

# MITOS, ESTRATÉGIAS E PRIORIDADES PARA O ENSINO DE 1º GRAU

PHILIP R. FLETCHER\*  
CLÁUDIO DE MOURA CASTRO\*\*

## A. Introdução

São muito graves os problemas educacionais no Brasil. Portanto, na tentativa de solucioná-los, é preciso muito cuidado para que não se descarrilhe todo o esforço por conta de diagnósticos equivocados. Quando examinamos o Ensino de 1º Grau, essa não é apenas uma preocupação retórica. Por inércia, persistem análises que levam a interpretações equivocadas. De fato, o epicentro dos maiores problemas da educação nacional está na própria base do processo de escolarização; e aí podem ocorrer graves enganos na identificação do que está errado. Face a estas considerações, o Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) vem testando métodos alternativos para analisar os processos de escolarização básica.

\* Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/ Organização Internacional do Trabalho - OIT/  
Centro Nacional de Recursos Humanos - CNRH.

\*\* Centro Nacional de Recursos Humanos - CNRH.

Esperar-se-ia, nestas circunstâncias, a apresentação de algum modelo estatístico sofisticado. Ironicamente, porém, trata-se apenas de exumar os procedimentos que M. A. Teixeira de Freitas e Giorgio Mortara aplicaram no Brasil na década de 40, mostrando que nem só de novidades se abastecem os pesquisadores. \* A aplicação desse modelo a dados do tipo censitário, no caso os da PNAD-82, obteve resultados que contradizem amplamente alguns diagnósticos convencionais. \*\* Se fossem corretos, eles levariam a considerar políticas diferentes das que usual e ineficazmente se vêm empregando para expandir a oferta do Ensino de 1º Grau e alcançar sua universalização.

Na primeira parte deste documento, colocamos em questão um elenco de mitos instalados nos diagnósticos da educação brasileira, frente àqueles resultados. Em seguida, tentamos refocalizar o que seriam algumas políticas potencialmente mais eficazes para o Ensino de 1º Grau.

## B. Onze Mitos sobre o Ensino de 1º Grau

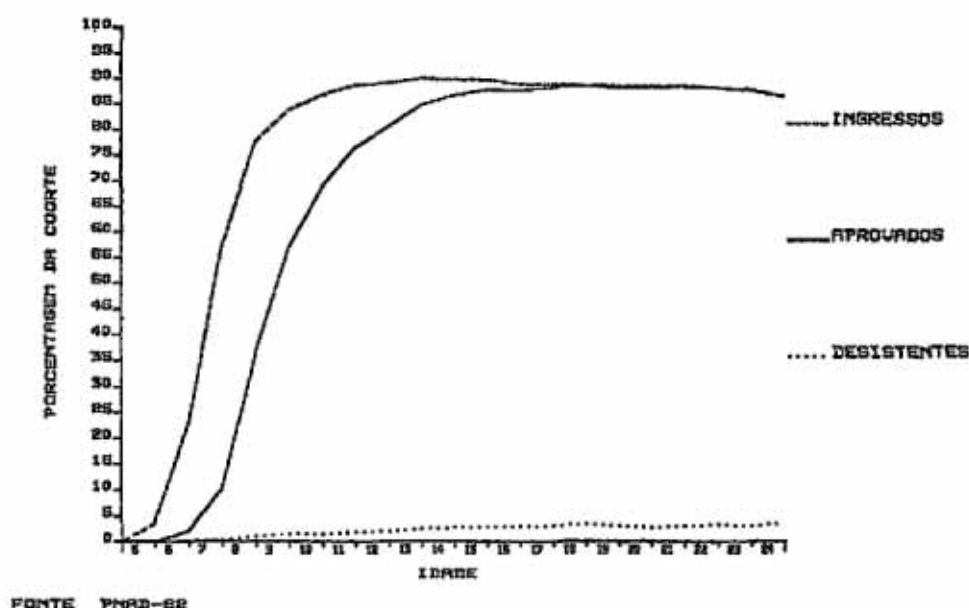
### *1. Uma proporção significativa da população em idade escolar não tem acesso ao Ensino de 1º Grau.*

A maneira mais direta de abordar esta questão é examinar a proporção de pessoas em cada grupo de idade que está matriculada na primeira série ou que já foi aprovado a nível desta série. De início, os dados da PNAD-82 informam que esta proporção é zero aos quatro anos de idade e sobe rapidamente até um máximo de 90% aos treze anos (Gráfico 1). Tendo em vista que algumas pessoas teriam se matriculado na primeira série e desistido sem aprovação antes dos treze anos, concluímos que, em 1982, algo em torno de 95% da geração em idade escolar teve acesso ao sistema educacional. Isto é, para o país como um todo, o acesso a estabelecimentos de ensino elementar falta a apenas 5% da população.

\* Veja a série de artigos que o diretor do Serviço de Estatísticas da Educação e Saúde publicou na *Revista Brasileira de Estatística* (Rio de Janeiro), começando com M. A. Teixeira de Freitas, "Dispersão Demográfica e Escolaridade: Situação do Problema - As Três Soluções que os Números Apontam", *RBE*, ano 1, nº 3 (julho-setembro de 1940), pp. 497-527, e Giorgio Mortara, "Pessoas que Estão Recebendo Instrução na População do Brasil", Serviço Nacional de Recenseamento, *Análise de Resultados do Censo Demográfico* (Rio de Janeiro: IBGE, 1947), nº 379, pp. 186-200, esp. p. 195.)

