



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA

MAURÍLIO MACHI

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO SISTEMA DE CICLOS, A
ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Marília
2009

MAURÍLIO MACHI

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO SISTEMA DE CICLOS, A
ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Júlio Mesquita Filho – Campus de Marília –
como exigência para a obtenção do título de
Doutor.**

Orientador: Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Marília

2009

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Machi, Maurílio.
M149p A progressão continuada no sistema de ciclos : a
atuação e a formação do professor / Maurílio Machi. –
Marília, 2009.
144 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.
Bibliografia: f. //-//
Orientador: Prof.º. Dr.º. Carlos da Fonseca
Brandão

1. Ensino fundamental – Sistema de ciclos. 2. Progressão
Continuada. 3. Professores do ensino fundamental – Formação
e atuação. I. Autor. II. Título.

CDD 372.

MAURÍLIO MACHI

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO SISTEMA DE CICLOS, A
ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Dr. Carlos da Fonseca Brandão - Orientador

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Dr. José Carlos Miguel

Dra. Maria Cristina Gomes Machado

Dra. Tereza de Jesus Ferreira Scheide

Marília, 18 dezembro de 2009

Aos meus familiares,

Aos pais, Ernesto Machi e Palmyra Burdin Machi, *in memoriam*, por eu estar presente aqui neste momento.

À esposa e filhos, pelo apoio e compreensão das ausências que provoquei, e por darem conta da tarefa que me era destinada a executar – por isso, também, estou aqui.

Este trabalho é nosso.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, pela confiança, por saber ser mestre e amigo, por saber falar e ouvir, pelo exemplo que irradia.

Quanto tempo duram as obras?
Tanto quanto ainda não estão
completas.
Pois enquanto exigem trabalho
Não entram em decadência.
[...]
As úteis/ Requerem gente
As artísticas têm lugar para a arte
As sábias/ Requerem sabedoria
As duradouras/Estão sempre para ruir
As planejadas com grandeza
São incompletas
[...].

Brecht (2000).

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1 - A educação e esse lugar chamado escola.....	21
Capítulo 2 - Ciclo, ser ou não ser.....	30
2.1. Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação.....	34
2.2. Pressupostos geradores dos ciclos.....	39
2.3. Promoção automática nos anos 1950.....	40
2.4. Promoção automática pós 1960.....	51
2.5. Propostas recentes.....	56
2.5.1.Ciclo Básico de Alfabetização – CB.....	57
2.5.2.A última década do século XX e os dias atuais.....	59
2.5.2.1. A Progressão Continuada em Regime de Ciclos no Estado de São Paulo.....	60
Capítulo 3 - Falas, questionamentos e opiniões a respeito dos ciclos.....	63
3.1. Pensamentos e vozes de atores que participam e vivem diretamente o processo educacional.....	76
Capítulo 4 – O Professor, sua formação e seu trabalho na escola como educador.....	94
Capítulo 5 - Considerações finais.....	113
Referência.....	131
Anexos I.....	144

RESUMO

A pesquisa em pauta focaliza os trâmites educacionais promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1997, até o presente momento, com a promulgação da Deliberação CEE nº 9/97 que instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada em Sistema de Ciclos, no Ensino Fundamental. Essa Deliberação tem como suporte e fundamentação o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB. A proposta instituída por essa deleberação e outros diplomas legais insere-se num sistema de ciclos com duração de oito anos divididos em dois ciclos, um de quatro anos, Ciclo I, constituído pelas antigas séries de 1ª a 4ª, e Ciclo II, pelas antigas séries, de 5ª a 8ª. Este trabalho procura analisar se a adoção dessas medidas trouxe algumas implicações e mudanças significativas nos procedimentos didáticos, nas formas de avaliação e recuperação permanente e paralela, permitindo, com isso, o progresso da aprendizagem dentro do ciclo, sem reprovação ou retenção, fixando essa possibilidade, apenas, para os finais de ciclos. O campo de atividades do Ciclo II é a arena de trabalho da pesquisa Procura-se analisar, após a implantação desse sistema, o impacto causado na população docente e discente, nos especialistas da educação, como na sociedade que dela usufrui, os acertos e desacertos, sucessos e insucessos, prós e contras. Procura investigar qual a relação que existe ou se pode estabelecer com a filosofia de formação do futuro profissional da educação egresso dessa escola e que para ela retorna como profissional da educação. O amparo metodológico vem da realização de entrevistas pouco ou nada estruturadas, questionários, observação participante ou simplesmente aberta, pesquisa bibliográfica e documental. Busca-se com isso, chegar a resultado, que, se não responder aos desejos aqui enunciados, provoque novas buscas sempre procurando melhores aproximações da realidade em questão.

Palavras-chave: Progressão Continuada; Avaliação; Sistema de Ciclo; Recuperação; Retenção.

ABSTRACT

The research focuses on the educational paths carried out by the Department of Teaching and Education in São Paulo State, from 1997 up to current days with promulgation of Deliberation CEE number 9/97 that made possible the Continued Progression Regimen in a System of Cycles in Elementary and Junior levels of Education. This deliberation has its support and basis in article number 32 in the National Basic Laws for Education, law number 9.394 of December 20th, 1996. The accepted and approved proposal made by the deliberation and many other legal degrees are inserted in a System of Cycles lasting eight years divided into two other cycles, one of four years, called Cycle I consisted by old four years, and Cycle II by four old next grades (Junior High). This research aims an analysis to confirm if such educational procedures brought some important implications or changes in teaching procedures or acts, ways of evaluating and assessing, permanent and continuous recovery, allowing the learning progress inside those periods without making students fail or flunk, stating such possibility only in final periods. The field of activities of Cycle II is the workplace for this research. After implementation of this educational and evaluation system there was an analysis in order to verify the impact caused on population (teachers, parents, students and others), experts on teaching and education, how society and public enjoy it, dos and don'ts, success and possible failure, pros and cons. There was also an investigation to know how relationship exists or can be established with this kind of philosophy which looks for professional future formation of education bringing it back as a possible professional in education. The methodological basis is built on interviews, questionnaires, observation or simply document research. This aims the search of results in order to better change approaches, feedbacks, development of a previously studied reality.

Keywords: Continued Progression; Evaluation; Cycle System; Recuperation; Retention.

INTRODUÇÃO

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte, pergunta Kublai Khan?
— A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra, responde Marco, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
— Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Pólo responde:
— Sem pedras o arco não existe.

Calvino¹

O que se discute neste trabalho é o desenvolvimento de uma pesquisa na qual se explora os acontecimentos educacionais, especialmente, e com bastante ênfase, no Estado de São Paulo, não perdendo de vista a relação maior com o restante do país e mesmo com experiências de outros países, se possível, por sua identidade ou diferença. Nessa abordagem, leva-se em consideração a implantação do Regime de Progressão Continuada em sistema de Ciclos, no Ensino Fundamental ciclo II – de 5^a a 8^a séries - da rede pública paulista, instituído pela Deliberação CEE nº 9/97, com fundamento nos artigos 23 e 32 da Lei Federal 9.394, de 20/12/1996, e a formação de professores, uma vez que a maioria daqueles que se dirige para os cursos de licenciatura e de formação é egressa dessa escola pública, sob tal regime. A análise, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, tentará esboçar respostas, hipóteses, talvez, de forma não definitiva, pois isto é praticamente impossível, dada a complexidade do tema, mas bem arrazoadas e como abertura de canais para reflexões e tomadas de decisões para futuros leitores. O resultado de uma pesquisa não pode ter um fim, mas constituir um elo de continuidade e de novas visões e descobertas; abrir os sentidos para se

¹ Ver CALVINO, I. *As cidades invisíveis*, 2002, p.79. Marco Pólo descreve uma ponte, pedra a pedra, a Kublai Khan, a quem serviu durante muitos anos, significando as incontáveis cidades do imenso império do conquistador mongol.

conhecer mais sobre seu objeto e as relações que este estabelece com seu entorno mediato e imediato, a buscar no contexto a compreensão do todo.

Dos vários projetos que se imbricam de uma ou de outra forma, o que veicula o Regime de *Progressão Continuada em Sistema de Ciclos*, a realizar-se em consonância com o estabelecido pelo Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, prevista nos dizeres das leis acima citadas e os anseios da comunidade, como a diminuição da repetência, da evasão e a aquisição de conhecimentos e um sistema de avaliação em que a promoção do aluno dentro, de sua singularidade, toma por base a evolução alcançada, é este o objeto visado por esta pesquisa. Como consequência, qual a relação de causa e efeito que esse regime guarda ou acarreta com os profissionais da educação, seu trabalho e sua formação?

O foco da pesquisa, como mencionado acima, seu objeto, localiza-se, no tempo, desde 1997, buscando subsídios de experiências anteriores, até o presente momento, nos dias atuais e se envolve nas malhas da política educacional vista sob o crivo da filosofia, da economia política e dos aspectos educacionais. A datação serve de localização no espaço-tempo dos fatos, de suas origens e de suas consequências, ocorridos e que poderão, ainda, ocorrer nesse período. Intenta-se, também, a análise dos atos e atitudes dos responsáveis pela execução e dos legisladores dos documentos legais que norteiam os destinos dessa educação e, ainda, se essa implantação trouxe aos atores que representam e se utilizam da escola pública, educação de boa qualidade, ou seja, condições de socialização e permanência nas escolas, servindo-lhes de apoio para suas realizações pessoais, como aprender pelo aprender, pelas oportunidades de inserção no mercado de trabalho, no universo das artes, da cultura e de outras tantas finalidades da educação e desejos dos homens.

Com o advento da *modernidade* e o aumento da procura e a consequente democratização do ensino, este deixou de ser encargo da família ou de pequenos grupos, mas de responsabilidade de um grupo formal ou governo de um território, que passa assumir os gastos, as questões curriculares e pedagógicas. Atualmente, em muitas regiões do planeta e

mesmo em países ditos em desenvolvimento, existem redutos de pobreza cultural, de ensino e aprendizagem que nada diferem daqueles de centenas de anos já idos. Parece que, atentando para a História da Educação, sempre houve certa resistência às mudanças. E, nas sociedades em que o ensino e a aprendizagem são preocupações de “todos”, dos governantes, das famílias, de grupos e sindicatos, como isto tem se manifestado? E nestes últimos anos, com as mudanças, para muitos, reformas implementadas pela Secretaria da Educação, complementando as normatizações impostas pelo Ministério da Educação e outros órgãos do poder legislativo, pode-se dizer que a educação sofreu transformações, mudanças na direção de uma educação de qualidade, nos moldes anteriormente exposto? A sociedade sente-se satisfeita e segura com as mudanças e participa de projetos para implementá-las e reforçar sua aplicação, em busca de novos horizontes de progresso social e científico? Essas questões são variáveis intervenientes que saltitam em torno do tema central e ajudam a pensar e tentar discutir essa questão mais central da pesquisa, ou seja:

É importante compreender, também, se a administração, tanto em nível de órgãos centrais do governo, como locais, em especial nas escolas, gestores, professores e a sociedade assimilaram essas mudanças e as implementou ou simplesmente as recebeu como “*mais uma*”. Esses questionamentos integram-se no questionamento maior: O sistema de ciclos e a Progressão Continuada cumpriram e cumprem seu papel como preconizavam os documentos legais e o discurso oficial dos articuladores e responsáveis pela sua implantação?

A Progressão Continuada, no sistema de ciclos, toca diretamente a questão da avaliação, retenção (ou repetência), a recuperação contínua e paralela e, ainda, como consequência, a permanência dos alunos nas escolas. Segundo vários autores, esses temas foram os desencadeadores da opção de implantação do regime de ciclos, assim como sua previsão na LDB/96, trazendo a ideia de outras tentativas, em outros momentos constantes da história da educação, inclusive de outros países.

No desenvolvimento da pesquisa objetivada por este trabalho, visar-se-á, além do já exposto, como atividade complementar, sem vida própria,

1. analisar fatos e situações ocorridos desde o período de implantação do sistema de ciclo, no Ensino Fundamental, até o presente momento, no Estado de São Paulo, que fixaram marco como filosofia de ensino e de avaliação, comparar certos aspectos da legislação atual com as de outros períodos, refletindo sobre os aspectos de ganhos ou perdas na “qualidade de ensino”, cuja meta é a construção do aluno, futuro cidadão, dotado de senso crítico e formação política.

2. Analisar e refletir sobre o trabalho de professores, diretores, coordenações pedagógicas, relativamente às propostas instituídas

Leva-se a crer que a opinião de alguém², que vive as elaborações e os resultados advindos das normas e ações próprias da atividade educacional, ocasionadas pela implantação do sistema de ciclo, deva ser levada em consideração, pois é um ponto de vista que se junta aos demais, na construção de uma visão mais abrangente da realidade em foco, com o desejo de atingir o que se poderia chamar *totalidade, uma educação integral*, na qual as múltiplas faces dessa realidade em questão poderiam oferecer subsídio para implementação ou criação de novas metodologias e representações, talvez mais próximas daquilo que se deseja alcançar como “ideal”. A intromissão do pesquisador como elemento integrante da pesquisa faz-se, basicamente, como observador participante. As entrevistas também fazem parte, de forma não estruturada, ou ainda, completamente aberta, assim como, questionários, pesquisas bibliográficas e análise documental. Em linhas gerais, a pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, não desprezando, porém, as intromissões de cunho quantitativo, de menor monta.

Por certo, a pesquisa, pela sua natureza, desenvolve-se num “clima” de grandes dificuldades, porque envolve conceitos de ordem teórica, específicos, de ordem filosófica, política, econômica, mas, por outro lado, muito do que se precisa está próximo e de acesso permitido ao pesquisador,

² No caso, o autor desta pesquisa é diretor de escola e vive e convive com a situação em foco, diariamente.

favorecendo um trabalho cujo interesse é mostrar ou destacar o que tem sido considerado sucesso ou em contrapartida resultado em fracasso, incluindo as oscilações entre esses dois polos, na evolução educacional e, dentro das possibilidades, desvelar uma crítica sensata e digna de crença.

Vale destacar que se deve analisar com cuidado o que a mídia anuncia e que a própria Secretaria da Educação propaga, de sorte a verificar se há fundamento, está acontecendo ou se constituem estatísticas forjadas para justificar a posição do governo estadual e da Secretaria da Educação, na implantação do Sistema de Ciclo e Progressão Continuada. Em acréscimo, como subproblemas decorrentes, conferir o posicionamento dos órgãos que poderiam romper com esses paradigmas, com essa linha assumida pela Secretaria da Educação, como os sindicatos dos professores – (APEOESP), sindicato dos diretores – (UDEMOM), sindicato dos supervisores – (APASE) e, ainda, outros menos conhecidos, a fim de verificar se possuem voz ativa ou poder de réplica e a própria escola e sua comunidade de relações internas (professores, funcionários e alunos) e externas (pais, organizações complementares e outras). Procurar saber ou entender se a sociedade já entendeu todo esse processo que move a educação, no Estado de São Paulo, principalmente, e se o processo de gestão dessas mudanças tem orientado e esclarecido sobre seus fins e métodos.

Com certeza, obter respostas para tudo que se propõe, não é tarefa fácil, mas é possível encontrar hipóteses que representam, pelo menos satisfatoriamente, as expectativas. Assim, o relato da pesquisa, concretizado neste trabalho, compõe-se de cinco capítulos, que se pretende tenham relação entre si e continuidade conceitual. A estruturação do trabalho, em cinco capítulos, segue a seguinte configuração:

No capítulo 1: *A Educação e esse Lugar Chamado Escola* procura-se mostrar a escola, embora já se tenha feito alusão a isso, como um lugar com características peculiares – ou que pelo menos deveria tê-las –, no qual as conquistas angariadas pelas sociedades de todos os tempos encontram acolhida e se submetem ao processo de ensino e, concomitantemente, está disposta a realizar atos de aprendizagem. Esse

bipolo inseparável *ensino e aprendizagem* pode ocorrer em qualquer lugar e momento da vida dos indivíduos, mas encontra condições propícias – ou pelo menos deveria encontrar – no ambiente escolar. A educação informal já teve seus momentos de glória e, ainda, participa insistentemente, não justaposto, mas imbricado e com grande energia das buscas de saberes e tentativas de penetrar a realidade, o objeto do conhecimento. Esse lugar, escola, merece algumas páginas para explicitar sua importância e disponibilidade, pois é nele que se instaura a trama proposta pelo regime em questão, entre tantas outras.

Ciclo, Ser ou não ser é a denominação do capítulo 2. Nele se encontra o nó górdio da pesquisa e a tentativa de desatá-lo, não como o encontro da solução definitiva da hipótese formulada, mas como proposta de conhecer o problema e refletir sobre ele, para poder explicitá-lo e compreendê-lo. São apresentadas algumas experiências realizadas em torno da proposta de ciclo, em alguns sistemas de ensino, um deslizar por momentos históricos, fatos significativos, tentativas e abandonos. O centro da questão é a proposta encetada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desde 1997. O título *Ser ou não ser*, levado ao “pé da letra”, é um tanto petulante, pois sugere que se possa esperar ao chegar ao final do capítulo, a um delineamento, tipo sim ou não, se acontece um, o outro está proibido se acontecer. Não é esse o intuito do caminhar sobre o título, bem como das análises sobre ele enredadas. Expõem-se fatos, acontecimentos e tentativas de algumas experiências.

No capítulo 3 *Falas, Questionamentos a Respeito dos Ciclos*, discorre-se sobre o que algumas pessoas, grupos ou comunidades pensam em relação aos ciclos como sistema proposto para solucionar problemas que grassam no campo educacional, como se terá oportunidade de tomar contato, desde épocas bem distantes e, se não se contextualizar, parece que o discurso é sobre o hoje. O termo “*opinião*” (*doxa*) é empregado com o propósito de significar relatos não amparados pela ciência (*episteme*), elaborados pelo intelectual deste ou daquele saber. No fundo, dizer o que o aluno diz, o que seu pai pensa sobre isso ou aquilo. Far-se-á uso de relatos de intelectuais e especialistas.

A base filosófica que ampara, como substrato, praticamente todos os questionamentos, *sejam centrais ou periféricos*, é conceitual e potencialmente dialética, portanto, poderá haver *ênfase* deste e ou daquele conteúdo ou conceito.

As opiniões, respostas e sugestões de segmentos da sociedade, preferencialmente, relacionadas com a educação formal e pública, possivelmente levarão para uma posição razoavelmente definida, todavia o outro lado do questionamento deverá ser examinado e receber mérito devido.

O capítulo 4 *O Professor, sua formação e seu trabalho na escola como educador*, procura olhar e perceber o professor como profissional da educação, suas atividades dentro da escola, mas, simultaneamente, o vê na sua formação, na graduação, a visão que os alunos têm de seu trabalho, de pessoas que frequentam as escolas, estagiários, pais entre outros. Nesse capítulo, sobretudo, far-se-á, concomitantemente com a utilização do tratamento impessoal, o uso da primeira pessoa do singular ou do plural, pois há necessidade de o autor do trabalho se expressar, dando depoimentos, visto que trabalha com formação de professores e, além disso, é diretor de escola pública, vive e sente o dia-a-dia da educação.

Ao fechar este trabalho com o capítulo 5 nos dizeres *Considerações finais*, procura-se mostrar que a pesquisa pode não ser taxativa e alcançar uma resposta unilateral, definitiva para os questionamentos, mas desperta o ânimo para provocações que podem gerar novas tentativas de representações e respostas não tanto provisórias como as alcançadas por ora.

Ainda, pontilhando este trabalho, vez ou outra, um conceito considerado relevante é chamado para auxiliar na compreensão dos fatos, dos questionamentos. É o conceito de *Representação*.

