basta pensar no que ocorre nos dois casos. Na escola moldada em métodos tradicionais, o aprendizado aparente pode ser, e é freqüentemente, muito extenso: o aluno tem apenas o trabalho de repetir (com compreensão que, nos melhores casos, pode ser excelente) um conhecimento já preparado pelo professor ou pelo autor do livro didático. Nos diferentes métodos ativos, ao contrário, o aluno deve pesquisar e descobrir. E estas são tarefas demoradas. O professor não conseguirá exigir tantos pontos do programa, nem *ensinar* tudo o que está no livro adotado. Há, entretanto, uma diferença básica entre os resultados dos dois métodos: num caso, a aprendizagem de grande quantidade de material é muito rápida, mas o esquecimento é também rápido; no outro, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz. Um exemplo concreto permite compreender a diferença. No ensino atual, o aluno de 9 e 10 anos é levado a aprender uma série enorme de regras gramaticais. Mas essa aprendizagem tem, na realidade, um efeito muito reduzido; nem por conhecer a regra a criança está em condições de aplicá-la à sua linguagem. Na aprendizagem ativa, ao contrário, *saberá* muito menos, mas sua possibilidade de usar corretamente a linguagem será muito maior, pois aprendeu através do *uso* da linguagem.

* * *

Deve-se considerar, finalmente, a aplicabilidade das medidas aqui preconizadas, isto é, a introdução da promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento dos alunos de diferentes idades. Sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva, é possível indicar algumas das medidas necessárias ao estabelecimento desses programas.

Será inevitável, inicialmente, a modificação dos critérios atuais de contagem de pontos para professores primários, que levam em consideração a porcentagem de alunos aprovados em cada classe. Se todos forem aprovados, deixa de existir o mérito de aprovação maior ou menor. Será necessário, portanto, encontrar outros critérios objetivos, capazes de estimular um aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos. Quais, precisamente, esses critérios, somente um estudo posterior poderá indicar.

Em segundo lugar, os professores deverão modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos de cada classe. É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos, utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. Sobretudo, deve-se pensar que são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações.

Quanto à adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, pode-se pensar na supressão inicial dos diferentes itens do programa escolar que sejam, ora inadequados à idade a que se destinam, ora inteiramente desnecessários, pela sua inutilidade para a vida presente ou futura do educando.

A adequação do currículo ao desenvolvimento envolve, entretanto, uma questão mais ampla, que seria a determinação da filosofia da educação da nossa escola primária. A organização das

atividades escolares dependerá dos objetivos aceitos para a educação. Embora este problema não possa ser analisado aqui, lembre-se, a título apenas de exemplo, que nossa escola primária ainda tem a vida intelectual (ou o *conhecimento*) como finalidade básica. As atividades de expressão da personalidade como o Desenho, a Música, o Canto, a Educação Física foram, de certo modo, superpostas a essa finalidade tradicional, sem que se fizesse a sua harmonização com o aprendizado intelectual. Mas não seria absurdo perguntar se essa ainda é uma filosofia da educação aceitável pela escola contemporânea. Será suficiente lembrar o exemplo de Herbert Read¹¹, que sugere um sistema educacional cujo centro é a formação artística, e no qual a formação intelectual é apenas um aspecto para verificar como a filosofia *intelectualista* da educação pode e talvez deva ser afastada.

Transcrito de:

MOREIRA LEITE, Dante. *Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno. Pesquisa e Planejamento. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*. Ano 3, v. 3, jun./1959, p. 15-34.

¹¹ *Education Through Art*, London: Faber & Faber, 1957.