\*\* Philip R. Fletcher, *Um Modelo Matemático da Trajetória Escolar, da Repetência e do Desempenho do Sistema de Primeiro Grau no Brasil* (Brasília: CNRH, 1985). A PNAD-82, feita por amostragem, exclui a pesquisa das áreas rurais da Região Norte. Realizada em novembro, no fim do ano letivo, a pesquisa acusa a matrícula efetiva no sistema de ensino.

Em cada ano, 2,8 milhões de pessoas entram na primeira série pela primeira vez, enquanto apenas 150.000 não conseguem entrar na escola. Cabe ressaltar, porém, que, destas últimas, 110.000 ou 74% do total sem acesso à escola se encontram no Nordeste, sobretudo na zona rural. Longe de ser um problema nacional, o problema do acesso ao Ensino de 1º Grau parece estar concentrado em apenas uma determinada região.



**Gráfico 1**  
**Simulação do Fluxo da Coorte na 1ª Série - Brasil 1982**

*II. Cerca de 44% dos alunos abandonam o Ensino de 1º Grau depois da primeira série; em decorrência, a segunda série teria o acesso mais restrito em todo o ensino brasileiro.*

Frequentemente, menciona-se que metade dos alunos que entram na escola não chega à segunda série. Baseado na famosa "pirâmide escolar", relaciona-se a matrícula na segunda série no ano  $t + 1$  com a matrícula na primeira série no ano  $t$ , o que dá a impressão de uma redução drástica e repentina da clientela estudantil (Gráfico 2). Concebido como um

modelo primitivo do fluxo do alunado de uma série para outra no decorrer de apenas um ano, este raciocínio é extremamente enganador.

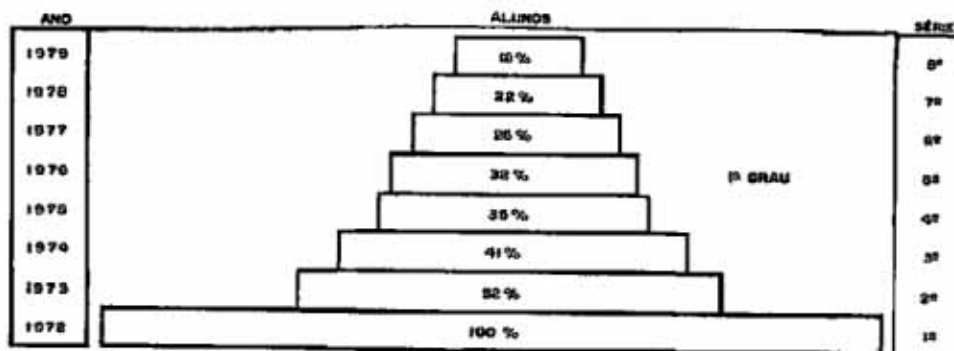
O primeiro equívoco reside em medir evasão pela comparação do tamanho da primeira com a segunda série. Como a primeira série tem representadas mais de duas coortes de idade, ela é naturalmente maior. Mas a diferença entre as matrículas nas duas séries não representa evasão. O segundo equívoco reside em supor que estas transições de uma série para outra ocorrem de um ano para o seguinte. De fato, em média, os alunos passam 2,1 anos na primeira série, o que atrasa seu ingresso na segunda série em mais de um ano.

Tomando os dados do SEEC/MEC para 1981 e 1982, dir-se-ia, de uma matrícula inicial de 6,9 milhões na primeira série em 1981, 3,1 milhões entraram na segunda série em 1982, 2,0 milhões repetiram a primeira série no segundo ano e outros 1,8 milhões abandonaram a escola. Tais números nos dariam uma taxa de evasão total na primeira série de 25,5% por ano.\*

Mas o que nos informam as famílias amostradas na PNAD-82, segundo a análise feita no CNRH? De um ano para outro, apenas 3,5% dos alunos abandonam a primeira série. Isto é, no total, menos de 7% de uma geração abandonam o sistema de ensino logo após a primeira série! A situação real é radicalmente diferente da que usualmente se conclui, supondo uma evasão repentina e em massa. Em vez de 1,8 milhão de evadidos constatado na estatística escolar do SEEC/MEC, a análise da PNAD-82 revela apenas 0,2 milhão de pessoas que, de fato, abandonam o sistema de ensino de um ano para o seguinte. Dentre os 1,8 milhões de "evadidos" da estatística escolar, quase todos vão se matricular como alunos "novos" na primeira série nos anos subsequentes.