Representar é estar no lugar daquilo que se pretende estudar, conhecer, compreender. Nem sempre, para a maioria dos estudiosos, é possível assimilar todos os ângulos, todas as características e propriedades de um ente, de uma realidade, de sorte que se utiliza de um expediente que se conhece mais profundamente, colocando-o no lugar do outro. Não se põe qualquer coisa no lugar de outra. É preciso que as duas tenham possibilidade

de se aproximarem e estabelecer relações, não de identidade (já que isso é quase impossível), mas de analogia ou de semelhança. Galileu, em razão da época que viveu, do grande desenvolvimento da Física e da Matemática, tinha sua representação da natureza ancorada na linguagem matemática.

A natureza é um texto a ser decifrado. Para Galileu ela fala a língua da Matemática. O problema é que, ao voltarmos para a natureza, em vez de encontrar fórmulas e números, ela fica à nossa frente exibindo cores, cheiros, ruídos, temperaturas, mas sem abrir a boca, sem falar nada. Muda. (ALVES, 2000, p. 46).

Uma outra representação bastante famosa, é a de Aristóteles (s/d), quando diz, no início de sua obra *Política*, que “o homem criou Deus à sua semelhança”, porque, não conhecendo a natureza de Deus, atribui-se-lhe uma natureza humana, como representação; muito se faz e se fala sobre as manifestações, semelhantes aos homens, das manifestações da natureza, isto é, acerca do ato de antropomorfizar a natureza. As representações não são verdadeiras nem falsas, entretanto, podem ser mais ou menos adequadas e explicar melhor ou não o objeto do conhecimento. O erro, por certo, advindo da relação com a possível falsidade, não existe: o que existe é uma inadequação, uma inconveniência da representação, uma má escolha do substituto do representado, por ignorância ou outra omissão. Eis o que Köche (2002, p.23) afirma neste relato em prol das representações:

O homem é um ser jogado no mundo, condenado a viver a sua existência. Por ser existencial, tem que interpretar a si e ao mundo em que vive, atribuindo-lhes significações. Cria intelectualmente representações significativas da realidade. A essas representações chamamos conhecimento. O conhecimento, dependendo da forma pela qual se chega a essa representação significativa, pode ser, em linhas gerais, classificado em diversos tipos: mítico [...] científico.

No capítulo 1, quando se localiza a escola como lugar de aprendizagem, assume-se que sua função primeira e principal é a aquisição e difusão de conhecimento, cabendo-lhe portanto, seus atores implementarem

processos de acolher e formular representações significativas que cumpram essa função de modo exemplar.

Para representar não existem fórmulas, mas requer que se analise, escolha, submeta a representação ao teste da refutação (falsificabilidade) e isso requer, também, trabalho, aquele trabalho de que fala Saviani (2000), *Trabalho não Material*. Além disso, a linguagem adequada, os símbolos, signos e mais o que Vigotski (1984,2008) e seguidores chamam de *Mediação* na qual, além do estímulo-resposta esquema relevante do Behaviorismo, adiciona-se um terceiro elemento, *elo intermediário ou elemento mediador*. Kohl, discorrendo sobre Vigotski, apresenta o seguinte exemplo:

Quando um indivíduo aproxima a mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. (KHOL, 1984., p. 26).

As relações mediadas tornam-se muito mais complexas e muito mais poderosas no contato dos homens com o meio, ou seja, com o mundo, a realidade, possibilitando extrair, desvendar ou construir representações do objeto de estudo, desse mundo, com maior poder e eficácia, facilitando a compreensão de quem ensina e de quem aprende. A mediação é um dispositivo, uma ferramenta que deve acompanhar os fazeres e metodologias dos atores que representam nas escolas. O papel do professor ou de cada educador é visto e tido como agente mediador entre o aprendiz e o objeto do conhecimento. O elo mediador deve, portanto, ser dinâmico, além de signo, instrumento da *práxis* educacional. As metáforas, ferramentas poderosas, acabam por penetrar nas representações, tornando-as mais inteligíveis, desde que não haja exagero.

Como em todas as épocas e, muito mais na atualidade, com o fluxo intenso das comunicações e das tecnologias de informação, as linguagens desempenham papel de grande relevância. Em verdade, não há comunicação sem se saber e utilizar uma ou várias linguagens.

Tradicionalmente, a linguagem mencionada nos discursos e manuais refere-se, apenas, à palavra escrita ou falada na composição de textos – *linguagem verbal* – mas quando, o que ocorre são comunicações que utilizam, simultaneamente, tanto a palavra como outros símbolos e signos, constituindo os textos não-verbais (linguagem dos surdos-mudos, dos escoteiros e outras). Nos dizeres de Ferrara (1986, p. 15)

A fragmentação sígnica é sua marca estrutural; nele (no texto não verbal) não encontramos um signo, mas signos aglomerados sem convenções: sons, palavras, cores, traços, tamanhos, texturas, cheiro - as emanações dos cinco sentidos, que, via de regra, abstraem-se, surgem no não-verbal, juntas e simultâneas, porém desintegradas, já que, de imediato, não há convenção, não há sintaxe que as relacione

A educação, em seus procedimentos de ensino e similares, sempre enfatizou os textos verbais, embora, sem fazer referências, utilizasse dos não-verbais. Hoje, é impossível permanecer nessa tática de omissões, pois a educação é uma complexidade de textos verbais e não verbais. Ainda, em Ferrara (1986, p.22) “O mundo sensível é um grande texto não-verbal, do qual, por conveniência ou por necessidade, toma-se a parcela que se deseja”. As representações têm por objetivo e responsabilidade, ao utilizar de estudos e análises acuradas tornar inteligível esse mundo sensível ou outros mundos criados ou descobertos. A educação, nessa tarefa, tem papel importante e de destaque.

Vale ressaltar a grande dificuldade, senão impossível, de se obter informações de órgãos relacionados a educação, especialmente Secretarias de Estado e de municípios, a não ser aquelas que se encontram disponíveis em publicações e internet. Não atendem solicitações, por mais que se insista. Muito do que se tem na Internet não é digno de confiança.

O próximo capítulo apresenta um local, no qual sempre se confiou a responsabilidade de apresentar e representar esses mundos.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO E ESSE LUGAR CHAMADO ESCOLA

Á beira de outro mar, outro oleiro se aposenta, em seus anos finais. Seus olhos se cobrem de névoa, suas mãos tremem: chegou a hora do adeus. Então acontece a cerimônia de iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua melhor peça. Assim manda a tradição, entre os índios do noroeste da América: o artista que se despede entrega sua obra-prima ao artista que se aposenta. E o oleiro jovem não guarda essa peça perfeita para contemplá-la e admirá-la: a espatifa contra o solo, a quebra em mil pedaços, recolhe os pedacinhos e os incorpora à sua própria argila.

Galeano³

Não se faz, propriamente, nesta parte, história da escola e seus vários momentos e fases de desenvolvimento, mas se esboça um pano de fundo para localizar e entender a escola desta época, do agora, e poder se preparar para falar do que tange ao objeto deste trabalho, sem generalizações desnecessárias.

Aristóteles começa sua *Metafísica* com a já célebre afirmação: “Todos os homens têm por natureza o desejo de aprender”. Na verdade, não existe povo que não tenha preocupação em aprender e ensinar os rudimentos de técnicas ou conhecimento necessários para permanecer vivo, reproduzir e transformar a realidade. Jaeger (2001), também, começa com essa constatação sua extraordinária obra *Paideia*, na qual descreve a formação e traça o perfil do homem grego:

Todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das

³ Retirado de GALEANO, E. *As palavras andantes*. Com gravuras de J. Borges, 1994.

coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. (JAEGER, 2001, p. 3).

Sabe-se, e não é mais novidade para ninguém, que a educação nem sempre teve a forma de transmissão de seus valores do modo como é feito, atualmente. Quando se faz referência à educação, veem-se pela frente salas equipadas com cadeiras e carteiras, quadro negro ou equivalente, equipamentos audiovisuais e algumas parafernálias da tecnologia moderna, além de, muitas vezes, ferramentas obsoletas ou quase, compondo a arquitetura desses ambientes chamados, atualmente, de *salas de aula*. Esse tipo de arcabouço, lugar de desenvolvimento de atividades educacionais, didáticas ou pedagógicas, com essa configuração tem existência recente

A transmissão de conhecimentos, hoje incumbência das escolas, não é atividade da modernidade ou da pós-modernidade, como parece emergir das fontes de comunicação expressas pela imprensa falada, escrita e de várias outras modalidades, contudo é tão antiga quanto os homens. A partir do momento em que o ser humano, desde seus primórdios, sentiu necessidade de produzir ou encontrar seus alimentos, quando percebeu e sentiu sua finitude – nascimento, vida e morte – pôs-se a procurar e inventar meios que permitissem sua permanência por mais tempo sobre a terra e a perpetuação da espécie humana.

Obviamente, essas tarefas não ficariam a cargo de cada geração descobrir ou criar, toda vez que deparasse com as mesmas necessidades. As práticas de trabalhos, as técnicas ainda rudimentares, as descobertas e as invenções precisavam ser guardadas, perpetuadas, para utilização das futuras gerações.

A princípio, cabia à memória ainda rude e fraca armazenar esses dados, esses conhecimentos; com o tempo, precisou-se de registrar, gravar de alguma maneira em dispositivos materiais, físicos, para se recuperar quando fosse preciso. Estava dado o primeiro passo para toda essa conquista de redes de informação e comunicação que se presencia hoje; estava criado o embrião do ensino e da aprendizagem. Depois disso, o homem jamais teve sossego! Por outro lado, não parou mais de criar e descobrir. Criou a estética,

o belo e o feio, inventou a tristeza e a alegria e os conceitos dotados das mais variadas características para representar seu mundo, organizar sua vida. Tudo isso e muito mais fez do homem um observador da natureza: aprendeu a admirar, amar e odiar, sua razão, ainda nesse momento, encontrava-se submetida quase totalmente aos sentimentos, mas sua representação já era seu mundo. Por muito tempo, a educação foi exercida

[...] nas comunidades tribais por não existir propriedade privada e as atividades econômicas se desenvolverem em comum, compõe-se a família extensa, constituída pelo patriarca, sua esposa, seus filhos com suas mulheres e filhos. Nesse contexto, as crianças acompanham e imitam os adultos nas atividades diárias de manutenção da existência. Quer nas tribos nômades, quer nas que já se sedentarizaram, para se dedicarem à caça, à pesca, ao pastoreio ou à agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”. Não há, portanto, alguém especialmente convocado para desenvolver essa aprendizagem, que nem sequer é tarefa exclusiva dos pais. Na verdade, todos na tribo são agentes do processo. Na Grécia e na Roma antigas, a família também se mantinha extensa formada pelo chefe, que presidia o culto religioso doméstico, pela mulher, pelos filhos suas esposas e filhos, além dos agregados. (ARANHA, 2006, p. 97).

Ainda em nossos dias, em pequenos bolsões distantes daquilo que se denomina civilização, por exemplo, nas altitudes do Himalaia, encontram-se comunidades que praticam esse tipo de educação. É a história viva processando-se ao lado da globalização e da era da comunicação. Veja o relato que segue:

A educação, nas sociedades mais rudimentares, é essencialmente uma iniciação ritual progressiva nas crenças e nos usos do grupo. A ele se acrescenta uma participação espontânea no emprego de suas técnicas práticas e em seu teor de vida. Como esse gênero de vida está ainda tão próximo quão possível de suas condições naturais, parece que essa educação, pelo menos para as crianças, se faz com real suavidade. As provas de endurecimento e de resistência à dor só vem mais tardiamente. (Hambly, *Origin of education among primitive peoples*). Para compreender esses caracteres da educação primitiva, cumpre lembrar que “o reino humano”, como diz Bouglé, “se distingue do reino animal em suas principais aquisições, longe de incorporar-se à raça, lhe

permanecem, de certo modo, estranhas”. (HUBERT, 1967, p. 6).

A primeira dúvida, provavelmente, que precisava ser desvendada, conhecida, pode ter sido quanto à origem das coisas, em especial, do próprio homem. Nasce, como resposta, a origem divina, o homem a nascer como fruto da vontade ou da necessidade de manifestação dos seres superiores, divinos, dos deuses. Os deuses eram a origem de tudo, a causa e matéria fundamental da construção do universo, e os homens deveriam conhecê-los e render-lhes homenagem, oferecer-lhes ritos de consagração e agradecimentos. As supostas respostas, as representações que se obtinha e uma série de conhecimentos incorporavam-se aos já rudes saberes desses homens primitivos.

Nascia, então, o embrião de um currículo e aí estava a preocupação central dos primeiros homens, das primeiras comunidades, com isso, também, nascia e aumentava a necessidade de transmissão de conhecimento e a responsabilidade de alguns para desempenharem essa tarefa.

Mudaram-se os conteúdos com o passar dos tempos, embora existam conteúdos que vicejam desde remotas épocas, do início das civilizações. O que permanece, aparentemente, são algumas formas de procedimentos. A carga genética, com certeza, determina fazeres humanos, que se modificam sob a influência da carga cultural advinda da aquisição de novos saberes ou pela aculturação entre os povos, dos muitos fatores. Este planeta, a natureza não mais significava ou se apresentava da mesma maneira todos os dias, acabara a repetição das formas, a homogeneidade e a indiferença dos modelos. A natureza tornara-se um grande texto, não-verbal, que os homens tinham necessidade de apreendê-lo. E dar-lhe significado.

Recorrendo-se, novamente, a Ferrara, já citada ao tratar da leitura dos textos não-verbais, que diz que “o homogêneo não é passível de leitura”. A unanimidade é a homogeneidade de procedimento ou de sentido, não é passível de leitura ou da existência de significado. Crescia a necessidade e a responsabilidade da humanidade em formação de compreender e

representar o mundo. Neste exercício, amplia-se a capacidade intelectual do homem, este começa o exercício da generalização, da construção de teorias. Não mais se contenta com a forma linear de descrever ou representar os fatos e fenômenos da natureza, como viria anunciar Nietzsche (1999) em *Assim Falou Zaratustra*, contra a homogeneidade, a uniformidade, aceitando os desafios do complexo, das dificuldades das representações e da descoberta dos papéis das múltiplas variáveis que interferem no seu ato de ser: “Eu sou um viajante e um trepador de montanhas-disse de si para si—não me agradam as planícies, parece que não posso estar muito tempo sossegado”. (NIETZSCHE, 1999, p.121).

A educação, nessa fase, constituía uma preocupação apenas dos adultos, os quais saíam em busca de resolver suas necessidades, os problemas corriqueiros do dia-a-dia, quase apenas os insustentavelmente necessários. Aos poucos, novos horizontes se descortinam ao homem, e o prazer de conhecer e a necessidade acabam contaminando esse ser em crescimento, de sorte que esse conhecimento o empurrava para além das planícies, para o topo das montanhas. É o aparecimento da Arte e o preparo para as contemplações. Aquela aceitação passiva das dádivas da natureza deixava um vácuo em algumas pessoas do grupo e estas achavam que podiam modificar, transformar a natureza primeira. Começa a primeira revolução empreendida no planeta Terra. O homem não era mais só fruto de uma criação ou evolução, mas, também, criador:

Conhecer para satisfazer a curiosidade, É o espanto, a surpresa perante o “novo” que desencadeia nossa atividade intelectual. [...] Conhecer para se sentir seguro. O espanto perante o “novo” gera angústia, por não sabermos como nos afeta a realidade desconhecida. [...] Conhecer para transformar. Conhecer é para o homem uma questão de sobrevivência. Como vimos, os seres vivos, para sobreviver, em geral adaptam-se ao meio. Conhecendo o meio, o homem adapta-se a ele e o transforma. (CORDI et al., 1995, p.33).

O que gera a necessidade de procurar conhecer a realidade, o mundo, é sua heterogeneidade, sua incoerência, a existência de entropia, do caos, dos fractais etc. As *representações* que se fazem, hoje, por exemplo, da

superfície da Terra estão mais para a aparência de uma pinha do que para a de uma laranja, e para entendê-la ferramentas conceituais ou físicas são fundamentais. Essas ferramentas precisaram ser inventadas, criadas (ou descobertas?), tal como o Cálculo Diferencial e Integral, ferramenta tida como causa final e insuperável, desde o século XVII, os Fractais, a Teoria do Caos, a Física Quântica, por exemplo. Essa aspereza que se encontra nos conhecimentos, nos saberes, não era, praticamente abordada nas escolas de outros tempos, pois tinham objetivos determinados pelos poderes instituídos como o clero, por exemplo, que impunha como explicação dos fenômenos naturais, ações divinas, de modo a corroborar os ditames desses poderes hegemônicos e sua contestação poderia acarretar a prisão e, mesmo, a perda da vida. A escola, por volta dos séculos XVI, XVII e XVIII, não era só o lugar de representar o mundo ou sua parte necessária por meio dos conhecimentos aí ensinados e adquiridos, mas, sobretudo, o lugar de disseminar as ideologias das classes dominantes. Muitas descobertas ou sua publicação demoraram a ficar conhecidas, justamente por essas razões. Essas práticas de imposição ou de omissão de saberes por parte de grupos de poderes, atualmente ainda são praticadas.

A Educação como mediadora entre a realidade e o homem, como instrumento que deve permitir ao homem conhecer sua realidade, seu mundo, seu espaço, representá-lo, não pode se limitar à disponibilidade de uma modalidade informal, apreendida no convívio dos amigos, nas atividades de trabalho ou lazer, nas comunicações dos jornais, tevê, internet e de outros tantos meios de comunicação restrita ou de massa, como também são insuficientes as iniciativas de grupos de trabalho, religiosos, de comunicação empresarial, de tantos definidos como os de Educação *não-formal*. A educação primeira, no seio familiar – educação informal ou não-formal – já não resiste às necessidades do mundo moderno e não tem alcance que supra essas necessidades do agora e das que advêm das mudanças rápidas impostas pela tecnologia, economia e mesmo pelo viés social. Não se pode desprezar as formas de educação oferecidas nos moldes anteriores, mas é preciso compreender que são insuficientes.

A família, como “*célula mater*” da sociedade, composta pelo pai, a mãe e o(s) filho(s), na Antiguidade oferecia grandemente uma educação que, até a idade adulta, se mostrava quase completa, complementada muitas vezes por preceptores ou pedagogos, no estilo grego ou equivalente de outros povos. Essa família começava a se fraguimentar com a necessidade dos cônjuges se destinarem ao mercado de trabalho e outros afazeres fora do núcleo familiar. Com essas transformações, com as mudanças ocorridas na família, conseqüentemente, na sociedade, as quebras de paradigmas científicos e de teorias como a Física aristotélica, o geocentrismo e outras refutadas mudaram-se, os interesses, as necessidades dos homens e, conseqüentemente, a maneira de aprender e de ensinar.

Aparece a necessidade de criar metodologias, caminhos diferentes, de descobrir, inventar novas técnicas, novos materiais, medicamentos, enfim, assimilar mudanças forjadas pelo desenvolvimento e provocar novas, para dar conta de necessidades emergentes – foi preciso inventar, descobrir, criar uma nova escola, mais metódica, mais formal, aos poucos dotadas de um currículo e programas com professores não leigos e conhecimentos mais específicos e de maior profundidade. Mesmo assim, de início, ela não parecia em nada com as escolas destes tempos: somente na Idade Moderna, bem mais recente, as escolas passaram a ter a fisionomia das atuais. . Em Imbernón (2009, p.9) “A escola, tal como a conhecemos, criada na modernidade do século XVIII [...]”.

