

6 Conclusão

Durante esta tese, priorizamos o estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Se por um lado, a política de ciclos parece ter contribuído para a regularização do fluxo escolar e a universalização do acesso ao ensino fundamental¹, por outro, há ainda uma grande controvérsia a respeito do efeito dessa política sobre a qualidade do ensino.

Buscamos nos primeiros capítulos estabelecer uma análise descritiva sobre as políticas de ciclos. No segundo capítulo, procuramos mostrar como as propostas de organização da escolaridade em ciclos tentam ser uma alternativa para o fracasso escolar, preconizando mudanças complexas e profundas nas práticas pedagógicas das escolas. No entanto, notamos que as implantações dessas políticas se deram em condições distantes das ideais, levando a maioria das experiências a se reduzirem na prática, a uma não reprovação dentro de cada ciclo.

No terceiro capítulo mostramos que as políticas de não-retenção apresentam uma alta concentração regional. Notamos também que, apesar do que talvez pudesse ser esperado, questões concernentes à qualidade da escola e do ensino parecem não afetar a probabilidade de adoção dos ciclos.

Nos capítulos seguintes estudamos diretamente o efeito da não retenção sobre o desempenho acadêmico de estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. No capítulo quatro, concentramo-nos sobre o desempenho médio dos alunos. Diferentemente dos estudos no Brasil que previamente analisaram essa questão, utilizamos modelos de diferenças-em-diferenças que procuram controlar os efeitos fixos das escolas para comparar o desempenho de alunos antes e depois não somente da eliminação da retenção, como também após a reintrodução da reprovação. Não encontramos evidências de que a eliminação da retenção tenha tido qualquer impacto sobre o desempenho acadêmico médio dos

¹ Por exemplo, com relação ao fluxo escolar, em 1980, a 1ª série concentrava 31% dos alunos matriculados no ensino fundamental, enquanto que a 8ª série contava com apenas 5% dos alunos. Já em 2000, esses valores eram, respectivamente, 17% e 10%. Ver Oliveira e Araújo (2005).

alunos. Por outro lado, o retorno ao ensino seriado parece ter um pequeno efeito positivo sobre alunos da 4ª série, mas nenhum efeito em alunos da 8ª série.

No capítulo cinco, a partir de uma pequena modificação da metodologia da decomposição de salários de Juhn, Murphy e Pierce (1993), analisamos a possibilidade de que esta política tivesse impactos diferentes em alunos com diferentes níveis de proficiência. Os resultados apontam que as políticas de não-retenção não tiveram impacto algum sobre a distribuição do desempenho dos alunos, nem mesmo sobre os estudantes com pior performance que, de acordo com a teoria motivacional em educação, poderiam ser os mais favorecidos com esta política. Esse resultado é corroborado pelas estimativas do efeito médio do tratamento sobre diferentes quantis da distribuição de proficiência utilizando modelos de diferenças-em-diferenças com regressões quantílicas. Por outro lado, os resultados do impacto do retorno ao ensino seriado sobre a distribuição do desempenho dos alunos é menos conclusiva. Não obstante, não há fortes evidências de que a introdução da ameaça da reprovação tenha substancialmente favorecido os alunos com melhor desempenho em relação aos alunos na cauda inferior da distribuição da proficiência.

De modo geral, os resultados apontam que a eliminação da retenção não parece ter causado uma deterioração da qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras². Certamente, parte disso pode ser atribuída ao fato de a qualidade da educação pública no Brasil já ser extremamente baixa. A manutenção dos alunos nas escolas gerou o fenômeno dos alunos que passam sem saber, mas isso não significa que a qualidade da educação tenha piorado, mas indica que uma educação ruim está sendo oferecida a uma quantidade maior de alunos, que antes não avançavam no sistema escolar. Da mesma forma, os resultados encontrados nesta tese, não indicam que um retorno ao ensino seriado traga grandes benefícios em termos de desempenho acadêmico.

Por outro lado, as propostas de ciclos não demonstraram, como se propõem, ser uma alternativa para combater o fracasso escolar. Nesse sentido, é bastante deslocada a identificação da dicotomia reprovação/promoção com a dicotomia exclusão/inclusão. A introdução das políticas de ciclos não representou nenhuma diminuição das desigualdades educacionais em termos das capacidades

² Resultado que corrobora os encontrados nos estudos anteriores, exceto Menezes-Filho et al (2008) que encontra um impacto negativo em alunos da 8ª série.

cognitivas dos alunos. Isso aponta que dificilmente se conseguirá resolver os problemas da educação no Brasil sem um substancial aumento do investimento na educação³, ou seja, através apenas de medidas pedagógicas, que muitas vezes são alteradas a cada nova administração pública, ou através de apelos aos professores praticarem sua atividade docente como praticamente uma profissão de fé, sem uma adequada valorização do magistério capaz de atrair os educadores mais qualificados⁴.

Os defensores das propostas de ciclos podem argumentar que justamente esta falta de investimento na educação não permite que essa política seja julgada em toda a sua amplitude. De fato acreditamos que há aspectos positivos nessas propostas, como a intenção de procurar dar um apoio maior aos alunos com maiores necessidades. Por outro lado, deve haver cuidado, em se investindo nessas propostas, para que a ênfase na construção de competências não implique, na prática, num abandono da transmissão do conhecimento, sob o perigo de se perpetuar as desigualdades existentes onde o conhecimento é transmitido a uma clientela elitizada que terá acesso ao ensino superior, enquanto que, para a maior parte da população será reservada a construção de habilidades vagamente definidas. Ou seja, deve-se atentar para que essas propostas não transformem o fracasso escolar em sucesso simplesmente diminuindo as expectativas a respeito do que as crianças devem obter da escola.

³ Abrahão (2005), por exemplo, nota que em 2001 o Brasil tinha um gasto por aluno na educação primária seis vezes menor que a média dos países da OCDE, 2,5 vezes menor que a Argentina, duas vezes menor que o Chile. Da mesma forma, o Brasil investia cerca de 8,3% do gasto público na educação básica, em comparação com 18% do México, 16,1% do Peru, 14,5% no Chile e 10,1% na Argentina.

⁴ Isso não significa que o simples aporte de novos recursos resolverá os problemas da educação brasileira. O que importa é como os recursos serão aplicados. Por exemplo, como atrair profissionais qualificados sem uma política de valorização do magistério e do profissional da educação? Para se ter uma noção da desvalorização dos funcionários da educação, a partir de dados da PNAD de 2005, entre 41 grupos ocupacionais, professores da educação básica, com 11,76 anos de educação em média, recebiam o 31º pior salário e os profissionais da educação, com 14,86 anos de educação em média, recebiam o 38º pior salário. Ambas categorias tinham salário menor que os trabalhadores da indústria de serviços (com 5,96 anos de educação em média) e vendedores e trabalhadores do comércio (com 7,51 anos de educação em média).