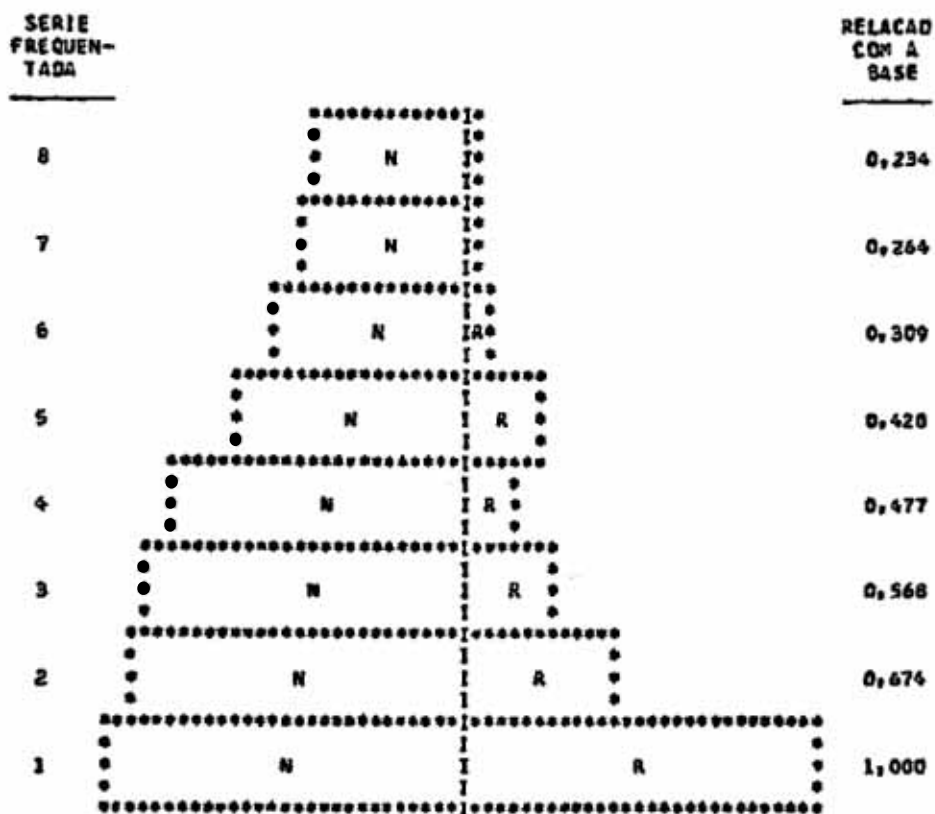
Concluímos que até 46% dos alunos "novos" encontrados na estatística escolar são, de fato, (i) transferências de uma escola para outra de alunos que foram reprovados em anos anteriores e (ii) alunos mal sucedidos que, temporariamente, abandonam a escola no meio do ano letivo ante a perspectiva certa de uma reprovação. Portanto, um enfoque interno à *escola* sobrestima a evasão e subestima a repetência, distorcendo seriamente a imagem que temos do desempenho do *sistema* como um todo. Por esta razão, a repetência não recebe a atenção que obviamente merece.

\* Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983* (Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Secretaria da Informática, 1984 [i.e., 1985]), Tabelas 3.2, pp. 35 e 85, e Tabelas 3.5, pp. 38 e 88.



EN/77 - PLANO ESCOLAR 1ª E 2ª GRAUS  
 PIRÂMIDE EDUCACIONAL  
 BRASIL - 1972-1982

Evasão, segundo o MEC



Alunos Novos (N) e Repetentes (R)

Repetência, segundo o Modelo PROFLUXO

Gráfico 2: Pirâmide Educacional Brasileira: Evasão, Repetência ou Mera Tolice?

A PNAD-82 também informa que é muito difícil ser aprovado na primeira série logo ao primeiro ano de frequência escolar. Mas, uma vez que se consiga esta façanha, a probabilidade de o aluno completar a segunda série é de nada menos de 97%. E, ainda, se completar com êxito a primeira série, a probabilidade de alcançar a quarta série é de 82%. Até aí, portanto, não há grandes problemas. O desafio será realizar a promessa da reforma de 1971 de um ensino básico de oito séries. Isto porque a probabilidade do aprovado na primeira série chegar até a oitava cai para 48%. No Nordeste rural, a probabilidade de chegar até a última série do Ensino de 1º Grau cai para um irrisório 10%.

Os maiores entraves no Ensino de 1º Grau são (i) ao contrário do que se possa imaginar, a transição da quarta para a quinta série (a velha barreira de passar do primário para o ginásial) e (ii) o desafio de completar a primeira série em um ano (o que reúne problemas de acesso à escola, fracasso antes de concluir a primeira série e abandono definitivo do aluno depois de ser aprovado na série).

### *III. As crianças brasileiras recebem, em média, apenas cinco anos de estudo.*

Há, nesta afirmação, um elemento ambíguo: anos de estudo não são séries. Pelo que dizem os informantes da PNAD-82, é possível calcular o número de anos de ensino formal recebidos por uma coorte entre 5 e 24 anos de idade. Por estes dados, as novas gerações recebem atualmente o equivalente a 8,8 anos de ensino por pessoa - além do que poderia receber na pré-escola. Uma única coorte recebe o equivalente a 7,6 anos de instrução no Ensino de 1º Grau por pessoa, embora, em média, complete apenas 5,1 séries do mesmo. Em outras palavras, as novas gerações recebem uma grande quantidade de ensino formal, conseguindo completar apenas a quinta série com todo este esforço. Portanto, em média, completa-se uma série de 1º grau com um investimento de 1,5 anos de instrução.

Em 1982, o Ensino de 1º Grau matriculou 21,5 milhões de pessoas, o que representaria 94% da população em idade escolar. Existem, portanto, locais e pessoal para atender à totalidade do grupo etário de referência. Se nenhum aluno repetisse a série, haveria lugar para todas as pessoas em idade escolar terminarem as oito séries do 1º Grau!

Tudo isso indica, portanto, que não se justifica uma simples expansão *tout court* de prédios escolares improvisados ou provisórios. Seria suficiente que a expansão da rede apenas acompanhasse o crescimento

vegetativo da população. É evidente que não se deve aumentar as matrículas, mas redistribuir as já existentes. Existe, isso sim, boas razões para conservar, recuperar e melhorar os prédios escolares, mas esta é uma outra questão.