Os alunos eram vistos de modo diferente dos alunos dos dias de hoje, a criança não se diferenciava dos adultos e eram tratadas como adultos em miniatura. Philippe Áries (1981), em sua obra *História Social da criança e da família*, pesquisou perfis de crianças e adolescentes e reuniu ampla iconografia com a qual foi possível formular hipóteses sobre uma nova infância que provavelmente tenha surgido a partir do século XVII e início do XVIII, na Europa. Foi possível constatar essa característica de quase identidade entre o adulto e os menores, em idade. A escola teve de mudar, os professores tiveram de mudar porque a criança deveria ser olhada como criança, com suas potencialidades e formas de aprender. Não mais era

possível continuar com o estilo de ensinar e aprender *inadequado, obsoleto e incompleto*, a necessitar de planejamento e projetos com objetivos e metas passíveis de serem alcançados e, sobretudo coerentes com a criança e não mais com o homúnculo. Essa escola precisava de mestres com conhecimento e didáticas adequadas.

Infância e família, para reforçar, não constituem uma questão sólida e permanente, observe o que segue:

Discutir a questão da infância e da família no campo da pedagogia constitui tarefa importante para evitar o recurso a padrões rígidos que pensam a educação a partir um modelo universal e atemporal de infância e da família. Não existe a 'família em si', mas sim a infância e a família como fenômeno cultural – e, portanto, não estritamente biológico – que, por conseguinte, muda no tempo e depende das transformações econômicas, políticas, tecnológicas. (ARANHA, 2006, p. 95).

Muitos estudiosos têm considerado um postulado: *mudam-se os tempos, mudam-se os homens*. O que parece ser relevante, os homens não mudam por mudar os tempos, mas pelo novo que conhecem, passando dos velhos paradigmas, procurando se adequar aos que se irrompem como novidade, mesmo antes de corroborações e do esforço despendido nessa adequação e das metodologias aprendidas e empreendidas nas aprendizagens e ensinamentos requeridos. Vale ressaltar que o novo não é necessariamente o verdadeiro.

Construído esse pano de fundo, resta, agora, pensar a escola, da forma como está se processando, atuando, a *práxis* de seus agentes como condutores e conduzidos, na busca de um rumo para que a educação se processe. Foi-se o tempo em que as mudanças, as transformações ocorriam a passos lentos, dando folga para se pensar calmamente sobre os fatos e acontecimentos, no instante em que os mesmos se processavam. Não eram tão necessários projetos e planos para prever aquilo que deveria ser feito hoje, amanhã ou depois. Poder-se-ia “voltar atrás”, refazer e continuar em seguida. Não se esbarrava na “velocidade das coisas”, em seu acontecer. As cartas, os jornais pareciam demorar em chegar, mesmo o telégrafo, entre seu envio, sua

decodificação e sua entrega ao destinatário pareciam frear a velocidade das ondas eletromagnéticas, esperando pelo passo dos homens.

A velocidade da luz não era a maior velocidade do universo ou não havia muita importância em ser ou não ser. A escola não sentia as mudanças repentinamente, andava no mesmo ritmo, até mais lenta, sempre observando os fatos, para segui-los, sempre na retaguarda, ousando pouco ou quase nada como previsão e projeto para se antepor a esses acontecimentos e mudá-los, dar-lhes outro rumo, na busca de outros e novos objetivos. A responsabilidade dos dirigentes e professores dessas escolas não se deixavam ameaçar pelo novo, as respostas que teriam que dar aos questionamentos estavam embasadas na metafísica, nas ações das divindades, na crença, nas forças naturais, no bom senso, ao destino e à vontade de determinados grupos de mando, ao passo que os ditames que deveriam seguir não colocavam em conflito a normalidade das teorias e da vivência cotidiana.

A escola é esse lugar *esboçado* no qual acontece a Educação Formal, por excelência, e procura-se adequar o ensinar e o aprender nos moldes das condições do aprendiz – idade, território cultural, individualidades e potencialidades entre outras características humanas da criança – amparado por vigilância didática e psicológica constante, de modo a se transformar no humano, ou seja, no segundo humano, de acordo com Savater (2005b). É nesse lugar com fisionomia da atualidade que se desenvolve a trama daquilo que se pretende estudar, que se começa a expor no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

CICLO, SER OU NÃO SER

We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.
T.S. Eliot, Littel Gidding, Four Quartets.⁴

O que é um *ciclo*? Há uma tendência, quase generalizada, após um questionamento, procurar-se um dicionário e fazer breves incursões à procura de respostas. Buscando no dicionário eletrônico *Aurélio* - Século XXI, entre as muitas acepções, abaixo são citadas algumas que, praticamente, resumem todas as outras.

1. Série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada.
2. Período ou revolução de certo número de anos passados nos quais se devem repetir na mesma ordem os fenômenos astronômicos.
3. Período (3) em que ocorrem fatos históricos importantes com base em um acontecimento, seguindo uma determinada evolução: 2
4. Bras. Cada uma das divisões de certos programas de ensino.
5. Alg. Mod. V. permutação cíclica.
6. Biol. Ritmo de sucessão ou repetição de um fenômeno.
7. Eletr. Período da corrente alternada.
8. Estat. Período ou revolução ao fim dos quais se devem repetir, na mesma ordem, os fatos observados.

Outros dicionários, praticamente, repetem as mesmas acepções de forma equivalentes.

O conceito expresso pela palavra *ciclo*, neste contexto, refere-se aos sistemas educacionais adotados por algumas secretarias municipais,

⁴ Não paremos de explorar/ E o fim de nossa exploração/ será chegar ao ponto de onde partimos/ E conhecer o lugar pela primeira vez. Fragmento extraído de KRAUSS, L.M. *Sem medo da física*, 1995, p. 103.

estaduais ou localizadas em determinadas regiões, com propósitos específicos que serão explicitados no andamento e desenvolvimento deste texto.

Sistema de ciclo, como é normalmente denominado, é um projeto que extingue (ou tenta fazê-lo) o sistema seriado estabelecido, historicamente, na quase totalidade das escolas do país, nas quais os alunos são avaliados num período, normalmente de um ano – e, dentro deste, bimestralmente ou a qualquer momento – ao fim do qual o aluno pode ou não ser retido ou aprovado, dependendo do seu aproveitamento durante esse período de tempo e de sua frequência. O sistema de ciclos pretende agrupar dois, três ou quatro anos, num só bloco em que as atividades educacionais se desenvolvam de forma diferenciada daquelas do sistema seriado, com características peculiares, próprias, diminuindo com isso a evasão, a retenção e outros (considerados) malefícios do sistema seriado.

Não parece ser adequado o vocábulo *ciclo*, para representar esse período de tempo, pois, embora na acepção 4. – *Cada uma das divisões de certos programas de ensino* – já tenha sido incorporada aos dicionários, etimologicamente (e na maioria das acepções), o ciclo compreende um tempo em que um fenômeno ou fato acontece e se desenvolve, fechando sobre si mesmo e acontecendo outra vez, sem diferenciação entre os começos e os fins, os quais voltam, novamente, a se encontrar.

A pretensão do sistema ciclado, ao que parece, é justamente o oposto do significado comum da palavra *ciclo*, como um simples aglomerado de tempo – anos, normalmente, dois, três ou quatro – com um gargalo ao fim, no qual pode acontecer tudo o que aconteceria no final do ano no sistema seriado: repetência, abandono etc. Ainda que já se tenha consagrado, na literatura educacional, no dia-a-dia da concepção dos profissionais da educação, da imprensa e da mídia em geral, o termo *ciclo* não condiz com aquilo que pretende representar, nesse contexto educacional. No final de cada ciclo, captado por processos avaliativos, o aluno deve apresentar evolução no aprendizado, na gama de seus conhecimentos, um avanço que deve ser significativo ou, pelo menos, aceitável como desenvolvimento cognitivo.

O vocábulo *ciclo*, por si só, não remete ao significado de desenvolvimento, de progresso, mas de retorno ao ponto de partida, de reencontro com a origem. Melhor seria *nível*, no qual já se encontra implícita a ideia de avanço, de um escalonamento, de um *dégradé* de situações diferenciadas. Poderia se falar em nível I, nível II e assim por diante, subentendendo uma evolução de um período para o outro, dentro de um mesmo nível ou mesmo na passagem de um para outro nível. Não se pretende polemizar e trocar nomenclatura que se firma e adquire significado, por força de imposições: “Campo Recontextualizador Oficial - (CRO) é criado e dominado pelo Estado, política e administrativamente” (MAINARDES, 2007, p. 18). Ainda Mainardes, na sequência, apresenta “Campo de Recontextualização Pedagógica - (CRP), que é constituído por pedagogos em escolas, faculdades, setores de educação de universidades, periódicos especializados, fundações privadas de pesquisa. Os agentes do CRP lutam para controlar o conjunto de regras e procedimentos para construir os textos e práticas pedagógicas”

Ao contrário do que parece, a palavra *ciclo* é relativamente recente, na história da educação brasileira, para significar um período de tempo em que ocorrem as ações e atividades educacionais com determinadas características, que serão explicitadas no decorrer deste texto. Numa pesquisa feita por Fernandes (2000, p.78), sobre os textos educacionais da década de 1950, publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - (RBEP), na qual eram publicadas as produções sobre educação da época, foi encontrado um artigo com a palavra *ciclo*, mas em nada tinha ligação com o que hoje vem sendo chamado de ciclo de escolaridade.

Em alguns momentos da história – e esses momentos pontilham essa História da Educação – é possível perceber que certas formações, mesmo sem fazer referências ao termo *ciclo*, se conformam da maneira como se apresentam as atividades cicladas da atualidade, para a formação dos escribas, no Egito, para a dos filósofos, na Grécia, para a educação infantil, mesmo nos tempos atuais, sendo reconhecidas dos educadores, quando se afirma:

Mesmo naquelas práticas mais convencionais de educação infantil, ainda pode ser observada a organização por meio de ciclos. A denominação dos grupos em berçários I e II, maternal I e II, jardim de infância nível A e nível B ou pré-escola já demonstra que cada um deles é formado por um bloco de dois ou três anos a partir de uma visão mais flexível sobre a criança, sobre a aprendizagem, sobre a educadora e sobre a proposta pedagógica. Isto significa que não é preciso “ciclar” a educação infantil, mas antes, poder compreender melhor essa organização já existente – suas bases e fundamentos – [...] Assim, já somos “cicladas”. (BARBOSA, 2004, p.68).

Far-se-á uso do conceito expresso pelo vocábulo *ciclo*, como tem sido entendido e publicado pelos órgãos de governo, de secretarias de estado, município ou outra situação peculiar que a literatura atual tem consagrado e os leitores já estão assimilando, embora não se preocupando em diferenciar seu sentido mais adequado e sua lógica mais condizente com os ditames das intenções e necessidades reclamadas. Este é um dos riscos de mudanças: quando estas chegam, intrometem-se, mesmo não se consagrando como representação preferível entre outras tantas, de modo que acaba se tornando verdade aceita, sem passar pelo crivo da refutação ou comprovação atestada pela sociedade ou comunidade de interesse.

Os slogans, os ditados, as máximas filosóficas e outros textos semelhantes representam perigos, desvios e atrasos no caso de algo (ou de suposta teoria ou campo de conhecimento e pesquisa) que não tenha sido bem analisado, posto à prova (refutação) e ratificado. Mas tem a preferência de grande parte da população, porque não requer labor em torno dos mesmos, são de fácil assimilação e seu usuário assume um tom de autoridade e sabedoria, conhecedor dos temas atuais e antigos, um *expert* no domínio da história do conhecimento. Há um perigo enorme nesse vício, em relação à implantação do sistema de ciclo, tanto por parte da comunidade escolar, sociedade, como para os elaboradores das normas e de seus executores.

Ao contrário do que parece, a utilização de procedimentos análogos aos impostos pelos atuais regimes de ciclos, como forma de trabalhar o currículo da escola, implementar as ações necessárias para sua prática, não é coisa destes últimos dez anos, assim como alardeiam a imprensa de todas as modalidades e os próprios governos, que demonstram interesses por essa

prática. Várias experiências e tentativas já foram feitas, em diversas localidades, com pequenas ou grandes variações.

2.1 CICLOS DE APRENDIZAGEM E CICLOS DE FORMAÇÃO

Há, basicamente, duas modalidades de ciclos presentes nas propostas que estão ou foram implementadas nas diversas tentativas de implantação do sistema de ciclos na educação, como alternativas diferentes do sistema seriado, constante na maioria dos sistemas educacionais: os *Ciclos de Aprendizagem* e os *Ciclos de Formação*. É comum sistema misto de Aprendizagem e de Formação, nem sempre por propósito de implantação, mas por deficiência ou incompreensão.

Nas escolas, nas quais, foram implantados regimes de *Ciclos de Aprendizagem*, a promoção, assim como o agrupamento dos alunos, leva em consideração a idade – em tese - e, dependendo do “tamanho” do ciclo, dois, três ou quatro anos, os alunos podem ser reprovados ou retidos no final do ciclo. Em relação ao sistema seriado, as mudanças ou rupturas provocadas pelos ciclos de aprendizagem não são demasiadamente drásticas, com referência ao currículo, à avaliação e aos procedimentos de ensino. Muitas vezes, a diferença marcante está em que a reprovação fica abolida dentro do ciclo e o resto permanece praticamente igual. Nessa perspectiva,

[...] os Ciclos de Aprendizagem surgem como uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados à realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido. É uma organização de ensino que exige a transformação da postura do educador em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendendo que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento. É uma concepção de educação onde a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas temporais existentes na organização escolar em séries, torna-se um processo contínuo, valorizando a formação global humana. (SANTOS, 2003, p. 107).

Santos, especificamente, faz referência à implantação do sistema de ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba, no ano de

1999. Outra experiência de implantação do sistema de ciclos de aprendizagem foi levada a efeito na Rede Municipal de São Paulo, em 1992, quando pela primeira vez os ciclos tiveram um alcance de oito anos, estendidos para todo o Ensino Fundamental. Esse projeto teve como modelo a experiência francesa, com início no final da década de 1980, retomando “a proposta pioneira de organização em ciclos apresentada por Henry Wallon dentro do plano Langevin-Wallon (1944) que objetivava a reconstrução democrática da França após a segunda Guerra Mundial” (PERRADEAU, 1999; LIMA, 2000, citados por MAINARDES, 2007, p.71). Talvez por influência de São Paulo, nesse momento administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e a situação política de saída da ditadura militar, outros Estados ou municípios também iniciaram a implantação do sistema de ciclos, tais como: Ceará (1998), Mato Grosso (2000), Niterói (1999) e ainda Curitiba, ao qual já se fez referência.

Como não poderia deixar de ser, a influência francesa, que não fora pequena, nos passos da Universidade de São Paulo - (USP), continuava ainda a mobilizar os destinos da educação no Brasil, por intermédio de Phillipe Perrenoud, na última década do século passado, provocando entusiasmo nos educadores brasileiros que se inclinavam para a educação ciclada. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo busca em Perrenoud um grande aliado para justificar suas tomadas de decisão, no campo educacional, especialmente quando se fala em competências e habilidade, tanto em voga no momento e questão vital na formulação e caracterização da educação ciclada promovida pela Secretaria. Também Henry Wallon teve influência, talvez, maior, nos trabalhos de implantação dos Ciclos de Formação, conforme exposto logo mais adiante.

Os Ciclos de Formação guardam com os Ciclos de Aprendizagem algumas características comuns, sem, no entanto, coincidir, porque apresentam, por outro lado, diferenças marcantes que serão vistas e entendidas no decorrer deste texto, sem necessidade de explicitar, de chamar a atenção, embora isso poderá ser feito, se necessário, para a compreensão de fatos ou conceitos.

Miguel Arroyo (2007), falando dos ciclos de desenvolvimento humano, dá um grande suporte para entender, explicar e aplicar os pressupostos contidos nos ciclos de formação. Num diálogo em forma de entrevista com a professora Eustáquia, da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, em 2003, Miguel Arroyo expressa de forma sucinta como interpreta os Ciclos de Formação:

Para ele o ciclo não é mais uma moda pedagógica. Há muitas administrações, sobretudo populares, que estão organizando a educação em ciclos de vida: Belo Horizonte, Blumenau, Chapecó, Belém do Pará, Alvorada, Porto Alegre etc. Os tempos educativos da escola se propõem a respeitar os tempos da vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos. (ARROYO, 2007).

Quando Eustáquia lhe pergunta “O que pretende a educação em ciclo?”, Arroyo salienta três ideias, que resumem seu pensamento:

A idéia principal é de uma educação que parte dos educandos. Fala-se muito que a escola e nós, educadores, giramos em torno dos educandos, mas na verdade giramos mais em torno dos conteúdos do que dos educandos. Então, um ponto fundamental é que deveria recuperar os educandos como foco central da educação...

A segunda idéia é entender que a função da escola e de toda instituição educativa é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos – se preocupar com a formação total, em todas as dimensões, dos educandos... (ARROYO, 2007).

Essas duas primeiras ideias são praticamente comuns aos Ciclos de Aprendizagem e de Formação, aparecendo igualmente nos discursos seriados, de tom ufanista dos tempos de Escola Nova. A alusão ao tom ufanista de Escola Nova não significa crítica negativa ao movimento escolanovista, mas uma crença exagerada, na esperança de que esse movimento desse conta de solucionar, em definitivo, todos os questionamentos advindos das escolas e, em geral, da educação. Na terceira ideia, fica mais patente o que se pretende, com Ciclos de Formação:

A terceira idéia é tentar entender como se dá o desenvolvimento dos educandos, como se formam, como aprendem e se socializam. Quando nos colocamos perante

essa questão, a resposta é que o processo de formação do ser humano passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. É uma questão de reconsiderar a idéia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes. É recuperar algo que fazemos na vida familiar. Nós não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós tratamos nossos filhos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. A idéia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana. (ARROYO, 2007).

O que se ressalta é que a escola, como instituição gestora de educação, deve organizar-se não apenas em torno dos conteúdos, mas dos espaços, do calendário, dos tempos, das práticas educativas do trabalho docente e de toda comunidade escolar (serventes, merendeiras, zeladores e outros) e dar conta de desenvolver e formar plenamente os educandos, respeitando seu tempo. Por exemplo: na formação de turmas, crianças ficam com crianças, adolescentes com adolescentes.

Um trabalho minucioso foi desenvolvido por Andréia Krug, tomando por base os Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Porto Alegre, desde 1996. Nesse trabalho, que está publicado no livro *Ciclos de Formação – Uma Proposta Transformadora, Porto Alegre, Editora Mediação, 2007*, Krug trata do conhecimento e da avaliação, comparando os ciclos de Formação com os ciclos referidos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN)*. Começa por definir os ciclos de formação:

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos por suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e os professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2007, p.17).

Os conteúdos não são mais ditados pelo sistema educacional central CRO (MAINARDES, 2007) – e sim organizados a partir de pesquisa socioantropológica junto à comunidade e, com base nessa investigação, representantes dos alunos, da comunidade e professores reúnem-se para organizar, analisar e traçar metas e ações a serem trabalhadas na escola.

Uma diferença significativa entre Ciclos de Formação, escola seriada e até Ciclos de Aprendizagem, é que nas escolas de Ciclo de Formação os alunos são reunidos por turma, por idade e não pelos conteúdos e nível de conhecimento que já adquiriram. Outra diferença está em que não há reprovação (repetência) nas escolas de Ciclo de Formação. Também, para essas escolas, houve influência de Henry Wallon.

Não é comum os autores de livros e textos tratarem de uma ou outra forma de ciclos, abordando-os de modo geral, deixando as nuances camufladas. Quase sempre se referem aos aspectos históricos, traçando razões pedagógicas, sociais e econômicas para a implantação do regime de ciclos. Essa postura não merece e não pode ser vista em tom de crítica destrutiva e de anular seus valores como representação de fatos relevantes na História da Educação.