#### *IV. O principal problema do Ensino de 1º Grau é a evasão.*

Existe, sem dúvida, um problema de evasão no Ensino de 1º Grau, mas há uma tendência em exagerar a sua importância e confundir sintomas com causas. A duração média de permanência na primeira série é de 2,1 anos; na segunda, de 1,5 anos; na terceira, de 1,3 anos; e na quinta, de 1,4 anos, a que se deve isso, senão à repetência? A população escolar recebe muitos anos de instrução, mas apenas progride muito lentamente ao longo de toda uma seqüência de séries. Com tanta repetência, desgasta-se o interesse em continuar na escola.

O sistema escolar não ensina como devia. Ao invés de aproveitar a disposição do aluno em aprender, o sistema de ensino cria uma estagnação patológica que se traduz em taxas de repetência muito altas. Isto sugere que a evasão escolar "precoce", comumente percebida como rejeição ou evasão da escola, é, ao contrário, o resultado eventual da fadiga experimentada após uma longa, porém frustrante, experiência na escola. Este prolongado período de insucesso oferece à maioria dos alunos somente uma instrução de nível de quinta série ou menos, escassamente ultrapassando a forma mais rudimentar da alfabetização.

Parece injustificada a grande cruzada contra a evasão, quando ela faz perder de vista a reprovação e a repetência. A reprovação é a origem e o barômetro de todas as dificuldades. Diante de uma reprovação, podemos afirmar que algo está errado quando a escola não consegue fazer o aluno atingir os níveis de desempenho estabelecidos. A combinação aluno-escola falhou ou as expectativas do desempenho não são realísticas. Em face da reprovação, o aluno pode repetir ou ir embora, caracterizando-se a evasão.

Diante desta evasão, a repetência pode ser considerada um mal menor. De certa maneira, indica que pelo menos a escola teve sucesso em impedir que se perdesse um aluno praticamente para sempre. Do outro lado, porém, a repetência (i) relaciona-se com a reprovação e, portanto, aponta o fracasso do ensino, (ii) contribui para a evasão nas séries subsequentes e (iii) consome recursos que poderiam ser aplicados no ensino de alunos novos ou de outros alunos transferidos para as séries subsequentes.

*V. As matrículas na primeira série do Ensino de 1º Grau são insuficientes e, portanto, devem ser ampliadas sem restrições e da maneira mais rápida possível.*

Os dados da PNAD-82, no entanto, mostram que há 1,9 crianças frequentando a primeira série para cada criança de sete anos de idade. Dito de outra maneira, a primeira série atende atualmente o equivalente a duas coortes de idade, simultaneamente. Ou seja, a capacidade de atendimento das escolas nesta série é cerca do dobro da necessária.

Todos sabem que há, de fato, alunos de todas as idades na primeira série. Tanto aqueles que se vêm obrigados a repeti-la, como os que entram tardiamente. Os repetentes, por certo, reduzem a capacidade existente; não porque seja inferior à necessária, mas por serem retidos pela ineficiência observada na primeira série. Tendo em vista que a metade dos 2,5 milhões de alunos da primeira série são repetentes, uma redução dos repetentes a 47% do efetivo de matrículas daria lugar para todas as 150 mil crianças que hoje não têm acesso à escola.

Caso a repetência baixasse mais ainda, poderíamos até verificar taxas negativas de crescimento da matrícula na primeira série durante vários anos e a rede escolar passaria a acompanhar o crescimento vegetativo da população em idade escolar (1,9% ao ano). Ao contrário do que se possa imaginar, uma taxa de crescimento alta na primeira série (4,6% ao ano, segundo o SEEC/MEC para os anos de 1981-1982) não revela, necessariamente, um bom desempenho do sistema.

*VI. A distorção idade-série observada no Ensino de 1º Grau deve-se, principalmente, a grandes contingentes de alunos que entram no sistema em idade tardia.*

A maioria das pessoas concorda que em classes mais ou menos homogêneas quanto à faixa etária ou à maturidade dos seus alunos apresentam melhor desempenho e, portanto, maior êxito na promoção. Em contrapartida, deduzem muitos, a presença de alunos de várias idades na mesma série dificulta o trabalho do professor e o avanço da turma, fazendo aumentar as reprovações. Porém, é menos correto afirmar que a distorção idade-série se deva a alunos que chegam com mais de sete anos à primeira série. Se, por lei, a idade de ingresso é sete anos, os alunos de primeira série deveriam ter, em média 7,5 anos de idade. A PNAD-82 re-



vela que os alunos começam seus estudos aos 8,1 anos, ou seja, ao entrar na escola, em média, existe um atraso de apenas meio ano.

Cerca de 25% de uma coorte entra na escola antes de sete anos de idade. Até os nove anos, 84% já terão entrado no sistema. Restam apenas, no máximo, 11% da coorte para entrar na escola depois dos nove anos de idade.\* Portanto, a distorção idade-série se deve principalmente à repetência. Isto é, os alunos não estão defasados por haverem entrado tarde, mas por serem reprovados ao longo do caminho.

*VII. A repetência no Ensino de 1º Grau é útil porque, além de importante incentivo, permite a continuação dos estudos nas séries subseqüentes.*

Como já foi mencionado, a repetência mede de certa forma o êxito da escola em reter um aluno reprovado. De fato, diante do fato consumado de uma reprovação, o repetente nas primeiras séries é alguém que tem probabilidades significativas de prosseguir, em contraste com o evadido, que ali termina sua carreira escolar. Todavia, sabemos que a repetência reduz o nível de escolarização a ser atingido.