Um bom exemplo de apresentação dessa problemática a respeito dos ciclos encontra-se exposto em um trabalho de relevância, explicitado por Barreto e Mitruilis (2001, p.1-2):

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente [...]. Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização.

2.2 PRESSUPOSTOS GERADORES DOS CICLOS

Como já se frisou, essa temporalidade em educação, denominada ciclo, não tem uma longa vida e, como história, no Brasil, nasce provavelmente, na década de 1980. Um pressuposto, que nem sempre é citado como causa dos sistemas de ciclos, mas que esteve presente, desde o começo do século passado e guarda razões semelhantes ou iguais, é a questão da Promoção Automática.

O sistema de ensino, no qual a Promoção Automática é um dos parâmetros, tem a repetência ou reprovação abolida, ou seja, induz a uma adesão à não-reprovação. O primeiro momento de que se aborda a não reprovação, de forma oficial, nos tempos atuais, em nosso país, ocorreu com a proposta de Sampaio Dória, por meio de uma carta ao Diretor da Instrução Pública, Oscar Thompson, que, a partir daí, virou reforma de ensino, Lei nº 1750, de 1920, quando se tornou Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, na década de 1920. A proposta dizia que era necessário

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, 1923, p. 25).

A proposta tem um ar paradoxal, porque, ao mesmo tempo em que procura sustentar a não reprovação, sugere que a reprovação é permitida, se houver vagas para outros candidatos a ocupá-las. Instaurada a República, recentemente, precisaria o Brasil começar a erradicar o analfabetismo. Os olhos do mundo o estavam observando. A República não poderia conviver com o analfabetismo. Afinal, o país se preparava para o desenvolvimento e para entrar na rota dos países que já o havia conquistado. Precisaria colocar todas as crianças na escola, fazê-las aprender a *ler, escrever e contar*, os três erres (RRR) - *Reading, 'Riting and 'Rithmetic* - faziam parte das escolas

primárias da Europa, Estados Unidos da América. Por que não, também, no Brasil?

É interessante que, no trecho acima, o enunciado não parece dizer da preocupação com o aprendizado dos alunos, mas com a economia gerada no oferecimento de vagas. No entanto, uma atitude sensata e louvável tomou Sampaio Dória, comportando-se como pesquisador, fazendo um recenseamento escolar, detectando que o número de analfabetos era bem maior do que o enunciado pelo *Anuário de Ensino* de 1918: quando este anunciava 250.000, na verdade, após o recenseamento, constatou-se que eram 455.569 crianças. Essa reforma já previa a gratuidade do ensino para crianças de 7 a 12 anos, com frequência obrigatória, assim como a liberdade de credo religioso (KNOBLAUCH, 2004). Contudo, a gratuidade consolidou-se, apenas para os dois primeiros anos de escolaridade, para os outros anos, após o 2º ano, uma taxa seria cobrada – e seu valor não é sabido. Na verdade, o que Sampaio Dória propunha era, com a ausência de reprovação, aquilo que depois ficou patenteado como *promoção automática*, embora não tenha usado essa denominação.

Um longo período decorreu até a proposta de Sampaio Dória cair por terra, em 1925, retornando tudo ao começo, como era antes. Por volta dos anos 50, começam a aparecer preocupações com a reprovação e meios de impedi-la. Pelo menos não se tem notícia de que algo tenha acontecido, nesse intervalo dos anos da década de 1920 até 1950. Havia preocupação em relação à não repetência, à obtenção de vagas para os novos candidatos, mas, pelo menos formalmente, como proposta, não parece ter ocorrido nos moldes daquilo que veio a ocorrer em outros momentos posteriores.

2.3 PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NOS ANOS 1950

No trabalho de Fernandes (2000), *A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica das publicações na (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) - (RBEP)*, a autora pesquisa as publicações feitas nessa revista, veículo de difusão daquele momento histórico, relacionadas ou

que faziam referência à promoção automática ou processo de não reprovação e, de modo geral, da educação. Embora a pesquisa esteja direcionada aos anos 50, começa sua análise por um artigo de 1949: *O problema da repetência na escola primária*, de Ofélia Boisson Cardoso, por julgar significativo e de valor, não especificamente para apresentação da Progressão Continuada, com essa denominação, porém como suporte para seu desencadeamento e implantação, por parte de outros que demonstrassem interesse.

Como o próprio título do artigo informa, trata-se do problema da repetência no final da 1ª série da escola primária e, para isso, lança mão de argumentos psicológicos como justificativa de adaptação da criança ao ambiente escolar, ambiente de sociabilização – não o primeiro, a família, mas o primeiro fora da família, que metodicamente, exige da criança que se adapte e o siga nas suas normas e determinações, as quais surgem de seu exterior, na qual sua vontade não é, simplesmente e apenas, sua.

A autora examina o texto, com base em quatro causas ou pressupostos que influenciam a repetência dos alunos: 1) causas pedagógicas; 2) causas sociais; 3) causas médicas e 4) causas psicológicas. Quanto aos aspectos de cunho pedagógico, reconhecia-se que, no ambiente escolar, nessa época, a alfabetização era preponderantemente focada na leitura e na escrita, o que não era nada motivador, sem o poder de cativar a atenção da criança; ressaltava ainda que a receita para um bom professor e, conseqüentemente, uma boa alfabetização, era exigir dele vocação, dom para exercer sua profissão e, assim, despertar o interesse dos alunos para os temas indicados.

O texto mostra, também, quanto à análise das causas sociais, uma parecença muito grande com os conteúdos das falas e as reclamações constantes dos encontros, simpósios de educadores etc. Eis a afirmação: “o que a escola procura construir, a família destrói. [...] ditando-lhe formas amorais de reação, comportamento anti-sociais. A influência é tanto mais perniciosa quanto mais baixa é a idade cronológica e o nível de maturidade social” (CARDOSO, 1949, p. 83).

De acordo com a autora, a influência negativa e de oposição da família concorre para agravar o problema da reprovação. Na escola, o

ambiente é bem diferente do de fora da escola: quando lá se obriga à obediência de regras, aprende-se higiene, ética, boas maneiras e outras normas, na família, o ambiente tem sido o contrário. É claro que uma generalização nesse sentido é desleal e perigosa.

As causas atribuídas aos fatores médicos são a pobreza e a fome, a falta de saneamento básico e as doenças. As causas de ordem psicológica estão ligadas ao histórico familiar e ao contexto de vida dentro da família, à hereditariedade, de sorte que somente os testes para detectar o retardamento da criança são insuficientes. É necessário conhecer o seu passado, suas doenças e possíveis sucessos na escola. Voltando a frisar, o texto não sugere a promoção automática ou qualquer solução imediata, para resolver o problema da repetência, melhorar as estatísticas do governo e solucionar questões econômicas. Na verdade, aponta causas que devem ser analisadas e que exigem providências, da parte dos responsáveis, e que sejam encontradas saídas para curar a doença da reprovação. Este texto marca um momento importante para as futuras providências, muito provavelmente, mas não se têm notícias, oficialmente, de que ele tenha provocado tais mudanças.

No entanto, outros textos que já enunciam a posição de assumir a promoção automática surgem, logo em seguida. Sete textos, ao todo, são pesquisados por Fernandes (2000). A disposição da apresentação dos textos, na sua pesquisa não segue a ordem cronológica usual. Fernandes comenta em seguida o texto de Dante Moreira Leite, de 1959, depois o de H. Martin Wilson, de 1954, Luiz Alves de Mattos, de 1956, discurso do Presidente da República Juscelino Kubitschek, de 1956, para uma turma de professoras primárias de Belo Horizonte, Almeida Júnior, de 1957, Luis Pereira, de 1958, e Heloisa Marinho, de 1959. O importante é a temática desenvolvida pelos textos, de maneira que a ordem cronológica não exerce influência, porque o período de tempo é bastante curto, sem possibilidade de grandes alterações no conteúdo.

Existem vários outros textos fundamentais para o entendimento do Sistema de Ciclos e, para o momento, sobre a promoção automática; estes são contemporâneos e comentam, por meio de pesquisas, os textos antigos e algumas tomadas de posição de governos de Estado ou de municípios, mais

recentemente. Entre os mais relevantes, que expressam a temática, estão os escritos de Mainardes (1998, 2001, 2007); Barreto e Mitrulis (1999); Jacomini (2004) e Knoblauch (2004). Esses textos trazem um apanhado bastante minucioso das questões dos ciclos e da promoção automática, assim como da Progressão Continuada. Um apanhado rápido de cada autor citado será comentado, incluindo as ideias fundamentais e as propostas, quando existirem.

Em 1954, Henry Martin Wilson traz a experiência inglesa para o Brasil, num artigo denominado *Avaliação, Promoção e Seriação nas Escolas Inglesas*. Nesse texto, enfatiza o autor:

Chegamos agora à análise de outro princípio importante do sistema inglês, que muito contribuiu para deixar confuso o observador do outro lado do Atlântico. A educação inglesa traz consigo todas as marcas da evolução lenta e gradual de muitos séculos. (WILSON, 1954, p. 54).

As mudanças não devem acontecer de uma hora para outra, sem preparo, por simples obrigação ou imposição - CRO, por desejo deste ou daquele. Como não cresce repentinamente o recém-nascido, por simples prazer de aproveitar o tempo futuro longamente, também uma mudança tem o tempo de maturação, de experimento, de análise e aplicação, com possíveis retornos ao começo ou a qualquer um de seus pontos. Por esse motivo, os ingleses praticaram a promoção por idade (o germe dos ciclos, especialmente de formação, defendido por Krug e Arroyo), mesmo antes da legalização por um Ato Educacional do Parlamento, em 1944. Antes, pelos padrões de rendimento de extrema rigidez, a promoção somente poderia ser atingida por uma criança estudiosa. “Contudo, novas idéias estavam sendo absorvidas. Os estudos sobre criança progrediam. Novas concepções da filosofia educacional e da psicologia acentuavam o respeito pela personalidade individual, princípio fundamental de uma sociedade cristã e democrática” (WILSON, 1954, p. 57).

Contudo, com a necessidade imposta pelos novos tempos, proclamada na sociedade, assim como com as insatisfações geradas como uma forma de desrespeito às crianças não privilegiadas pelas possibilidades de estudos ou “pela natureza”, as escolas tiveram de se estruturar, oferecendo-se

às crianças pertencentes a grupos diferentes, de tal modo que o ritmo e as dificuldades próprios de cada disciplina fossem adaptados e ajustados ao aluno médio e ao atrasado. Wilson prossegue, concretizando o entendimento do que se propunha no sistema inglês, ou seja, completando o raciocínio:

Sem dúvida foi talvez o difícil problema das crianças retardadas e débeis, que *forçou primeiramente* a atenção da escola, exigindo uma reforma radical de programas e métodos. [...] Os alunos médios e retardados podiam sentir que estavam sendo julgados e encorajados de acordo com suas próprias possibilidades e interesses. Podiam expandir-se e progredir. Podiam ser promovidos ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem relativamente mais vagarosas. Além do mais seu crescimento fisiológico não parará e por isso não se exigia que seus vasos sanguíneos e músculos repetissem também a série. (WILSON, 1954, p. 57).

Nesse mesmo ano, enfatiza Wilson (1954, p.58): “A Inglaterra vem praticando de todo coração, há cerca de 20 ou 30 anos, a promoção por idade”. O que não se sabe é se Sampaio Dória tinha conhecimento do sistema inglês, porque há praticamente coincidência temporal do que os ingleses estavam, já, fazendo na educação, em termos de promoção, com aquilo que propunha Dória. Antes, se não fossem estudiosas, seriam reprovadas, seus vasos sanguíneos e seus músculos repetiriam a série. A semelhança com as propostas de ciclos, principalmente com os ciclos de formação, é patente.

Embora Wilson (1954) não se apresente como personagem de destaque, no cenário educacional brasileiro, tornou-se conhecido por essa publicação, um projeto, uma proposta que se afigura como atual, moderna, que se tenta imitar em vários recantos do Brasil. O julgamento quanto à sua razoabilidade e processo seguro, sem riscos iminentes, de sua aceitação, não está em pauta. Seu valor está na sua afiguração como modelo copiado e adaptado para dar conta de determinados questionamentos enfrentados pela educação da atualidade

No ano de 1956, o então presidente da República, Juscelino Kubitschek, profere um discurso para as formandas professoras primárias em Belo Horizonte, o qual a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - (RBEP)

publica, em 1957. Nesse discurso, Juscelino cita a experiência estrangeira de adoção de promoção automática:

Adotando-se, concomitantemente o sistema de promoção automática, vitoriosa hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma benéficos amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa, sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. (KUBITSCHEK, 1957, p. 144).

Nesse mesmo ano (1956), Luis Alves de Matos, com o texto *A Aprovação e a Reprovação Escolar*, também publicado na RBEP, começa-o com a constatação:

O resultado final dos trabalhos escolares se exprime concretamente em termos de aprovação e reprovação. Os alunos considerados aptos a continuar seus estudos num escalão mais avançado são aprovados e promovidos à série seguinte ou à diplomação final; aqueles, porém, que, pela evidência das provas prestadas, não satisfazem aos requisitos mínimos para a aprovação e promoção são reprovados, devendo repetir a série na qual demonstraram aproveitamento insuficiente. (MATOS, 1956, p. 254).

O julgamento do professor é sumamente importante e este deveria ter noções bem definidas das consequências advindas desse julgamento sobre os alunos. O autor divide o texto em duas partes:

A. APROVAÇÃO: *o aluno aprovado está apto a prosseguir para as séries seguintes de estudos mais avançados.* Considera que a aprovação pode ser justa pelo aproveitamento do aluno, funcionando como um prêmio; todavia, se meramente benévola, é *prejudicial* para o aluno e *desmoralizante* para o professor e a escola.

B. REPROVAÇÃO: *Em muitos casos, indiscutivelmente, o resultado da desídia e da vadiagem mental dos alunos, quando não de sua incapacidade para*

aprender. Essa constatação não deve suplantiar a Didática que procura de maneira detalhada as causas dessa suposta incapacidade. Procedendo a uma análise mais aprofundada, vê-se que a causa dessa situação está mais na inabilidade do professor. O autor enumera várias omissões do professor, para se chegar a essa situação de reprovação. Quase nas últimas linhas do texto, salienta que a escola fundamental é direito dos alunos. E acrescenta:

A escola primária nunca foi, e a escola secundária de há muito deixou de ser, uma agência selecionadora de talentos privilegiados que se situam na cota da genialidade e da quase-genialidade. Ambas de direito – e devem se tornar de fato – agências difusoras de educação e da cultura a serviço da juventude e da democracia. (MATOS, 1956, p. 257).

Outro texto, cujo autor, já bem mais conhecido e citado nos meios e trabalhos educacionais, Almeida Júnior, intitula-se “*Repetência ou Promoção Automática?*”, de 1957. Faz referência direta ao procedimento de promoção. Supunha, já, que essa maneira de comportamento quanto à eliminação da repetência fosse comentada, aludida e até proposta nos meios educacionais. Quem era educador não poderia alegar ignorância nesse quesito. Em abril de 1956, Almeida Júnior e mais cinco brasileiros tomaram parte da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO) na capital do Peru. Na bagagem, levaram papéis chegados recentemente de Paris, um deles, elaborado pela UNESCO, o qual tratava do fenômeno da reprovação na América Latina. Falava também da Grã-Bretanha, que havia sido abolida a reprovação (WILSON, 1957). Na União Sul-Africana, a sugestão era de que o aluno da escola primária não permanecesse mais que um ano em cada série, exceto em alguns casos excepcionais. Os delegados brasileiros em Lima, Peru, após discussões, acataram as recomendações, e o plenário de Lima aprovou as recomendações do Brasil:

Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, mediante as seguintes medidas: a) revisão do sistema de promoção na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 3).

O temor de Almeida Júnior consistia no que poderia acontecer no Brasil, com essa proposta: seria necessário preparar o espírito e buscar adesão. Nos países estudados da América Latina pela UNESCO – Colômbia, Salvador, México e Brasil – o volume de reprovações era alarmante. Quanto às variações da taxa de reprovações, constata-se que

[...] a sua percentagem diminui à medida que se sobe da primeira para a quinta série; que é ligeiramente superior no sexo masculino; que se mostra maior na zona rural, menor na zona urbana, e que aumenta sensivelmente quando se passa do ensino particular para o estadual, e deste para o municipal. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 4).

As reprovações representam um grave prejuízo financeiro, de sorte que sempre este é o teor das justificativas, quando se propõe eliminar as reprovações, alegando que, se o aluno for aprovado, não se deve reclamar, mas, se reprovado, uma parcela do orçamento se perdeu. Os argumentos sublinham que a taxa de 15% de reprovações acarreta 21% de acréscimo no orçamento escolar e a de 30%, um acréscimo de 43% (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 8).

Percorrendo o texto, percebe-se que o autor se mostra favorável à adoção do sistema inglês, porém não somente em sua página final, a que contempla a promoção automática; entende que se faz necessário, também, o aperfeiçoamento de professores e a conseqüente mudança na concepção de ensino primário, assim como de reforçar a obrigatoriedade. No final da conferência, proferida em 19 de setembro de 1956, no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto – São Paulo, refletindo sobre o teor deste texto, Almeida Júnior faz uma espécie de desabafo e, ao mesmo tempo,

um alerta aos educadores e congressistas presentes e aos futuros leitores e responsáveis, direta ou indiretamente, pela educação brasileira:

É tempo, entretanto, senhores congressistas, de encerrarmos esta palestra. Temos a impressão de que há vários anos nosso Estado perdeu, em matéria de educação, o senso da realidade e passou a viver no mundo do sonho. Sente-se por toda parte, não o desejo de cultura, mas a ânsia pelo diploma. O saber pouco importa; o que interessa são os títulos acadêmicos, obtidos por bem ou por mal, de qualquer maneira. Neste caso, parece melhor e mais fácil imitar aquele conhecido educador brasileiro que, não sei se por economia ou por escárnio, registrou para o filho recém-nascido o nome de “Doutor”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.6)

Ninguém nasce “Doutor”, uma conclusão advinda das premissas adquiridas da experiência do cotidiano, do trabalho de análise e aprendizado na relação com as coisas e fatos. Se assim pensa o educador referido na citação, com certeza deve ser escárnio; encara-se isso mais como uma opinião, contudo, é bem provável que Almeida Júnior tenha advertido (lembrando-se dessa citação), que para ser “Doutor” é preciso antes ser nascido, depois esse título se constrói, não somente pelo diploma, mas com aquilo que se aprende e apreende das coisas e dos fatos, com planejamento, trabalho e transpiração, não bastando, pura e simplesmente, esperar pela inspiração.

Sabe-se que as mudanças, para produzirem grandes efeitos, devem estar alicerçadas em devoção apaixonada e ações a buscar respostas. A inspiração e a intuição não aparecem do nada, não são frutos de milagres de divindades ou heróis. Talvez fosse essa a proposta de Almeida Júnior: lançar sementes de ideias e esperar que fervilhassem e produzissem respostas para os problemas da educação brasileira, naquele momento e, possivelmente, para depois.