Há um limite de permanência no processo: a idade. É fácil perceber que, entrando com 8 anos, se o aluno repetir três vezes, terá 18 anos na oitava série. Desse modo, ao chegarem à quinta série com 15 anos de idade, quase todos os repetentes serão eliminados do sistema. De fato, os dados mostram que os da oitava série receberam apenas 6% de sua instrução anterior sob a forma de repetência. Portanto, tomando os alunos de uma mesma série, irão mais longe na escola aqueles que acumularem menos reprovações. Quer dizer, o aluno que repete as primeiras séries tem suas chances de completar o 1º Grau cortadas praticamente pela raiz. Isto porque a grande maioria da população não dispõe de meios para continuar seus estudos após 14 anos de idade. Por outro lado, a reprovação é parte dos mecanismos de incentivo da escola. No caso, é um estímulo negativo. Certamente, nossas próprias memórias nos bancos escolares indicam que, com freqüência, foi somente o medo da reprovação que nos levou a maiores níveis de dedicação. Mas é preciso separar as conseqüências desses estímulos negativos sobre diferentes estratos dentro da escola.

Certamente, para os que foram aprovados e que, por medo de uma reprovação, se dedicaram com mais afinco, a reprovação dificilmente poderá ser considerada de imediato como um fator negativo. Porém, para

\* Estes são resultados nacionais que sofrem algumas variações por região e zona urbana-rural.

os que foram reprovados, a questão é bem mais complexa. Sua auto-estima, no mínimo, terá sido golpeada.

Deve haver pouca equidade num sistema que reprova um número enorme de crianças, não por serem pouco inteligentes, mas por serem incapazes de dominar os conteúdos do 1º Grau, o qual deveria oferecer uma escolarização ao nível de todas as crianças normais. Sobretudo no caso das primeiras três séries, a situação é especialmente complexa, já que esses são momentos em que a reprovação ainda não se constitui em um mecanismo de estímulo bem caracterizado. Há argumentos *prima facie* para repensar esta reprovação inicial.

*VIII. A repetência na primeira série do Ensino de 1º Grau se deve exclusivamente à incapacidade dos alunos em adquirir uma alfabetização básica.*

Tomando-se os analfabetos de todas as idades que freqüentam escolas, o modelo utilizado permite concluir que eles deixam esta condição após 1,4 anos de instrução. Isto é o equivalente a 70% do tempo de instrução recebida pelos alunos da primeira série. Entretanto, o modelo revela que os alunos provenientes dos estratos mais altos da população (40% da população nacional) gastam apenas 50% do tempo de instrução da primeira série para alfabetizar-se. Aqui, os critérios de promoção na primeira série exigem, aparentemente, mais do que uma simples alfabetização. Ou bem mais do que seria razoável esperar como objetivos de primeira série.

É extremamente curioso verificar que regiões de nível de desenvolvimento muito diferentes têm sempre níveis elevados de repetência, sobretudo na primeira série. Seria de se esperar que escolas em regiões mais desenvolvidas conseguissem aprovar uma fração muito maior dos seus alunos. Como sabemos que, de fato, há escolas, alunos e professores que atingiram níveis muito superiores de instrução em algumas regiões, a explicação parece uma só: à medida em que melhora a escola, sobem, *pari passu*, as suas exigências para aprovação; portanto, repetência não significa a mesma coisa em diferentes lugares e tipos de escola.

Quando examinamos estatísticas de reprovação, não podemos dizer o que significa ser reprovado em termos de conhecimento. Por tudo que se sabe, os aprovados numa região de fracas tradições educativas podem ter menos domínio do currículo do que os reprovados em outras; portanto, a lição que se impõe é não concluir nada acerca do êxito ou fracasso do processo de ensino propriamente a partir de estatísticas de reprovação. Comparações para esses fins terão que ser baseadas em testes

padronizados. Há duas tentativas importantes de utilização desses testes para pesquisas sobre nível de ensino. A primeira é a do Programa ECIEL e a segunda é a avaliação do EDURURAL, pela Universidade do Ceará. Os dados do ECIEL mostram que no município de Barra do Corda, Maranhão, os alunos na quarta série, em média, não conseguem ultrapassar o nível de acertos que seria obtido por respostas apenas aleatórias.\* Ou seja, diante deste teste, seu conhecimento é simplesmente nulo. Este é um teste algo mais fácil do que sua versão original, calibrada para que crianças de países industrializados obtenham metade das questões corretas. Em contraste, alunos de Brasília obtêm resultados que, embora distantes dos europeus, comparam-se com os de Buenos Aires, que é uma cidade de apreciável amadurecimento educativo. Quando nos lembramos que Brasília e Barra do Corda têm níveis parecidos de reprovação, fica evidente o pouco que se pode concluir de tal medida.

*IX. A ineficiência do Ensino de 1º Grau se deve, predominantemente (ou exclusivamente), a fatores relacionados com o precário nível sócio-econômico da população escolar.*

Embora constataremos que o desempenho educacional se relaciona com nível sócio-econômico, via de regra, encontramos vários exemplos onde o desempenho varia de região para região, mesmo para pessoas de igual nível sócio-econômico, residentes no mesmo tipo de domicílio. Assim, por exemplo, no Nordeste rural, a população escolar de nível sócio-econômico mais baixo (categoria abrangendo 40% da população nacional) requer um investimento de 3,0 anos de instrução para cada série completada com êxito. Em contraste, o mesmo segmento da população residente no Sul rural requer 1,9 anos de instrução para produzir o mesmo resultado. Desse modo, o mesmo segmento da população no Nordeste rural requer um investimento de 4,3 anos de alfabetização para produzir um único novo alfabetizado. Já o sistema escolar no Sul rural alcança o mesmo resultado com um investimento de apenas 1,5 anos de instrução.