O texto de Luis Pereira, *A Promoção Automática na Escola Primária*, originariamente publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1958, depois na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1958, tem como fundamento comentar e opinar sobre a implantação da promoção automática. O autor desse texto não era favorável à implantação do sistema de promoção

automática, no Brasil, uma vez que entendia que, na sua implantação, na Inglaterra e nos Estados Unidos, as condições de implantação foram bem diferentes das condições brasileiras, na década de 1950. Nesses países, a promoção automática não foi implementada para resolver o problema das reprovações em massa, no final de ano, como no sistema seriado e, sim, em atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, os ditos atrasados, aqueles com capacidade inferior à média. As reprovações não eram os problemas mais iminentes e graves. Convém lembrar que,

[...] ao adotarem a promoção automática, os sistemas escolares, que vêm sendo tomados como modelo, não apresentavam os problemas que existem, ainda hoje, em nosso sistema escolar primário. Naqueles sistemas, a promoção automática veio ao encontro de problemas deferentes, por isso, não desempenhou nem desempenha as funções que, transplantando-a se lhe quer atribuir entre nós. (PEREIRA, 1958, p. 106).

As escolas brasileiras ainda não resolveram problemas básicos de aprimoramento gradativo de suas condições materiais, pessoais e estruturais, para dizer que as altas taxas de repetência são causadas pelas diferenças individuais dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e capacidade. Ao que parece, em acréscimo, admitindo-se as péssimas condições internas de organização, materiais, de currículo, de pessoal docente, além das condições externas, como a situação socioeconômica dos alunos, seria indiscutível que a implantação dessa sistemática na escola primária brasileira consistiria numa precária tentativa (PEREIRA, 1958).

Talvez o mais completo texto, com mais informações sobre a reprovação e a promoção automática, venha a ser o de Dante Moreira Leite, *Promoção Automática e Adequação do Currículo ao desenvolvimento do Aluno*, publicado em 1959, o qual contém análise, reflexão sobre o sentido que tem a reprovação e o que lhe dão, e dos padrões a que o aluno deve se submeter, sendo seu ponto de vista secundário, neste caso. Leite discute a questão de que a escola primária é obrigatória por lei, o governo obriga o aluno a frequentar a escola, no entanto, não propõe solução para o fenômeno da

reprovação. Ressalta que 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)” (LEITE, 1959, p. 187).

É forte seu argumento quanto ao prêmio e ao castigo, que não são formas duradouras em seus efeitos, como *motivações* para a aprendizagem, uma vez que, na realidade, destroem o que se espera da escola e de seu objetivo: o estudo, pois, ainda como fuga os alunos lançariam mão da cola, por exemplo, como forma de fugir do castigo, o que o autor considera uma falência total da escola. Nesse sentido, ainda, faltam aos professores critérios para avaliar o interesse real ou a capacidade de compreensão dos alunos (Ibid, p.190). A experiência tem mostrado não estar garantido que o aluno que se interessa apenas pela nota será aquele que continuará a se interessar pelo conhecimento. É importante salientar que o aluno reprovado, com frequência, abandona a escola, mas não só esses alunos desistem da escola, outros motivos devem ser pesquisados, para não se falar em vão e cometer injustiças.

O que se tem notado é o fato de que a responsabilidade pela reprovação do aluno nem sempre é do aluno, mas recai na omissão do professor e da ineficácia da escola, que também inclui o professor e outros setores externos, fisicamente, à escola como Diretorias de Ensino e seus departamentos. O autor pergunta quais medidas concretas se devem tomar, para transformar a escola numa instituição eficiente. Ele aponta a solução e, nesse aspecto, está o âmago do significado de seu texto:

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. [...] 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 permanência na escola, e assim por diante, que devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola. (LEITE, p. 190-191).

Pode-se concordar com Luis Pereira, no que concerne à circunstância de as condições básicas existirem, para a implantação da Promoção Automática, quando ele alude a essa implantação tomando como modelo, principalmente, a Inglaterra. Ambos, Pereira e Leite, defendem, com ênfase, que somente a promoção automática não resolve todos os problemas, contudo é mais um complemento, aliado a outras condições. Mais ainda, a organização de um currículo e a implantação da Promoção Automática devem caminhar juntos, uma vez que uma não tem sentido sem a outra, são complementares e, não só, estão imbricadas, entrelaçadas.

Para Heloisa Marinho, neste último dos sete textos pesquisados por Fernandes (2000), o aluno que entra no jardim-de-infância sofre influência positiva para a promoção, no final da primeira série, diferentemente daquele que não cursou o jardim-de-infância. A autora analisa dados estatísticos sobre promoção na primeira série, no atual Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal. Não trata diretamente da Promoção Automática, todavia faz parte das discussões daquele momento e tenta mostrar que, quando a criança chega à escola um ano antes do que a lei prevê, esse fato interfere nos índices de aprovação ou reprovação.

2.4 PROMOÇÃO AUTOMÁTICA PÓS 1960: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

No v. 34, n. 80, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Renato Jardim Moreira publicou, em 1960, *O Ensino Primário Paulista*. No início do texto, é colocada a nova função da escola, nesse momento pós-I Guerra Mundial, que teria provocado, especificamente no Estado de São Paulo, a vivência do estilo de vida urbano e industrial, em troca da antiga sociedade agrária e escravocrata. A escola primária ganhou, com essa transformação, uma nova função, abrindo-se para todos, deixando de privilegiar os mais favorecidos. Depois de minucioso estudo da expansão das matrículas e da grande dificuldade de se coletar dados, o autor acena como se essa expansão viesse a degradar o ensino, porque não a acompanhou a construção de novos prédios escolares, entre outras medidas.

O tempo de escolarização foi diminuído, para poder atender maior número de turmas, no mesmo espaço escolar, com muitos prédios construídos de forma precária. Isso que permitiu concluir que o aumento da matrícula não se efetivou como mudança do caráter seletivo, cujo objetivo era extingui-lo e, ainda mais, repercutiu na qualidade do ensino oferecido. Moreira aponta possíveis tomadas de decisão, como se observa na passagem abaixo:

Um Plano de Ação do Governo do estado de São Paulo representa um grande passo [...] mas certamente produzirá resultados pouco satisfatório porque procura corrigir apenas as deficiências materiais do ensino, sem se preocupar com as didáticas pedagógicas e educacionais. [...] A construção do número suficiente de edifícios escolares para atender à população em condições bem melhores que as atuais. (MOREIRA, 1960, p. 226).

A concordância entre Moreira e Sampaio Dória é quase uma coincidência, pois, embora este não tenha cunhado o termo “promoção automática”, deixou claro, nas entrelinhas, sua adoção – mesma preocupação expressa por Moreira:

Quando se considera que algumas de nossas autoridades escolares pretendem adotar o regime de promoção automática, vendo nele um meio da atual rede de prédios atenderem em melhores condições toda a população em idade escolar e, também, uma via para eliminar a sobrecarga financeira que os alunos reprovados representam para o poder público. (MOREIRA, 1960, p. 227).

Em 1962, portanto, fora do período examinado por Fernandes, no qual houve grande concentração de interesses em estudar a promoção automática como solução para o problema das reprovações, especialmente na escola primária, C. Morais publica *Como experimentar a promoção automática na situação atual*, na *Revista do Professor*. Conforme o nome do texto indica, para Morais, a promoção automática deveria ser testada, experimentada gradativamente e vir acompanhada de mais medidas, como a escolha de grupos escolares para o experimento, treinamento de profissionais no trabalho, durante a implantação – e não anteriormente a ela – e, ainda, esclarecimento

da comunidade. As turmas deveriam ter, no máximo, 30 alunos, teriam de ser criadas recuperações e os exames tradicionais seriam, também, substituídos, porque eram contrários aos objetivos da escola e, em seu lugar, seriam introduzidas verificações mais frequentes, para efeito de reclassificação dos alunos.

O autor não acreditava que a promoção automática se reduziria à facilitação para a aprovação de todos (MORAIS, 1962, p. 20), como é próprio do pensamento daqueles que não ajudam e não atrapalham, mas vez ou outra costumam dar opiniões e não questionamento embasado em teorias e estudos levados a sério.

Este é um pequeno sobrevôo sobre os questionamentos da implantação de procedimentos de acabar com as reprovações, nos finais de séries ou de cursos de estudos; é um pano de fundo para ilustrar as preocupações de educadores e estudiosos dos problemas que afetam a educação no mundo e, em especial, no Brasil, quando se está em tela a questão de repetência e aprovação.

Os textos analisados são aqueles que trouxeram à luz as questões e problemas que afligiam a educação em alguns Estados e, de modo geral, no Brasil. Não resta dúvida de que outras tentativas também foram propostas, mas que ficaram esquecidas ou não entraram em cena.

Não é fácil ser pregador da educação. O seu clamor nem sempre é ouvido pelo seu teor e, sim, por intermédio dos canais que lhe são abertos, por interesse ou outra razão menos condizente, muito como troca de favores. Esses textos são os que ganharam destaque, nessa época, porque abordaram um tema polêmico e que causava – e ainda causa – grandes dificuldades para a educação do país. Muito do que se propunha continua intacto. Dizer que não houve tentativas é negar a História da Educação, no Brasil, e se contentar em viver como se andasse para frente, virado com a cara para trás. As propostas de solução, em geral, foram sinalizadas em torno da Promoção Automática, com essa ou outras denominações equivalentes quanto ao significado, em seu resultado. Mais recentemente, começou-se a falar em ciclos como um período maior que um ano – isto já foi comentado

anteriormente – em cujo interior não há retenção ou reprovação. Várias são as propostas de ciclos e diversa, igualmente, a quantidade de anos que o compõe.

Como visto, no caso da promoção automática, as referências, via de regra, eram estabelecidas para as duas primeiras séries da escola primária ou para a própria escola primária. O que se ressalta, em todas as tentativas de propor a promoção automática como solução para os problemas da educação, principalmente em se tratando da eliminação das reprovações, é que o autor da proposta ou sugestão recomenda muita cautela, porque parte da sociedade e os professores alegam perder o controle da situação, das aulas, além de essa opção, causar prejuízos ao aprendizado dos alunos, que não precisam estudar para ser promovidos.

Embora, fora do período estipulado, incluem-se neste texto, experiências realizadas depois dos anos 60. Conforme se sabe, até o momento, a primeira experiência de não-reprovação (que equivale à promoção automática, com significado mais amplo, pois adquiriu, pelo seu trajeto, inúmeras denominações) ocorreu em 1958, no Estado do Rio Grande do Sul, tendo funcionado até 1960. As classes eram organizadas por meio dos testes ABC e idade cronológica, e os alunos com mais de 8 anos que se matriculavam na escola frequentavam classes de recuperação, organizadas por idade. O aluno não era reprovado, mas classificado por idade cronológica e rendimento: apesar de aprovado, frequentava classes de recuperação (*Revista do Ensino*, 1960).

Em razão do grande índice de reprovação, que sempre assolou o país, além de constituir uma das grandes preocupações dos governos, economistas e educadores, alguns Estados lançaram mão dos mecanismos de não-reprovação, ora alegando os problemas de ordem psicológica e outros dos alunos reprovados, ora problemas de ordem financeira, uma vez que o aluno reprovado se torna oneroso para o Estado. Pelo final da década de 1960, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais propuseram flexibilização dos currículos de suas escolas primárias.

O Estado de Pernambuco, no ano de 1968, substituiu a organização seriada por níveis, porque entendia que estes estavam mais de

acordo com as necessidades, interesses e desenvolvimento dos alunos (aspecto psicológico). Seis níveis foram propostos e a criança, com a possibilidade de alcançar todos, deveria chegar, no mínimo, ao quarto nível, sendo para isso preciso que metodologias diferenciadas fossem implementadas, tais como: o trabalho dos professores com as crianças deveria ser em pequenos grupos, partindo de um tema escolhido.

São Paulo, no mesmo ano, organizou o currículo em dois níveis: nível I, formado pelas antigas 1ª e 2ª séries, e o nível II, pelas 3ª e 4ª séries, com possibilidade de retenção somente na passagem do nível I para o nível II, assim como no final deste. Os alunos reprovados dentro daqueles critérios passariam a frequentar classes de aceleração. Por encontrar muita oposição dos setores conservadores, da sociedade e dos professores, que consideravam uma estratégia que camuflava a promoção automática, a proposta não foi além dos anos 70 (BARRETO; MITRULIS, 1999, 2002). Ocorreu, com isso, um aumento de alunos nas classes onde era permitida a reprovação e nas classes lentas (segundo ano).

O Estado de Santa Catarina foi, entre os quatro Estados já mencionados, o que mais prosperou na implantação do regime de não-reprovação ou “Sistema de Avanços Progressivos”. O Plano Estadual de Educação de 1969 ampliou de quatro (Constituição de 1967) para oito anos a escolaridade, incluindo também o Ensino Médio e antecipando a reforma instituída pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, ou seja, a Lei 5692. Para o final da 4ª série e da 8ª série, foram criadas classes de recuperação, por apenas um ano, para os que não alcançavam o desenvolvimento esperado, de sorte que a escola deveria se adaptar à capacidade e ao ritmo do aluno. Aconteceu aquilo que já preconizara Pereira (1958): à implantação não se seguiu uma reforma da infraestrutura, problema básico não resolvido, diminuindo a qualidade do ensino.

Depreende daí que o programa visava reduzir a taxa de retenção e os gastos com os alunos retidos, isto é, os recursos financeiros. Acredita-se que houve um aligeiramento do ensino para as camadas populares e preparo insuficiente dos professores; em acréscimo, um guia curricular sem a

divisão por séries, o que aumentou a insegurança dos docentes. Mesmo assim, o programa alcançou a primeira metade dos anos 80, melhor dizendo, chegou até 1984 (BARRETO; MITRULIS, 1999, 2002; MAINARDES, 2007).

No Estado de Minas Gerais, em 1970, a Secretaria da Educação tentou implantar em caráter experimental, não na capital, como de costume, mas em Juiz de Fora, um programa de avanços progressivos, que, em 1973, havia apresentado menor repetência e evasão, assim como maior rendimento. Esse programa, após esses três anos, deixou de existir.

Uma proposta que durou de 1979 até 1984 foi implantada no Rio de Janeiro, com a denominação de “Bloco Único”. A reprovação na 1ª série foi eliminada, para garantir a continuidade da alfabetização, assim como propôs Sampaio Dória e outros que lhe foram pósteros. Nesse programa, a classe de alfabetização era integrada às classes de primeiras séries do Ensino Fundamental, constituindo um bloco de cinco anos.

2.5 PROPOSTAS RECENTES

Os ciclos, como proposta de resolver o problema das reprovações do existente sistema seriado, aparecem, com essa denominação, consistentemente, por volta dos anos de 1980. Alguns Estados e alguns municípios adotaram o sistema de ciclos por razões políticas e econômicas ou, mesmo, em virtude de uma política educacional.

A palavra *ciclo*, vez ou outra, surge nos textos educacionais, como já se fez referência, mas, até a data acima, nunca com o sentido dado atualmente. Na década de 1930, já aparecia o termo “ciclo”, na Reforma Francisco Campos, quando, na Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino – 1942/1946), era utilizado apenas para designar o agrupamento de anos de estudo (MAINARDES, 2007, p. 53).

No item 5.2, quando se abordaram os Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação, fez-se alusão aos programas implantados no Município de São Paulo, em 1972, apenas para exemplificar o significado de Ciclo de Aprendizagem, assim como A Escola Cidadã, no Município de Porto Alegre,

como exemplo de Ciclo de Formação. Outros exemplos foram citados muito brevemente. Um pouco mais será dito sobre essas experiências e, ainda outras.

2.5.1 CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO – (CBA)

Quando se está longe do tema, tem-se a impressão de que o mesmo não tem projeção nos escritos educacionais, o que é engano. Há uma quantidade muito grande de textos, artigos, dissertações e teses sobre Ciclos, Ciclo Básico, Promoção Automática, Progressão Continuada e temas a estes relacionados.

O termo *ciclo* como política e proposta de não-reprovação, nas primeiras séries da escola primária, aparece na Rede de Pública Estadual Paulista, legalmente, em 1983, pelo Decreto nº 21.833, de 28/12/1983, entrando em funcionamento no ano seguinte. O governador do Estado, na época, André Franco Montoro, começou a dar a seu governo uma forma com tendências de centro-esquerda, propunha mudanças para a educação. No seu artigo 1º, diz o decreto:

É instituído, no ensino de 1º grau das escolas da rede estadual, o Ciclo Básico com as seguintes finalidades:

I – assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;

II – proporcionar ao aluno condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

III – garantir às escolas flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Parágrafo único - Ciclo Básico terá duração mínima de dois anos letivos e será implantado a partir do ano letivo de 1984.

Em janeiro de 1988, com o Decreto nº 28.170, de 21/01/1988, foi implantada a Jornada Única Docente e Discente, que, para o aluno, seria de seis horas/aula diárias, com 30 semanais, quando, para o professor, seria

atribuída apenas uma classe em uma única escola com 40 horas-aula semanais. Isso deveria garantir ao aluno um período maior de permanência na escola, para uma efetiva atuação na alfabetização, integração entre escola-comunidade e a dedicação exclusiva do professor a uma única escola, tendo maior contato com a comunidade e pais, num trabalho integrado, para o qual se contaria, ainda, com um Professor-Coordenador. As atividades curriculares tinham, também, o apoio de Centro de Leitura, Oficinas Pedagógicas e outros órgãos.

À escola competia garantir o registro cumulativo do desempenho do aluno (ficha de registro). Aos alunos que, no final de dois anos, não tivessem atingido os mecanismos básicos de leitura e escrita, com as demais habilidades previstas no programa, permaneceriam por mais tempo nesse ciclo, seu atendimento seria a partir do estágio no qual se encontravam, isto é, não havia necessidade de repetirem tudo de novo. Era garantido, aos alunos que se adiantavam, cursar em menos de 2 (dois) anos e, dependendo das condições, o aluno seria remanejado de uma para outra classe, feita a avaliação pela escola e constatada a situação. Portanto, não havia reprovação dentro do ciclo, podendo isso ocorrer no seu final, ou seja, ao fim do segundo ano.

Uma inovação em termos de matriz curricular ou grade curricular foi a introdução de Educação Física e Educação Artística (hoje, Arte), nas duas primeiras séries do 1º grau, que acabaram sendo retiradas da grade, porque a medida não encontrou respaldo dos professores, dos diretores de escola e da própria comunidade, além de ter sido recebida como mais uma invenção do governo, pois se sabe que na escola deve-se aprender Português, Matemática, História e outras disciplinas que estariam sendo cobradas, no futuro, como avaliação, no vestibular. A sociedade foi e é educada para ver a escola como um agente de utilidade. A princípio, houve certa reprovação dos professores e comunidade quanto à não-reprovação, à perda de controle dos alunos e à queda da qualidade, mas, aos poucos, estes foram assimilando e, por fim, já estavam se acostumando.

Tomando como modelo, provavelmente, São Paulo, outros Estados também adotaram o CBA: Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993), cf. salienta Mainardes (2007, p. 67). Propostas estas que foram consideradas como possibilidade de redemocratização do ensino, visto que o país saía de um regime de ditadura militar. A escola passa a ser um pivô de disseminação da democracia, e muitos olhares – de políticos, principalmente – começavam a distinguir na escola essa função. Em alguns Estados, a participação de professores e do próprio Estado foi satisfatória. No Paraná, houve uma expansão para as quatro primeiras séries do 1º grau.

2.5.2 ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX E OS DIAS ATUAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – possibilitou a cada sistema escolher que tipo de organização curricular adotar, tomando por base seu artigo 23, como já mencionado. Pelo menos duas experiências anteciparam a aprovação da LDB: a Escola Cidadã de Porto Alegre, em 1993, e a Escola Plural de Belo Horizonte, em 1995.