No caso, não cabe atribuir tamanhas diferenças de rendimento exclusivamente a fatores sócio-econômicos de origem dos alunos, pois se vê que estes grupos são essencialmente iguais numa e noutra região e

\* Fernando Spagnolo, "A Escola Rural em Barra do Corda: Expectativas e Realidades" (Tese de Mestrado, PUC/RJ, 1978) e Cláudio de Moura Castro et alii., *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad* (Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1984).

área.\* Evidentemente, fatores outros, como qualidade da escola, controle público de seu desempenho e participação da comunidade nas decisões escolares explicariam esses desníveis.

*X. Um processo de ensino mais simples e barato é com o que pode arcar um país pobre como o Brasil.*

São vários os ensaios de política educacional que propõem alcançar maior número de alunos por via da redução dos custos unitários do ensino. No entanto, as contas mostram o engano. Para o conjunto do país, a PNAD-82 revela que as despesas diretas com pessoal docente, em 1982, montam a US\$ 84 por aluno-ano de instrução no ensino de 1º Grau, e elas são, de longe, a parte mais importante do custo total. Poder-se-ia esperar que se gastasse oito vezes esta quantia para o sistema levar um aluno até a conclusão do curso na oitava série, ou seja, uma despesa total de US\$ 627 por concluinte. Contadas repetências e evasões, no entanto, os gastos totais para cada concluinte real chegam a US\$ 1749, vale dizer, 2,6 vezes o esperado.

Ora, no Nordeste, os salários docentes mal chegam a 54% do valor médio nacional. Correspondentemente, os dispêndios por concluinte deveriam ser de apenas US\$ 360. Mas como a repetência e a evasão são mais elevadas nesta região, o concluinte real implica um gasto total unitário de US\$ 1273, ou 3,5 vezes mais do que se esperava. Se o diferencial devido à repetência e à evasão fosse igual ao da média nacional (2,6 vezes o esperado), este gasto se reduziria a US\$ 936. O que mostra que o mais barato não é necessariamente o mais econômico e que desse jeito não se chega senão a maiores desigualdades.

*XI. O maior desperdício financeiro na repetência do 1º Grau concentra-se nas regiões menos desenvolvidas do país.*

Embora a incidência de repetência seja mais alta nas regiões e áreas menos desenvolvidas (por exemplo, 69% na primeira série no Nordeste rural) que nas mais desenvolvidas (41% na mesma série no Sudeste urbano), os salários dos professores da rede de ensino nas diversas partes do país variam por um fator de até 7 – sendo sempre mais altos nas áreas mais desenvolvidas. Portanto, o modelo aplicado aos dados da PNAD-82 revela que 85% das despesas com pessoal ocupado no atendimento de repetentes das primeiras quatro séries do 1º grau concentram-se nas áreas

\* Tal como medido por uma escala sócio-econômica baseada nas condições do domicílio, renda familiar *per capita* e o nível de ensino do chefe e cônjuge do domicílio, derivada dos dados da própria PNAD-82

urbanas do Brasil. O maior contingente encontra-se no Sudeste urbano, que representa 46% do custo de mão-de-obra ocupada na repetência. Em contraste, o Nordeste representa apenas 23% das despesas salariais associadas com a repetência nas mesmas séries.

Embora nas áreas menos desenvolvidas a repetência represente um desperdício em termos do potencial humano não aproveitado, mais do que uma despesa extravagante, nas áreas mais desenvolvidas, a repetência é cara também em termos monetários.

### **C. Por onde começar?**

Pelo que vimos acima, um exame de estatísticas educacionais feito por prismas algo diferentes mostra problemas bem diversos daqueles convencionalmente difundidos. De fato, ficam relativamente muito poucos alunos fora da escola no início da escolarização. A evasão deixa de ser a fonte de todos os males e a reprovação com sua conseqüente repetência adquire um importante relevo. A evasão torna-se realmente mais grave após a quarta série, embora se relacione com a repetência nas séries anteriores. O problema das vagas e dos alunos sobranes é alguma coisa que se observa nas séries mais adiantadas.

Não caberia em um trabalho como este aprofundarmo-nos muito nas implicações com a política educacional. Todavia, cabe pelo menos sugerir algumas das principais questões.

Que não se justifica um programa rotineiro de construção de pequenos prédios escolares, em geral descuidadamente localizados e mal equipados, parece perfeitamente incontroverso. Faltam vagas para dar extensão à escolaridade porque se está armazenando repetentes. Estas vagas se tornarão ainda mais necessárias para as séries mais adiantadas, quando se descongestionarem as iniciais. Na verdade, não parece ser tanto uma questão de vagas quanto de que os alunos são travados no meio do caminho, seja porque não conseguem aprender e são reprovados, seja porque os padrões de aprovação oscilam, podendo ser excessivamente elevados em algumas regiões. Existe, contudo, a possibilidade, – difícil de avaliar agora –, de que um aumento seletivo de certas despesas de ensino pudessem reduzir mais do que proporcionalmente o custo por concluinte do Ensino de 1º Grau. É o caso de mudanças nos critérios de promoção escolar e de maior disponibilidade de materiais instrucionais, acarretando aumentos relativamente modestos de custos, mas que teriam virtualmente forte influência na redução da repetência.

Freqüentemente, ouve-se a afirmativa de que, dada a grande distância entre o mundo da escola e dos alunos de classe baixa, o choque deste primeiro contato com a escola resulta em um aprendizado inadequado. Seria, então, necessário universalizar a pré-escola a fim de preparar as crianças para a alfabetização. Esta afirmativa merece muitos reparos. Com todas as restrições que se possa ter às comparações internacionais, é preciso lembrar que a pré-escola é de difusão muito recente (sobretudo após a Segunda Guerra Mundial) e, ao que parece, aqueles países que conseguiram uma alfabetização universal o fizeram antes de implantar programas de pré-escola. Note-se que, dentre estes países, há muitos que não são nem mais ricos nem menos heterogêneos do que o Brasil.

Ainda mais equivocada é a noção de que não há uma "pré-escola" generalizada no Brasil. Na verdade, a *praxis* da sala de aula colide com a lei. Ao notar que a maioria dos alunos de classe baixa chega à escola, sem um mínimo de pré-condições para a alfabetização, os professores instituem seriações internas na primeira série. Aqueles alunos menos preparados cursam, de fato, uma série de pré-alfabetização. Além de se habituarem ao regime escolar, desenvolvem coordenação fina, hábitos de manusear papel e lápis e assim por diante. Ao chegarem ao fim do ano, espera-se que estas crianças estejam aptas para serem alfabetizadas, o que acontecerá no ano letivo seguinte.

Disso seguem duas conseqüências. A primeira é que a duração da permanência deste aluno na primeira série será de dois anos. A segunda é que, ao fim da pré-alfabetização, qualquer que seja o rendimento do aluno, ele legalmente terá que ser reprovado. Se assim não for, ele será promovido para a segunda série antes de haver cursado uma série de alfabetização. Na verdade, portando, há uma seriação clandestina dentro da primeira série. Os alunos menos preparados simplesmente encontram duas séries dentro da primeira. Após um ano, são promovidos e reprovados simultaneamente. Promovidos internamente e reprovados para efeitos legais (e das estatísticas). É claro que nem todas as reprovações da primeira série são desta natureza, mas este tipo de seriação clandestina é prática mais do que difundida; portanto, em boa medida, são duas séries embutidas em uma. Essa é uma das razões pelas quais a primeira série tem próximo do dobro da matrícula da segunda.

A própria discussão da pré-escola tem que ser reformulada. Não se trata de propor uma nova preparação para a escola, mas sim de discutir as vantagens de se antecipar esta preparação. Isto é, oferecê-la a uma idade mais precoce, com as vantagens de ganho de tempo, de um lado, e os con-

sideráveis dispêndios adicionais na pré-escola do outro. Essa questão, inevitavelmente, imbrica-se com o grande cavalo de batalha dos anos recentes, que é decidir se a pré-escola se justifica em si como educação infantil ou apenas como preparação emergencial e compensatória para a escola. Este contencioso foge aos objetivos da presente discussão.

Tudo indica que o foco de todas as atenções deverá ser a primeira série do 1º Grau, que é a mais congestionada e problemática de todo o ensino brasileiro. É aí que a escola se confronta com alunos para os quais ela não está preparada. Não há porque esconder ou negar que o ensino em geral oferecido na maioria dos casos é péssimo. Melhorar a qualidade desse ensino é a tarefa mais nobre e mais importante. O mínimo que se poderá fazer nesse particular é assegurar-se de que os materiais convencionais, bem como os equipamentos minimamente necessários, estão presentes. É injustificável tentar oferecer ensino em salas de aula que não tenham carteiras, giz e quadro-negro, para alunos que não têm livros e papel, e com professores frustrados por tudo isso e por seu isolamento e desprestígio social e profissional, bem como pelos baixos salários. Sem dúvida, este não é o caso de centenas de escolas de melhor nível, sobretudo aquelas operando em áreas mais prósperas. Estas poderiam facilmente ser desencorajadas de reprovar uma alta proporção de alunos nas primeiras séries, por excesso de zelo ou formalismo nos processos e critérios de avaliação.

Tendo em vista que o Ensino de 1º Grau já alcançou um número de matrículas suficiente para oferecer oito séries de ensino a todas as pessoas numa geração, a maneira mais conveniente de ampliar o acesso ao sistema e, simultaneamente, de reduzir a evasão seria eliminar a repetência. Neste contexto, a alternativa da promoção automática merece séria consideração.

A prática da repetência se baseia em alguns pressupostos pedagógicos a respeito dos determinantes e dos resultados da aprendizagem escolar. Em primeiro lugar, pressupõe-se que os determinantes de sucesso ou de fracasso sejam de natureza acadêmica. Se o currículo de uma determinada série prevê um ano para ser vencido, então, o rendimento dos alunos – medido pelos critérios estabelecidos – pode ser considerado uma função do tempo. Se um ano não for suficiente, então, um ano adicional na mesma série deve produzir o resultado desejado. Em segundo, a justificativa da repetência pressupõe que os métodos de avaliação dos professores gerem informações fidedignas e válidas para determinar se o nível de conhecimento dos alunos alcança o mínimo necessário para prosse-

guir até a próxima série. Em terceiro, pressupõe-se que de fato se aprendam certos conceitos e se desenvolvam aptidões numa determinada série. Se assim é, aqueles reprovados encontrarão a melhor oportunidade de aprender repetindo a mesma série no ano seguinte. Finalmente, pressupõe-se que a repetência seja mais aceitável emocionalmente para o aluno do que confrontar-se com a sua incapacidade de fazer os estudos da próxima série, aumentando sua frustração e desalento.