Os princípios da Escola Cidadã de Porto Alegre foram definidos em reunião e denominados Constituinte Escolar, em 1995, com setores da sociedade, ou seja, pais, professores e alunos, depois de um ano de discussões com esses setores e a sociedade. Foi decidido, na Constituinte, pela eleição dos diretores, pela garantia de acesso à escola (vagas) e à não-reprovação, como forma de redemocratização do conhecimento. Sempre que houver necessidade, após pesquisa realizada pelos profissionais que trabalham na escola, é revisto o currículo e um tema é eleito, definindo-se o Complexo Temático e, partindo desse tema, organiza-se o trabalho escolar que se caracteriza pela interdisciplinaridade. A avaliação não é feita em final de bimestre ou de um grande período, mas integra o processo, sendo contínua e diagnóstica, além de investigativa. “Tanto na Escola Plural como Na Escola Cidadã, a organização das turmas é feita de acordo com a idade dos alunos,

sendo que o mesmo grupo permanece durante todo o período de escolarização” (KNOBLAUCH, 2004, p. 49). Essas escolas têm seu perfil embasado pela Psicologia, considerando as etapas do desenvolvimento humano, como, também, pela antropologia (ARROYO, 1999, 2004).

Na Escola Plural, altera-se a concepção de conhecimento como acumulação, própria do ensino tradicional, e os mecanismos de seleção, como a reprovação, são eliminados. A avaliação não é mais propriedade do professor, que “faz e acontece”, todavia, nessa nova concepção, todos avaliam. O período de permanência do aluno na escola passa de 8 para 9 anos. O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados, no processo educativo. O Programa Escola Plural centra-se em quatro grandes núcleos (vertebradores):

1. O primeiro núcleo é relativo aos eixos norteadores da escola;
2. O segundo refere-se à organização dos tempos escolares;
3. O terceiro compreende os processos de formação plural;
4. O quarto re-significa a avaliação na Escola Plural (SMED, 1995).

Ao trabalhar os conteúdos, deve-se levar em conta a vivência, o contexto de vida social do aluno, aconselhando-se partir de temas transversais, cuja escolha tem a participação do aluno. A aprendizagem é mais que acumular conhecimento, sendo vista como um processo coletivo de construção de conhecimentos.

2.5.2.1 A PROGRESSÃO CONTINUADA EM REGIME DE CICLOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

A implantação do regime de Progressão Continuada em Ciclos no Sistema de Ensino da Rede Pública do Estado de São Paulo, a partir da publicação e promulgação da Deliberação nº 9/97, parece ser a questão mais polêmica e noticiada nos jornais, na mídia falada e televisiva. O texto da Deliberação assim diz:

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º da Lei estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 8/97,

Delibera:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

A Deliberação nada mais faz que repetir e ratificar o que a lei maior (a LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 32, parágrafos: 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos e 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. O regime de progressão continuada para que venha a cumprir os objetivos de sua implantação, também, deverá favorecer o acontecimento das ações que assegurem as avaliações institucionais internas e externas, a avaliação da aprendizagem que deve acontecer durante todo o processo educativo conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo.

Esse procedimento é um grande diferencial daquilo que vinha ou vem, ainda, acontecendo do regime anterior, não somente nos finais de bimestres e de períodos constantes em calendários e outros estipulados por responsáveis pelo processo educacional. O sistema, em sua totalidade, ou a escola deve favorecer atividades de aceleração de estudos, reclassificação e avanços, dando cumprimento aos dispositivos da LDB. É aconselhável que a família esteja integrada aos acontecimentos e mudanças que devem ocorrer

nas escolas e que estas construam documentos de controle de frequências, indicadores de desempenho, que retratem a melhoria do ensino. Esse final de posicionamento da escola relembra muito bem o que era previsto no Ciclo Básico de Alfabetização – (CBA).

CAPÍTULO 3

FALAS, QUESTIONAMENTOS E OPINIÕES A RESPEITO DOS CICLOS

— Sabe que sou fiel e afeiçoado,
 Dizia o Cão ao Homem, e disposto
 a tudo, mesmo a ser sacrificado
 Cumprindo as suas ordens. Isto posto,
 Quero falar, agora, com franqueza:
 A focinheira põe-me deprimido;
 Por que não dá-la ao Gato, que é fingido,
 Apático e traidor por natureza?
 O Homem responde: — Mas a focinheira
 Lembra sempre a existência de um patrão
 Que te protege e, de qualquer maneira,
 é quem te ampara e te garante o pão.
 — Já que assim é, o dito por não dito!
 Corrige o Cão, desculpe-me a besteira.
 E, desde aí, com ar convicto,
 Passou a falar bem da focinheira.
 Trilussa (1973).

Ponto de vista talvez seja aquilo que mais se tem, a respeito disto e daquilo, porém o que “penso” deve prevalecer, “tenho” sempre razão, pois “sou” especialista, técnico no tema e ninguém mais indicado que “eu” para opinar e dissertar sobre isso. O ponto de vista não se caracteriza pela sua eternidade, mas por ser temporal e frágil, e quem o tem e o modifica, por razões várias, não é inconsequente, mas sábio por reconhecer que estava trilhando caminhos que não têm coração (CASTAÑEDA)⁵. Reforçando aquilo que foi dito na introdução, esses pontos de vista são representações e, nem todo mundo, todos os autores tecem a mesma representação de um objeto de estudo ou de conhecimento.

⁵ (Castañeda, 1968) “Qualquer caminho é apenas um caminho e não constitui insulto algum – para si mesmo ou para os outros – abandoná-lo quando assim ordena o seu coração. (...) Olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias... Então, faça a si mesmo e apenas a si mesmo uma pergunta: possui esse caminho um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma”.

Alguns autores tomam esse tema, esse objeto e o observam de outros ângulos, de forma diferente, mesmo com outras intenções e em momentos, também diferentes, sob influências que mostram essa realidade com outra face. Por isso, a crítica, que é uma obra e uma representação e está sujeita aos ditames da citação, precisa ser feita com muito cuidado, seriedade e respeito, do contrário, sua representação tende a piorar a imagem da representação dada pela obra, o que, por ser crítica, perde o sentido de ser.

Normalmente, a crítica é vista sob um espaço conceitual de uma única dimensão, quando os conceitos, quase sempre, são entes de um espaço multidimensional. A própria Física já não se sustenta em suas representações, quando idealiza suas imagens em uma, duas ou três dimensões. Hoje, com a Mecânica Quântica, para explicar e expor determinados fenômenos deve-se subir a dimensões bem superiores à terceira, da qual não se pode representar graficamente, mas nem sempre, quando se tem um fenômeno, que se suspeita, acontecendo nesses moldes, lança-se mão de representações gráficas, mas criando-se modelos mentais.

Uma crítica unidimensional bipolariza e toma um dos pólos como significativo excluindo o outro. Esse procedimento empobrece o resultado esperado, pois a gama de possibilidades advindas das oscilações entre os pólos não se tornam presentes escondendo determinadas nuances que poderiam ser significativas.

É muito difícil construir uma crítica, deve-se levar em consideração o máximo de variáveis possíveis, a fim de se estabelecer uma representação adequada ao contexto histórico atual, conhecer as influências sociais, políticas e econômicas da época em que a obra foi criada, a intenção do autor, até, se possível, as características biopsicológicas do mesmo. Parece um exagero, mas já se criou muita polêmica e mal entendidos por não se cuidar de saber o que e do que se fala ou escreve. Então, é proibido o analfabeto fazer qualquer tipo de crítica? Qualquer tipo, sim, pois não se deve fazer naquele campo de conhecimento que não se domina.

Sabe-se que, atualmente, o conceito de analfabeto não é mais aquele que não sabe escrever, ler e contar, pois para esses três quesitos tem –

se certa linguagem com signos especiais que, normalmente, necessita-se de um professor ou uma outra pessoa que os conhece para tornar conhecidas suas regras, sintaxe etc. Uma pessoa que não sabe escrever, ler e contar pode muito bem conhecer artes, como a música, fazer parte de um grupo capaz de criticar as composições de um festival. Normalmente, a intenção da crítica é destruir, fazer desaparecer aquilo que se critica. O que se tem, nesse caso, não é propriamente uma crítica, possivelmente, uma inveja ou insatisfação ou mesmo incapacidade reconhecida e não publicada.

A crítica deve servir de motivo para adequações, correções de rotas, ajudar a refutar ou corroborar supostas teorizações. Deve ser racional sem deixar que o excesso de paixões provoque mudanças de entendimento e de representações do objeto focado, embora, dizem muitos, que a paixão, e quem a tem, está dotada de compromisso.

O que se pensa em realizar, neste trabalho, é, justamente, construir e não destruir um procedimento que seja crítico, coerente, mas não paternalista, medindo a extensão das falas para que não sejam ofensivas, e ao mesmo tempo dizer o que se acha, que precisa ser mencionado, sem cair num relativismo abusivo de que tudo pode ser dito, porque somos livres e, por isso, se tem o direito garantido. Sabe-se, no entanto, ser tarefa penosa,

A seguir, observe o relato, que consta do corpo da Deliberação CEE 09/97.

Encaminhado a este Colegiado, manifesta-se sobre o assunto nos seguintes termos: “No nosso entender, o ‘nó’ da educação está na avaliação ou na verificação do rendimento escolar. A avaliação contínua e cumulativa é o ideal a atingir e, a nosso ver, não seria produtora colocarmos obstáculos que impeçam a consecução desse ideal. (APASE), Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo, em documento de 28 de julho de 1997.

Obviamente, o documento legal não colocaria algo que o desabonasse, então tomaram de um relato da APASE⁶, que quase nunca está em desacordo com as normas da Secretaria da Educação, o que se tem observado, claro que existem exceções, no geral os supervisores são os

⁶ Presente no relatório do próprio parecer da Deliberação CEE 9/97.

“longos braços” da Secretaria, distribuindo suas benesses e atropelos, e também fazendo ecos de suas vozes. Muitos supervisores não concordam com tudo, mas é seu dever dar continuidade ao processo e para isso deve-se concordar. Às vezes, é melhor esquecer o ranço das ideologias e tomar os subterfúgios como motivação.

No Capítulo anterior, muito se falou sobre promoção automática, conceito que não guarda segredo; não há dificuldades para compreendê-lo, o mesmo não se passa com Progressão Continuada: o documento oficial, ou seja, a deliberação não conceitua, a LDB também não. Há muita confusão entre ciclo e progressão continuada. Não são a mesma coisa. Mainardes (2007, p.75), referindo-se à implantação no Estado de São Paulo, explica: “No regime de progressão continuada, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, geralmente na 4ª e na 8ª. Embora esse regime possa ser considerado como organização em ciclos, é importante apontar as diferenças entre os ciclos e a progressão continuada”. Porém, a diferença não é apontada. Os homens, em geral os mais ligados à cultura e conhecimento, gostam bastante de definições, porque quem as enuncia, toma um ar de erudição, dono de muita sabedoria.

Nas entrevistas, é muito comum, um derrame de perguntas: o que é isto, o que é aquilo, e se espera a resposta convincente, com poucas palavras e retumbante de significados. Uma coisa definida deve ser preta de significado, mas muitas vezes é difícil engravidar essa coisa, ou mesmo, ser parteira de seu nascimento. A definição deve fazer parte de campos especializados de conhecimentos, para tornar fácil, e às vezes ágil a comunicação. A definição é técnica e, muitas vezes, de difícil compreensão, para os que não são especialistas no tema, alvo da definição. Em se tratando de educação básica, é mais interessante não a compreensão da coisa em si, mas seu contexto sem a preocupação com a concisão de uma definição.

Uma das formas que se tem usado para falar de progressão continuada, sem preocupação em definir, é traçar um preâmbulo com conotações históricas, normalmente, desmerecendo a educação tradicional, atribuindo-lhe, somente, atributos negativos, como se em todo

desenvolvimento, em toda evolução não fosse necessário passar por fases de aprendizagem, adaptações e acomodações, esperando nova fase de desequilíbrio (Piaget) ou com base em outras teorias. Depois de pintar um quadro denegrido, de qualidade inferior, apresenta-se o que se pretende, de forma espetacular, realçando qualidades incomparáveis com as do objeto tradicional, de modo que, desde o início, o novo já se apresenta vencedor. É, de fato, uma maneira questionável de apresentação, principalmente em educação, a técnica do *marketing* deve ser vista com precaução, com cautela, porque esta técnica pode não se preocupar em mostrar o que se sabe sobre a realidade daquele momento, mas projeta-se no futuro, sem compromisso com o que pode acontecer. Há um trabalho que mal interpretado auxilia nesse sentido, de Arthur Schopenhauer (1999): *Como vencer um debate sem precisar razão*, no qual estabelece 38 estratagemas (dialética erística), muito usado por políticos e outros retóricos não aristotélicos. Schopenhauer não assina, aí, uma declaração de degradação moral de si próprio.

A definição, por sua vez, também se enquadra como uma totalidade de todas as características possuídas por um corpo ou fato e, além disso, a exclusão de todas as características que podem ser pensadas, que não fazem parte ou podem ser testadas, dos atributos desse corpo ou fato (Aristóteles). Portanto, há necessidade de uma definição rigorosa de promoção continuada? É preciso entendê-la, sem se utilizar de desvio de rota que obscureça em parte ou a totalidade de sua representação atual. A progressão continuada apresenta-se como um processo ou um procedimento utilizado durante as atividades de ensino e aprendizagem, quer a organização curricular da escola ou do sistema seja seriada ou ciclada, no qual o aluno não é reprovado nos finais de ano, na organização seriada, ou no final do ciclo, se a organização for ciclada. Para os alunos que não tiveram rendimento suficiente, esperado, após avaliações contínuas, o professor – a escola – deve procurar meios de ajudá-lo a recuperar o conhecimento (utilizando-se de aulas de recuperação, de reforço, entre outras.). O que se procura é fazer o aluno aprender, conquistar o conhecimento, não a qualquer custo, mas com insistência. Os procedimentos devem ser legais e amparados pela legislação

de proteção e respeito ao ser humano, e de acordo com as teorias educacionais aceitas como capazes de levar o educando a essa conquista.

A confusão que tem acontecido, ultimamente, é considerar como se fosse a mesma coisa, sinônimo, Progressão Continuada e Promoção Automática. Pode ser que venha acontecendo essa identidade em algum lugar, em algum sistema educacional ou escola, mas conceitualmente são coisas diferentes. Como diferenciar se o que está acontecendo é Progressão Continuada ou Promoção Automática? A avaliação é um componente de suma importância para estabelecer essa diferenciação. Essa avaliação deve estar imbricada no processo educacional, ser contínua, situacional e, sobretudo comprometedor, tanto para o professor (e a escola), como para o aluno, a família e o Estado.

Se se detectar que houve evolução no aprendizado do aluno, desenvolvimento, seu conhecimento da realidade, do seu contexto social e histórico, com certeza o que está se processando é progressão continuada, do contrário, se o aluno não se modificou, não se desenvolveu, não aprendeu, não houve progresso, não se realizou e não construiu nada, e foi promovido, então está acontecendo a promoção automática.

Outra grande confusão é identificar progressão continuada com ciclos. Como já foi dito (MAINARDES), a progressão continuada transita, também, pelo sistema seriado e não só pela organização em ciclos. No sistema seriado, ela acaba se tornando promoção automática, muito provavelmente. O ciclo favorece o acontecimento da progressão continuada devido ao tempo de sua realização, de seu acontecimento ser distribuído em tempo maior, podendo acontecer sem atropelos, parcimoniosamente, permitindo as idas e vindas com os aparatos didáticos, ao fazer uso dos conteúdos. Há maior flexibilidade no trato com o tempo para realização de atividades de ensino e aprendizagem. Essa confusão não é privilégio de pais de alunos desinformados, que em sua maioria o está, mas também de pessoas envolvidas com a educação (pelo menos deveria estar), o que parece até pelos órgãos centrais, pelo comportamento que expressam em muitas ocasiões, pelas falas e exigências.

Lisete Arelaro (2002), professora da Universidade de São Paulo – (USP) e Ivan Valente, deputado federal, muito envolvido com a educação, expressam o que pensam:

Governos autoritários, preocupados apenas com os índices educacionais têm implementado a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos como estratégia de regularização do fluxo escolar e barateamento dos custos públicos em educação. Acreditamos que acabar com desperdícios é um pressuposto de toda e qualquer ação do Poder Público, no entanto não se pode submeter o sistema social a ele, sob pena de prejudicar a qualidade dos serviços prestados à população. (ARELARO, 2002, p.33).

No sistema de ciclo instalado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, há ciclo de aprendizagem ou seriação disfarçada, pois não há propriamente ciclos, mas um amontoado de séries que transforma a proposta em pura promoção automática. Tudo foi feito sem diálogo com as partes envolvidas, a escola e a sociedade em geral - CRO, nos dizeres de Mainardes. Claro que se fosse feita consulta aos professores, diretores e outros setores da sociedade, pouco adiantaria, pois os professores sempre se posicionaram contra, assim como a maioria dos diretores. A sociedade, em geral, não se encontra em condições de opinar quer por desconhecimento de causa, quer por comodismo, deixando para os responsáveis conduzirem os destinos da educação, como se não fosse ela também responsável, e o é muito. Não parece ser a postura correta ou adequada, porque nesse caso se instala o “jogo de empurra” e tudo continuam como antes, condições propícias para se fazerem críticas destrutivas, sem valor algum para implementar o processo educativo, gerando, nas universidades, faculdades e outros, trabalhos inúteis que não mudam nada e, também, nada acrescentam como motivação ou questionamento significativo. Ficam estacionados no reino das opiniões, apenas.

Então não há solução. Soluções nem sempre são rápidas e geram resultados imediatos, o que pode não levar a resultado algum, porém pode, depois, serem desvendadas frestas de possibilidades, de possíveis encaminhamentos para soluções desejadas. Se se desconhecem determina-

dos ângulos de uma situação, ela pode não parecer solúvel de momento. Quando se mostram novos detalhes, surgem novas possibilidades, com a prática do diálogo, da troca de representações, e esse método já é conhecido desde Platão, com a maiêutica socrática, e mais modernamente com o Contrato Social de Jean Jacques Rousseau. O diálogo tem sido muito referenciado como possibilidade de encontrar soluções.

Quando se trata de abrandar os excessos econômicos, os gastos do governo, não há tempo a perder, pois tempo é dinheiro, e reformas têm de dar resultados imediatos, segundo o que parece, é a opinião daqueles que advogam em favor da diminuição dos gastos com a repetência e evasão a progressão continuada, melhor dizendo, a promoção automática como solução. Um dos relatos mais significativos, uma crítica séria e contundente, bastante elucidativa é concedida por Dermeval Saviani, em uma entrevista a Rosina Duarte (SAVIANI, 2001, p. 143-148). Quando Rosina Duarte diz que Paulo Renato defende a promoção automática como solução para reduzir a repetência, quer saber da posição de Saviani:

Definitivamente, a promoção automática não é solução para o problema da repetência. Isto porque, se infere da própria denominação, a passagem é automática, isto é, os alunos são promovidos independentemente do que fizeram ou deixaram de fazer. Ou seja, quer se tenha atingido os objetivos quer não, tenham ou não preenchido os requisitos, a aprovação irá ocorrer. Deixa de ser relevante, assim, o desempenho tanto dos alunos como dos professores. Coisa diversa é o empenho em se atingir a meta da “repetência zero”, vale dizer, o objetivo de que todos sejam promovidos. Aqui se trata de criar condições para que todos os alunos atinjam os objetivos definidos para os diversos componentes que integram o processo de ensino-aprendizagem. Em verdade, a defesa da promoção automática se liga mais ao objetivo de melhorar as estatísticas dos serviços educacionais do que ao objetivo de garantir a qualidade do ensino. Com efeito, tenho observado que os atuais responsáveis pela política educacional parecem mais preocupados em melhorar as estatísticas educacionais do que em melhorar a qualidade das escolas. (SAVIANI, 2001, p. 144).