Em oposição, a promoção automática rejeita os pressupostos pedagógicos subjacentes à política de reprovação.

Bem sabemos que: (i) os determinantes de um bom desempenho não são totalmente acadêmicos e os resultados educacionais desejáveis não são apenas no domínio cognitivo; (ii) os critérios para julgar os resultados educacionais são questionáveis e as técnicas usuais de medição do desempenho do aluno podem carecer de fidedignidade, a idade cronológica podendo ser o critério mais adequado para agrupar as crianças; (iii) a repetência não melhora o desempenho de alunos com problemas de aprendizagem e tampouco reduz as disparidades de aptidões na sala de aula, porque a mistura de alunos novos com os repetentes implica diferenças de habilidades, e (iv) a repetição de séries prejudica o auto-conceito e o relacionamento social do aluno.

Os partidários da repetência criticam a promoção automática porque esta (i) compromete os incentivos de ensinar e de aprender; (ii) ignora diferenças individuais; (iii) reduz os níveis de desempenho acadêmico; e (iv) contribui para a marginalização progressiva do aluno por não desenvolver os conceitos sociais necessários para uma participação efetiva em atividades de grupo. Contudo, também se propõe que a promoção automática ofereça uma prática melhor para o desenvolvimento integral do aluno, tanto para os seus processos cognitivos (conhecimentos, compreensão, aplicação e análise), quanto para seus aspectos afetivos (auto-conceito, atitudes, emoções e valores).

Uma revisão extensiva das pesquisas sobre estes temas patrocinada pelo Banco Mundial concluiu que os resultados das pesquisas realizadas até 1979, ampla e consistentemente, desafiam todos os pressupostos que fundamentam a prática de reprovar os alunos de rendimento mais fraco\*. O desempenho do aluno depende de muitos fatores. Mesmo quando este se define em termos acadêmicos, é evidente que fatores exógenos à escola e a própria personalidade do aluno influem na avaliação de uma maneira

\* Wadi D. Haddad, *Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices*, World Bank Staff Working Paper Nº 319 (Washington, DC.: Banco Mundial, 1979, esp. pp. 28-31).



ra decisiva. A decisão de promoção se limita à consideração de medidas do desempenho cognitivo, quando os objetivos do ensino são bem mais amplos. Mesmo dentro destes limites, os testes não oferecem critérios fidedignos e válidos para determinar o nível de conhecimento do aluno ou a proporção de alunos que devem ser promovidos ou reprovados.

Não existe evidência de que a retenção dos alunos seja mais efetiva que a promoção automática. Ao contrário, quando se comparam grupos de alunos menos bem sucedidos sob as duas práticas, os de regime de promoção geralmente têm um desempenho melhor, ainda que os alunos de ambos os grupos continuem fracos. Portanto, não parece que a prática da repetência contribua para elevar os padrões de desempenho acadêmico, nem que a promoção automática reduza os mesmos. Por último, a repetência não melhora o nível de homogeneidade dentro das turmas.

A reprovação fracassa não apenas como uma política de recuperação mas, também, provoca conseqüências negativas sobre o auto-conceito do aluno, suas atitudes com respeito ao ensino e seu relacionamento com colegas; em contraste, tampouco a promoção automática altera o nível de aprendizagem do aluno, além de não aumentar suas chances de ter sucesso na vida e não resolver as causas acadêmicas do seu fracasso.

A questão central continua sendo como melhorar o desempenho dos menos bem sucedidos e, em última análise, como evitar o fracasso. Os objetivos originais de procurar bom desempenho, motivação, aumentar a homogeneidade da sala de aula, promover altos padrões de desempenho acadêmico continuam sendo preocupações educacionais legítimas a serem abordadas através do desenvolvimento de uma política educacional baseada nas melhores pesquisas disponíveis.

Seja como for, a farsa da seriação dentro da primeira série deve ser eliminada de uma vez por todas. Fingir para quem e em benefício de quem? É preciso admitir que de fato alguns alunos não chegam à primeira série em condições de serem alfabetizados sem praticamente um ano de preparação. Se isso é assim para uns e não para outros, não há razão para a lei fingir que as coisas são diferentes. Uma solução em fase de testagem está sendo a de criar uma primeira série com duração de dois anos, permitindo a alguns alunos acelerar a sua passagem por essa série de acordo com seu aproveitamento. Independentemente de ser esta a melhor solução, é preciso enfatizar que a lei e a inércia burocrática não podem ignorar a realidade da sala de aula. Estes são objetos de política pedagógica e de racionalização administrativa, menos do que de operações de enge-

nharia civil. Resta a grande incógnita da participação efetiva que é necessária para mudar o sistema.

**Nota:**

(<sup>1</sup>) As opiniões aqui expressas são de responsabilidade dos autores e não definem uma orientação institucional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ou Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH). Agradecemos o incentivo e as críticas de Divonzir Artur Gusso.

(<sup>2</sup>) Reimpresso na Fundação Carlos Chagas em 29 de julho de 1993, a partir de um texto de 1985.