Está bem de acordo o que pensa Saviani com o que deveria ser progressão continuada, no entanto, configura-se e existe como promoção

automática. Não destoia do que disseram os autores da década de 1950 e dos que lhe seguiram, conforme já exposto. A preocupação com a meta de “repetência zero” faz parte da progressão continuada, ao passo que a preocupação com o “melhorar” os índices estatísticos em relação ao próprio país ou em relação a organismos internacionais é promoção automática.

Costuma-se dizer que as pessoas de idade acima de 50 anos “estão por fora”, desatualizadas, são tradicionais, quando estas se aventuram a dar palpites ou falar sério sobre assuntos também sérios, como a educação, por exemplo, ou sobre a juventude e seus hábitos. Entretanto, ninguém teria coragem de dizer que o autor de *O Menino Maluquinho* está nessas condições, pois é dele que parte a seguinte fala:

Sou o não especialista que mais entende de ensino básico no Brasil, porque viajei muito para dar palestras em escolas. Só de capitais, por exemplo, fui em todas. [...] E eu entendo mais de criança e de escola do que outros escritores de livros infantis porque eu faço isso. Quando não havia promoção automática, a escola tinha disciplina. Isso foi abandonado para tentar evitar a evasão. Mas não funcionou! O governo deveria proibir o aluno de passar de ano antes que fosse comprovado que ele aprendeu a matéria. [...] Ler é mais importante que estudar. Um povo que não sabe ler não consegue nem votar. Mas tem professor do ensino básico que nunca leu um livro. Foi na escola que eu aprendi a gostar de ler. Hoje a escola não ensina a gostar de ler. (ZIRALDO, 2005, p. 1-2).

Os críticos adorariam dar palpites na fala de Ziraldo Alves Pinto, que seu modo de falar não condiz com o discurso atual que se produz, está desatualizado quanto à terminologia em voga, que não é promoção automática, mas progressão continuada, é um bom escritor de livros infantis, mas ignora as novas tendências em educação, além do mais, suas obras não têm caráter científico, portanto não merecem confiança. Na exposição deste trabalho, prevêem-se falas de diversos atores, mesmo não sendo especialista no assunto.

Sonia Teresinha de Sousa Penin, pró-reitora de Graduação da (USP), após fazer um apanhado da situação da educação, nos velhos moldes, como é de praxe para os defensores da progressão continuada ou da

promoção automática, tomadas sempre com o mesmo significado, desaprova a teoria autoritária promotora da repetência e da evasão, na qual o aluno é tomado como simples variável do processo de ensino e não o seu sujeito.

A progressão continuada, alicerçada em pressupostos consistentes, retoma a centralidade do aluno no processo escolar. Ela pressupõe que a escola fundamental acolha uma criança aos 7 anos e, após oito anos de escolarização ininter-rupta, assegure que alcance os objetivos básicos desse nível de ensino. Nessa trajetória, todas as variáveis de ensino e de organização escolar, historicamente definidas, podem e devem ser repensadas a favor do aluno. De fato, a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revo-lução na prática cotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola e de seu currículo, na gestão interna e na relação com a comunidade circundante. (PENIN, 2002).

Rose Neubauer, secretária da educação responsável pela implantação da progressão continuada em sistema de ciclos no Estado de São Paulo, em 1988, apoiando-se na Deliberação 9/97, parecia prever reações contrárias ou não tinha muita certeza, lançando a semente sem conhecer bem o terreno, pois no título de um de seus artigos, “Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?”, demonstra um excesso de confiança. Esta deixou a secretaria e sua proposta continuou e continua, mas muita polêmica já se levantou, deixando desacordos e insatisfações, e mais quatro secretários da educação substituíram-na, mas não alcançaram sucesso e forma de motivar para angariar aceitação do programa ou proposta, nem mesmo para melhorar sua aplicação ou implementação.

Em relação aos ciclos e à progressão continuada, Gabriel Chalita, que substituiu Rose Neubauer, era um defensor incondicional da proposta, Maria Lúcia Vasconcelos veio depois de Chalita, e parecia que tudo ou qualquer coisa seria boa, depois de tudo. Não teve muito tempo, mas tentou agradar, dar um novo alento para coisas velhas, prometeu modificar o “número de séries” dos ciclos de quatro para dois anos, mas para que as eleições pudessem ocorrer de forma a satisfazer determinados desejos que garantissem

certas regalias, para depois de eleito, no caso, o governador do Estado, outros interesse fossem atendidos.

No Fórum de Debates realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no Espaço APAS de Eventos, em São Paulo, em 25 de junho de 2002, houve uma tentativa de explicação e, ao mesmo tempo, de defesa da progressão continuada, por parte do então Secretário da Educação Gabriel Chalita, Vera Lúcia Wey, então Coordenadora da Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – (CENP), Bernardete Gatti, Professora Doutora da PUC de São Paulo e, também, da mesma instituição, o Prof. Dr. Mario Sergio Cortella, além de outros, que se não defen-deram a proposta, não a desprestigiaram. (NORONHA, 2002).

Quem mais se posicionou contrário ao programa da SEE foi Maria Izabel Azevedo Noronha, presidenta da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo:

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta simples “aprovação automática” dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvidos os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social. (NORONHA, 2002, p. 96-97).

Em todos os campos ou setores do conhecimento ou das ações em que vagueiam os seres humanos, não é possível evitar os extremistas que se enveredam para os exageros. Uns defendem um dos extremos, outros defendem o extremo oposto, às vezes, sem muita vontade de ver os pontos intermediários, num movimento pendular, uma possibilidade de consenso, de acordo ou de contrato. A defesa de pontos de vista nada mais é do que a exposição de um modelo, uma representação e, portanto, uma idealização, por isso, nada garante que está dotada de “pura verdade”.

Uma posição nada radical para este ou para aquele pólo, assume Moacir Gadotti:

Se, de um lado, a defesa do regime de ciclos justifica-se pedagógica e politicamente, de outro obrigo-nos a explicar o seu fracasso em alguns sistemas de ensino. [...] Em geral, os educadores têm aceitado a tese da progressão continuada por ciclos e atribuem o seu fracasso à forma autoritária e pragmática com que vem sendo implantada, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da rede pública. A solução não estaria na retomada da reprovação e da seriação, mas na eliminação das causas do fracasso do regime de ciclos. (GADOTTI, 2003, p. 221-222).

A posição de Gadotti não está nem para um e nem para o outro extremo, ele se preocupa em resolver um problema que está instalado desde o começo do regime seriado com o filtro da reprovação no final do ano letivo. Não aponta como solução o abandono do sistema de ciclos e a progressão continuada, pois no seu modo de ver, não é aí que está o problema. Assim, ele se pergunta: quais as causas do fracasso do regime de ciclos?

Em primeiro lugar o que “mata” a proposta de ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se, por isso, de inserir a discussão na escola. Ninguém se sente responsável pela implantação de um projeto de reforma do ensino se não for previamente envolvido com sua concepção e criação. Em segundo lugar eu diria que são necessárias medidas correlatas, suficientemente importantes, para não pôr em risco o projeto, caso não forem também levadas em sua devida conta. Trata-se de ampliar a autonomia da escola para que esta insira em seu projeto político-pedagógico o regime de ciclos. A progressão continuada deve fazer parte de sua opção. Em terceiro lugar, a implantação do regime de ciclos precisa de uma reforma curricular que contextualize os tempos e os espaços escolares e, sobretudo a nova forma de avaliação. (GADOTTI, 2003, p. 222).

Os manuais de orientações da Secretaria de Educação do Estado e seus correlatos como CENP, Departamento de Recursos Humanos – (DRHU) e o Conselho Estadual de Educação – (CEE) estão abarrotados de referências à gestão democrática, desde que ela se realize nos moldes das imposições advindas desses órgãos. A falta de confiança e de atenção aos reclamos daqueles profissionais que estão junto dos problemas e dos acertos

que ocorrem no dia-a-dia das escolas faz com que se perca pedidos de socorro, sugestões e experiências que poderiam acrescentar norteamentos e mostrar caminhos que, àqueles que estão distantes desses fatos, passam despercebido. É provável que Gadotti tenha ouvido falar, pelo menos, de Dante Moreira Leite, acatado sua sugestão ou tenha sido original, pois assim como outros educadores, considera que se não houver, simultaneamente, uma reforma curricular, qualquer tentativa de inovação é incompleta e tende ao fracasso. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, tanto a atual, quanto as mais antigas, sempre fizeram alusões, quase como decretadas, sobre a descentralização de decisões, ficando a cargo das escolas em seus territórios, dependendo de suas características físicas, sociais e econômicas, elaborarem e por em prática planos e projetos específicos, exigência de gestão democrática; obviamente uma base nacional deve ter características que aproximam todas as escolas, que dê identidade às unidades escolares e sua clientela. Não se trata de negar ou ignorar o que é comum dos humanos e de seu *modus vivendi*. A legislação não deve ser permissiva, só tolerante, mas prever e acatar, depois de análises acuradas e sem paternalismo, as propostas sensíveis às mudanças necessárias, pelo menos de momento, para aquela sociedade, na qual se insere determinada escola.

A preocupação contida nos textos dos autores, principalmente daqueles da década de 1950 e também dos posteriores, mesmo sendo favorável à Promoção Automática, nomenclatura usada na época, os dizeres são praticamente iguais, isso decorrido todo esse tempo, e ainda a educação continua padecendo dos mesmos males. É como se uma montadora de automóveis estivesse repetindo os defeitos dos carros de 1960, ainda nos de última geração, de agora. Estivesse colocando freios de “varão” nos carros de inteligentes de câmbio e piloto automático. Os carros brasileiros sofreram mudanças estruturais, deixaram de ser “carroças”, conforme dizeres de um Presidente da República do final do século passado. E a educação?

O que muitos educadores e autores reclamam é, também, que a educação deve sofrer (e o termo sofrer, na atual circunstância, parece apropriado) mudanças estruturais, antes de impor regimes de ciclos e

Progressão Continuada ou, com os dizeres de outrora, Promoção Automática. Diz um ditado popular: *mudar só por mudar é melhor deixar como está*. As propostas de mudanças são as mais das vezes dotadas de grande potencial ideológico, promovem uma inversão da realidade, e faz-se acreditar que a “nova verdade” é a teoria do momento, que o passado não mais existe, que o futuro já chegou, que essa mudança era de há muito esperada, demorou mas veio para ficar. Há muitos textos e escritos, também entrevistas e as mais variadas categorias de autores que falam, ou fazem alusões ao Regime de Ciclos e de Progressão Continuada ou Promoção Automática. Poder-se-ia escrever montanhas de páginas e não se chegaria ao fim. Neste trabalho encontram-se referências para complementar ou expandir as considerações aqui iniciadas, tanto nos aspectos favoráveis como desfavoráveis aos Regimes de Ciclos e Progressão Continuada.

3.1. PENSAMENTO E VOZES DE ATORES QUE PARTICIPAM E VIVEM DIRETAMENTE O PROCESSO EDUCACIONAL

Até o momento, deu-se voz aos atores que escrevem, teorizam, que estão envolvidos com o processo educacional, mas nem sempre estão no local, em que esse processo acontece, no local e momento da ação do fazer educação. Esse acontecimento é privilégio para alguns, desalento de outros, professores, alunos e trabalhadores que atuam na escola ou em suas extensões. Não há preocupação em expor taxas disso e taxas daquilo, de tal forma a revelar maiorias nesta ou naquela opção e manifestar tendências, valorizando mais uma que outra proposta. Não se está à procura de verdades, mas de adequações, de comprometimento, de modo a ratificar ou retificar tomadas de decisões. A educação não pode ser vista com produções oficializadas por leis e decretos (não é possível prescindir disso), instituídos por detrás de escrivaninhas em salas com ar condicionado, longe do rumor ou alvoroço do ambiente escolar, longe das queixas, dos desencantos e das alegrias da descoberta do aprender.

Aí é o lugar do nascimento, da construção daquilo que fará parte da história, pleno de significações e vida. Tornaram-se lugar comum as falas de desalento, de insatisfação, na voz de professores e funcionários; falas do tipo: não aguento mais trabalhar no 2º C, na 7ª A; o fim de semana não chega; melhor momento do trabalho é o período de férias; não vejo a hora de me aposentar. Alguns, até acham bom ficar doentes, tirar licença e ficar longe da escola. Os alunos também reclamam, alegam-se com os feriados e ficam esperando qualquer folga para se ver livre das escolas. A aposentadoria é o que mais desejam os profissionais. A escola, que deveria ser viva, alegre, procurada, passou a ser lugar de suplício, de horror e de aversão dos seus frequentadores. Um lugar assim não se presta a realizar educação, criar cidadãos. Na constatação de Egan (2002, p. 21):

A escola – aquele negócio de sentar a uma carteira no meio de trinta e tantas outras ouvindo alguém falar, da forma mais tediosa, e fazer exercícios, provas e deveres de casa, na maioria tediosíssimos, durante anos a fio [...] . Apesar dos ou devido aos imensos gastos de dinheiro e energia é difícil encontrar alguém, dentro ou fora do sistema de educação, que esteja satisfeito com o desempenho desse sistema.

Por ocasião da realização da Semana da Educação, na Universidade Estadual Júlio Mesquita filho – (UNESP) de Assis – SP, em 2003, um professor, numa das seções de comunicação, levantou a seguinte questão: por que a escola não é um lugar alegre, feliz e solto, como andar de bicicleta? O autor deste trabalho fazia a comunicação, no momento, e achou oportuna e inteligente a proposição, e respondeu: andar de bicicleta é uma atividade solitária, depende só de você, ao passo que a escola é atividade coletiva e o que a faz ser, verdadeiramente, escola é uma equipe. Quando a coletividade tiver e levar adiante os mesmos objetivos para atingir a mesma meta, com certeza, haverá uma equipe e, em conjunto, pedalando juntos, a vida da escola ter-se-á transformado num andar de bicicleta.

Como se aprende a pedalar, para depois aprender a andar de bicicleta, é bom ouvir o que pensam da caminhada que se espera empre-ender aqueles que se preparam para seguir adiante. Nessa equipe que se pretende

organizar, estão envolvidos alunos, professores, direção da escola, funcionários e a comunidade, sem que ninguém tenha maior importância que outro, porque a intenção é não ter vencido nem vencedor que se oponham, mas que todos sejam bem-sucedidos. No entanto, quais são seus pensamentos sobre a caminhada e as tarefas que terão de desenvolver?

Quase todas as pessoas a quem se indaga, podem não usar analogias ou metáforas, mas se o fizessem concordariam com o professor que gostaria que a escola fosse como andar de bicicleta. Mesmo assim, existe uma gama de maneiras de ver a escola, em decorrência do nível de cultura de cada um, do envolvimento que se manifesta com a educação dos filhos e com os próprios filhos ou a família. Como o senhor Jonas, nome fictício, homem bem simples, que muito mal sabe escrever o nome, e pede, no banco, para que o ajudem a passar o cartão e digitar sua senha que traz escrita num papelzinho:

[...] disso aí que chamam de ciclo ou sei lá o que é, eu acho bom porque meus filhos não repetem mais de ano, isso é bom, ele vão se formar logo e arrumar um emprego, pra sustentá a família.

É a escola vista como um meio de se alcançar uma posição melhor, um lugar ao sol, a função utilitária da escola. Aliás, a escola passou a ser procurada ou incentivada, principalmente no Brasil e em outros países do novo mundo, quando houve necessidade de formar mão-de-obra para o comércio e para as fábricas, às voltas do século XVIII. Ainda havia a imitação ou a inveja dos filhos do Senhor (do patrão), que se evadia para Portugal em busca de estudos e preparo para a vida futura. A senhora Florinda, também nome fictício, diarista que tem sua matemática e seus modos de usá-la, mãe de um aluno da 8ª série, período da manhã, certo dia na escola com a direção e os coordenadores expressou-se dizendo:

[...] eu vim pedir para meu filho não passar de ano, ele não sabe nada, peço pra ele fazer umas continhas das quatro operações e ele não é capaz de fazer, já está na 8ª série e sabe menos que eu que não terminei a 4ª série.

Tanto aquele pai como essa mãe é representante de uma multidão de outros pais ou responsáveis por crianças ou alunos das escolas.

Não há necessidade, aqui, de exposição de taxas de pais que pensam assim ou de outro modo, importante é que existem muitos e muitos com o mesmo modo de pensar. Não são casos isolados, de uma região, de um lugar qualquer do mapa.

Os pais de um estudante da quarta série do ensino fundamental entraram na justiça para que seu filho fosse reprovado. Para os pais, a criança, que estuda em uma escola municipal de Jundiaí (a 60 km de São Paulo), tem muita dificuldade com os textos e com matemática e não teria condições de chegar à quinta série. O processo mostra a resistência da família contra a progressão continuada (aprovação automática) implantada na rede pública. (MAXIMIANO, 2007, p.1).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao lado da instituição e implantação do regime de progressão continuada em sistema de ciclos, criou determinados instrumentos didáticos ou pedagógicos para complementar a proposta dos ciclos, com a finalidade de reduzir, se possível zerar, a repetência e evasão dos alunos, tais como Projeto de Recuperação e Reforço-PR-Classes de Aceleração e o apelidado “janeirão” ou Recuperação de Férias – RF, realizado em janeiro. A recuperação de férias incluía, também, o Ensino Médio, mesmo não estando no regime de progressão continuada. O projeto foi implantado na gestão de Gabriel Chalita, então secretário da educação. Chalita implantou projeto de trabalhar com fotografias, para todas as séries e disciplinas do ensino médio e dos ciclos.

As lembranças nítidas desse momento, alunos de recuperação em Química, Física, Matemática e outras, nas quais o projeto Recuperação de Férias – (RF) era ministrado por professores, não titulares de cargo, Professor I – (PI), denominação da época, professores das séries iniciais de 1ª a 4ª séries e não titulares de cargo, professores eventuais, menos envolvidos e sem conhecimento algum da escola e seu trabalho durante o período letivo em curso. Todos os alunos faziam as mesmas coisas, não importando os conteúdos específicos que devem ser respeitados. Nas recuperações, os

alunos “ficam” mais pelos conteúdos. Pode-se contrapor que na fotografia e em sua produção estão imbricados todos os componentes da grade curricular e, então, o projeto, contextualmente tem sentido, não era isso que acontecia por inabilidade do pessoal docente, do qual se deve exigir algum preparo prévio. A questão não é procurar um culpado, mas é certo que o projeto não acontecia.

Claro que esses casos podem e devem ser tratados com metodologias diferentes, em Projetos de Recuperação, mas se o conteúdo é totalmente diverso, como se explica? Não chame isso de recuperação, e institui algo temporário, tipo Escola da Família, somente para as férias, mas não diga que isso é recuperação. Quem recupera, traz para si algo que perdeu ou deixou escapar de sua posse naquele momento e lugar. Com projetos mirabolantes, que não têm nada a ver com o que se perdeu ou deixou de conseguir durante o ano, pode se chamar isso de recuperação? O Senhor Pedro (nome fantasia), pai de um aluno de recuperação exclamou, dentro da sua perplexidade, durante uma reunião de pais para entrega de boletins: “meu filho está ruim em Português e Química, mas estão ensinando fotografia para ele”. A RF já não existe mais, foi mais uma tentativa desesperada da Secretaria da Educação amparada pelos órgãos de apoio e legisladores, para acobertar procedimentos, para driblar a repetência e a evasão. Agora a recuperação é contínua e paralela. Outro dispositivo, as classes de aceleração:

A Proposta Pedagógica de Classes de Aceleração tem por objetivo recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem série/idade. Esta situação se refere a alunos que, após diversas retenções, perderam sua turma/classe de origem e acabaram por acompanhar alunos mais novos com interesses diversos aos seus. Como conseqüência, muitos desses alunos abandonam a escola ou permanecem desmotivados. Que soluções podem ser propostas para esses estudantes que, em geral, acabam perdendo a crença na sua capacidade de aprender? E seus professores que, por outro lado, ficam descrentes da sua capacidade de ensinar? Partindo dessa preocupação, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propõe a criação de classes de aceleração da aprendizagem, visando avanços reais na aprendizagem desses alunos, e sua conseqüente reintegração no percurso regular do Ensino Fundamental. Esta publicação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo apresenta os pontos fundamentais que norteiam essa

proposta e discute questões importantes no trabalho das áreas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artística. Consta ainda, a referência bibliográfica que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem nas Classes de Aceleração. (SÃO PAULO, 2007).

Esse dispositivo goza de racionalidade, com propósito e objetivos definidos, de sorte que teve tudo para dar certo, contudo, faltaram seriedade e comprometimento de todos os envolvidos, em todos os níveis, resultando em “acertos caseiros”. A Secretaria da Educação elabora o projeto, repassa para as Diretorias de Ensino, que, por sua vez, repassam à escola, que realizam as ações, de qualquer jeito. As Classes de Aceleração independem de o sistema ser ciclado ou não, para seu funcionamento, mas foi no sistema de ciclos que se deu por conhecida.

Atualmente (isso já existia, anteriormente), um aluno pode faltar até 25% das aulas que não está impedido de ser aprovado, devido às ausências, quando não necessita de rendimento, como no Ensino Médio. Isso não parece possuir seriedade alguma, uma vez que os 25% incidem sobre a soma das aulas de todas as disciplinas, não em cada disciplina, podendo o aluno, desse modo, não assistir a nenhuma aula de Geografia (ou de outra disciplina de mesma carga horária), por exemplo, que não ultrapasse os 25% que não será reprovado por frequência em Geografia (isso não existia, anteriormente).

Nessa questão, torna-se difícil uma explicação convincente dos educadores da Secretaria da Educação, das Diretorias de Ensino, dos supervisores e outros setores. Como aprovar alguém em uma disciplina que nunca frequentou? A reprovação diminui a auto-estima do aluno, desestabiliza a família e muito mais. E ser aprovado sem nunca ter estado presente, ter “colado” nas provas (no caso do Ensino Médio) não provoca diminuição da auto-estima, não fere a ética, não desestabiliza a vida de um cidadão? A aprovação em si tem sido o tema relevante, a preferência como alavanca para implantar propostas e projetos educacionais. Atitudes assim significam “colocar o carro na frente dos bois”, correndo o risco de andar a ré. Não parece um bom propósito tomar, apenas, a aprovação como alavanca para impulsionar ações

educativas que gerem conhecimento. Embora bastante criticada e abandonada como vilã, um pouco de lógica dedutiva, lógica clássica ou formal, melhor, ainda a lógica probabilística que depende de tomadas de decisões não determinísticas ou metafísicas, pode ajudar a “arrumar a casa”.

A aprovação ou ausência de reprovação é mera conclusão de um processo, bastando para que aconteçam premissas bem formuladas e coerentes: se conheço (se aprendi, se estudei, se levei a sério meus projetos, se fui responsável, se tive professores eficazes no seu desempenho como coadjuvante na formação do cidadão, se etc.), então posso estar certo, confiante de que, ao ser avaliado, não restará outra alternativa a não ser aceito, aprovado. Não se pode partir da aprovação como premissa. Precisa-se melhorar os índices educacionais para se estar de bem com as comunidades mundiais, organismos financiadores e de pesquisas (Banco Mundial, UNESCO etc.) e a reprovação e a evasão são os pontos de estrangulamento, de dificuldade de inserção nessas comunidades, é preciso eliminá-las, então elas passam a ser o ponto de partida, lança-se mão de artifícios como se tem dito, para tal fim. E o aluno não precisa ter conhecimento, nem frequentar determinadas disciplinas – decretos, leis e resoluções dão conta do recado.

Mesmo assim, a sociedade, a comunidade reage e apoia ou condena. Foram vistas algumas das declarações enunciadas por setores dessa sociedade. Os alunos também têm suas opiniões e decisões. Alguns questionamentos foram colocados aos alunos, praticamente de todas as séries ou de todos os ciclos e Ensino Médio. Não se questionou a escola inteira, mas, seguramente, a amostra selecionada satisfaz as exigências estatísticas. Os alunos tiveram bastante tempo para organizar suas respostas e sem serem pressionados por esta ou aquela razão. Questões colocadas:

1. *Você estuda*

- a) *Quando tem prova*
- b) *Sempre*
- c) *Às vezes*
- d) *Nunca*

As respostas tiveram, respectivamente, taxas aproximadas de 58,04%, 3,22%, 35,48% e 3,22%. “Estudar sempre” e “nunca estudar” equivalem-se. A prova, ainda, é o fator preponderante de intimidação ou de responsabilidade, de sorte que se precisaria pesquisar melhor esse aspecto. Com certeza, os dois estão presentes, além de outros.

2. Se fosse necessário “tirar notas”, como antigamente, para passar de ano, ser aprovado (pois se sabe que só por estar presente, com frequência acima de 75%, no Ensino Fundamental, é suficiente para ser aprovado,) você

a) Estudaria mais ou bem mais

b) Não mudaria meus costumes em relação aos estudos.

As respostas, respectivamente, em taxas, foram 92,19% e 7,60%. Existe em tudo isso um pouco de dúvida, incompreensão, embora se tenha explicado, no momento da pesquisa, e deixado os alunos bem à vontade, sem qualquer tipo de cerceamento ou de determinar as respostas que se pretendiam.

3. Você gosta, concorda com esse sistema de ciclos e progressão continuada?

A maioria diz não concordar, em torno de 83,56%.

4. Você tem interesse em aprender, estuda regularmente ou somente para fazer a prova?

A minoria dos alunos diz ter interesse em estudar para aprender, porque só assim terá um futuro melhor. Eles mesmos, nas respostas, denunciam que a maioria estuda, quando o faz, para ir fazer prova.

5. Seus pais acompanham seus estudos?

A maioria diz que os pais querem que passem de ano, querem saber se tiram boas notas, mas não fazem um acompanhamento de perto, sempre junto aos alunos. Aconselham que o estudo é porta para um futuro melhor, para passar de ano. É a visão utilitária do estudo, da escola. “Meus pais não me fazem nenhuma cobrança, apenas me conscientiza de que se eu estudar terei um futuro melhor”. Muito do que se chama conscientizar nada mais é do que intimidação; “Se você não estudar não vai passar de ano, vai trabalhar na roça”. O que se observou, na resposta a essas duas últimas questões, aplicadas mais para as oitavas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi a enorme quantidade de erros de grafia, erros conceituais e frases sem sentido, todas recortadas, não formando orações, difíceis de serem entendidas. Essa mesma dificuldade de concatenar idéias, de “arrumar” as palavras dentro da frase dando configuração de oração com sentido, tem sido constante nas redações do SARESP, em todas as séries avaliadas. O número de redações bem formuladas é pequeno, das quais os órgãos do governo se utilizam para fazer propaganda das melhorias alcançadas em sua gestão.

Optou-se por perguntas bem simples e de fácil resposta, bem rápida. O que ficou patente nas respostas é que o sistema dito tradicional está presente, de sorte que a tradição escolar dos pais e avós ainda perdura. O envolvimento do aprender por aprender, por prazer ou para mudar o mundo para melhor, para todos, não aparece nas respostas: há um egoísmo latente, há um sujeito, não uma coletividade. A construção do cidadão, tão pregada nas últimas reformas e propostas, está bem longe de ter-se iniciado. Não parece papel da escola essa construção, embora seja dentro dela que se produzem os mais belos discursos que levam a quase nada, como no relato de Egan (2002). Já virou jargão: o governo faz de conta que se preocupa com a educação, as escolas, professores, gestores e aliados fazem de conta que estão levando avante as propostas, ao passo que os alunos fazem de conta que estudam e aprendem – e assim tudo se resolve. Um bom cenário para os fabulistas e escritores de histórias da Terra do Nunca e do País da Fantasia. Crianças acreditam! O problema maior é que elas crescem, percebem o engano, mas

muitas promovem a continuidade dessas fábulas e não se desvencilham de sua Moral.

No ano de 2006, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letra – (FFCL) de Penápolis, como professor de Metodologia da Pesquisa Científica, entre os vários projetos desenvolvidos pelos alunos, um deles versava sobre o entendimento dos ciclos e da Progressão Continuada. A pesquisa envolveu profissionais da educação e outros setores da população e se desenvolveu sob a forma de questionário, por envolver muitas pessoas de vários lugares, facilitando o procedimento. Junto aos alunos, elaborou-se questionamentos, eles tiveram liberdade para criar as questões e foram, principalmente eles, a campo.

Foram distribuídos 460 questionários com 6 perguntas a profissionais, a pessoas ligadas à área da Educação e outros profissionais. O material levantado tem o objetivo de esclarecimentos e reflexão para a discussão sobre a Progressão continuada e Ciclos de Desenvolvimentos ou de aprendizagem. Não se fez referências ao Ciclo de Formação, dado que não é o que se conhece na escola pública paulista e a clientela dessa escola e aqueles que estão razoavelmente informados da implantação a desconhecem. As perguntas não puderam ter elaborações de caráter eminentemente culto, foram bem simples e diretas, sem preocupação de intelectualizar pois as pessoas que eram solicitadas a responder eram componentes da comunidade, escolhidas aleatoriamente e poderiam não ter condições de entendimento do conteúdo, além de ficarem enrrubecidas pela situação ao, porventura, procurar auxílio para dar respostas.

Por essa razão optou-se por deixar os alunos do curso de pedagogia elaborarem o questionário, porque não sofreram contaminação dos manuais de Metodologia de Pesquisa e dos livros de Estatística, estando mais próximas em termos de linguagem e códigos de comunicação das pessoas da comunidade. Com certeza aqueles de maior entendimento não deixariam de dar suas respostas por essa razão. O território alcançado não teve abrangência do estado todo, mas de vários municípios da região noroeste do Estado de São Paulo, visto que vários alunos residiam em regiões diferentes, aproveitando

para isso distribuir os questionários. Não é provável que em outras regiões do estado, a distribuição de questionário similar, obtivesse como resposta, resultado bastante diferenciado. Em alguns casos, o responder questionário transformou-se em outra metodologia, pois o respondente necessitava de ajuda para entender o que se esperava dele. A ajuda foi no sentido de esclarecimento, para que a resposta fosse fruto da sua vontade.

A *amostra* de 460 não chegou aos “pelo menos 10% da população” exigidos pelos critérios estatísticos, mesmo assim, foi dirigida a um público capaz de responder aos questionamentos advindos do programa de ciclos e progressão continuada, sem, no entanto provocar camuflagem e distorções de resultados, além do que, a *população* é por demais grande, o Estado de São Paulo todo, pois aí se realiza a implantação do sistema de ciclos e 10% dessa população é um montante significativo, mas está de acordo com princípios válidos e aceitos quando se trata de relatórios de pesquisa, conforme exposta por Gil (1996, p. 101). Ver Anexo I.

As questões:

1.ª Para você, progressão continuada é:

- promoção automática*
- complexo conjunto de medidas, que servem para alterar artificialmente dados estatísticos de evasão e repetência nas escolas.*
- prejuízo na qualidade do ensino*
- medida adequada adotada pelo governo do Estado de São Paulo, para solucionar os problemas da educação do Estado.*

Eis algumas respostas colhidas nos questionários:

“Complexo conjunto de medidas, que servem para alterar artificialmente dados estatísticos de evasão e repetência nas escolas”. (QUESTIONÁRIO).

“Prejuízo na qualidade do ensino” . (QUESTIONÁRIO).

“Medida adequada adotada pelo governo do Estado de São Paulo”.
(QUESTIONÁRIO).

“Maneira encontrada pelo governo para diminuir o número de alunos repetidos nos anos correntes do ciclo, já que a repetência só ocorre no último ano”.
(QUESTIONÁRIO).

“Promoção Automática”. (QUESTIONÁRIO).

Etapas que possuímos ou passamos para conseguir aprender ou compreender algo. Na educação, os ciclos de aprendizagem (estrutura) procuram atender as diferentes etapas dos alunos, em seu processo de aprendizagem. (QUESTIONÁRIO).

“Na realidade, essa mudança só mascara as estatísticas de repetência, parece que caiu o número de repetentes, mas caiu mesmo foi a qualidade do ensino”.
(QUESTIONÁRIO).

.”É o modo que o governo achou de passar os alunos de ano, para diminuir os índices de analfabetos do país”. (QUESTIONÁRIO).

2.ª A progressão continuada e o sistema de ciclos

() melhoraram a educação

() pioraram a educação

() deixaram a educação como estava

Para a segunda pergunta, que questionava se a progressão continuada havia melhorado a educação, nenhum entrevistado respondeu que a progressão continuada melhorou a educação; 83,92% opinaram que a Progressão continuada piorou a educação, quando, para 16,07%, a Progressão Continuada deixou estável a educação.

3.ª O que são ciclos de aprendizagem?

Na terceira questão, 30,35% dos entrevistados responderam que ciclos de aprendizagem é apenas questão de nomenclatura ou de uma nova modalidade de organização da educação básica, sem específica. Entre os outros quase 70%, algumas respostas são:

É uma concepção de ensino em que a escola deve integrar aos conteúdos trabalhados a realidade do aluno e da comunidade em que esteja inserido, retirando o máximo do aluno através de sua história de vida, que interfere na construção de seu conhecimento. (QUESTIONÁRIO).

É uma das propostas de organização de ensino, que pode ser organizado em séries anuais, períodos semestrais, ciclos alternância regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade. (QUESTIONÁRIO).

É uma concepção onde a aprendizagem do aluno ocorre sem rupturas temporais existentes na organização escolar em série, torna-se um processo contínuo, valorizando a formação global humana. (QUESTIONÁRIO).

“Etapas próprias do desenvolvimento humano”. (QUESTIONÁRIO).

4.^a A organização escolar em ciclos facilita a aprendizagem?

() *sim*

() *não*

De todos os que deram respostas à quarta questão, 75% dos entrevistados responderam que a organização escolar em ciclos facilita a aprendizagem, ao passo que os 25% restantes disseram que a organização escolar em ciclos não facilita a aprendizagem, argumentando que os alunos passam de ano sem aprender ou que o aluno, sabendo que não repete, não estuda e sai semianalfabeto; argumentam também que os alunos não são cobrados ou que, para trabalhar-se em ciclos, seria necessário um aporte maior de recursos financeiros, e que para o professor respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno seria necessário trabalhar com classes menos numerosas. Eis alguns depoimentos constantes da pesquisa:

A democratização da aprendizagem, os ciclos nada mais é do que agrupamento de séries. Já a progressão continuada é apenas uma promoção para o ano seguinte do ciclo, os dois têm um ponto em comum evitar que o aluno permaneça mais tempo na rede pública de ensino evitando assim gastos com mão de obra e materiais. (QUESTIONÁRIO).

Há falta de compreensão do conceito de ciclo e progressão continuada, gerando confusão no enunciado.

Acredito que nos ciclos de aprendizagem a criança possa ter a chance de aprender melhor e mais, porém não acredito que os ciclos e a progressão continuada sejam bons aliados, pois a cada término do ciclo é necessário que se avalie o nível de aprendizagem do aluno e não que o promova para o ciclo seguinte sem que ele esteja apto para isso. (QUESTIONÁRIO).

Das muitas respostas coletadas, algumas são totalmente destituídas de sentido e significado, mostrando que se algumas pessoas já apreenderam, pelo menos pouca compreensão, outras estão completamente “por fora”:

Os ciclos de aprendizagem servem de base para o projeto da Progressão Continuada. A progressão continuada favoreceu a aprendizagem, a principio em ciclos previamente estabelecidos. (QUESTIONÁRIO).

5.^a Qual a relação existente entre ciclos de aprendizagem e progressão continuada?

Respostas coletadas:

Os ciclos na base das estratégias educativas estão o reconhecimento da existência de uma especificidade das idades da vida, de uma diferenciação entre o mundo infantil e adolescente e o mundo adulto. A Progressão Continuada: talvez a proposta inicial não tenha sido pensada para os resultados atuais (muitos alunos quase analfabetos) e ela (a proposta) deva ser retomada e adequada visando melhor qualidade. (QUESTIONÁRIO).

A exposição acima esta completamente destituída de lógica e significado em relação ao que se esperava.

A progressão deveria basear-se no ritmo de desenvolvimento dos alunos, nos ciclos por que eles passam até atingir o desenvolvimento. (QUESTIONÁRIO).

Revela um pouco de compreensão, podendo, neste caso, padecer de dificuldade de expressão, por ser algo novo e , talvez distante do dia-a-dia de grande número de pessoas. O seguinte tem mais ou menos teor idêntico.

É regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização assegurando que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório sem interrupções e retenções que inviabilizam a aprendizagem efetiva. (QUESTIONÁRIO).

Para resposta dessa questão, tem-se a seguinte que não guarda relação alguma com o que se pergunta:

“É o chamado “empurrômetro” dos analfabetos”. (QUESTIONÁRIO).

6.ª *O que você considera mais importante para a avaliação dos alunos?*

- () *Provas e lições de casa*
- () *Participação na sala de aula, em segundo plano as provas e as tarefas*
- () *A trajetória de cada aluno nas aulas, seu envolvimento com a disciplina e seu rendimento nas lições e provas*

Todos os que responderam esta questão foram unânimes quanto a avaliação, expresando que esta deve considerar “*A trajetória de cada aluno nas aulas, seu envolvimento com a disciplina e seu rendimento nas lições e provas*”. Há sabedoria dos problemas da educação em todas as pessoas, embora nem sempre tornam público seus pensamentos por dificuldade ou por omissão. Mas esse acontecimento é um fato relevante e um bom sinal de compreensão, mesmo que ainda incipiente.

Uma vez que a efetivação das políticas públicas educacionais depende, em grande parte – ou, até digamos, na totalidade – da participação de seus principais protagonistas: os educadores, os alunos, os pais e a comunidade, é importante saber o que sabem e pensam sobre os ciclos e a

Progressão Continuada, esses envolvidos. Tendo como referência as seis perguntas reproduzidas acima, procuramos compreender quais controvérsias existem no pensamento sobre ciclos e progressão continuada. O número de pessoas que não respondeu ao questionário foi grande, pois 20,43% dos questionários distribuídos retornaram em branco ou não foram devolvidos. Dos 79,57% restantes, a dúvida nas respostas foi bastante expressiva, girando em torno de coisas como “eu acho”. Mesmo considerando que 18,26% dos questionários foram respondidos por professores que trabalham na área da educação e 17,39 por alunos dos diversos níveis, ainda existem muitas dúvidas e profundo desconhecimento sobre o que é Progressão Continuada e ciclo de aprendizagem.

De modo geral, os participantes questionaram a primeira pergunta (*Para você Progressão Continuada é:*), opinando que nenhuma das alternativas estava correta, porém 35,71% dos participantes acabaram respondendo que progressão continuada é um complexo conjunto de medidas, que servem para alterar artificialmente dados estatísticos de evasão e repetência nas escolas; 25% responderam que Progressão continuada é idêntica à promoção automática; 19,64% entenderam que é prejuízo na qualidade do ensino; 3,57% afirmaram que Progressão Continuada é uma medida adequada adotada pelo governo do Estado de São Paulo, quando 16,07% responderam que nenhuma das alternativas é verdadeira. As poucas respostas dadas acima para as questões, são representantes da totalidade.

A única questão com unanimidade no significado das respostas foi na questão número 6 sobre o método de avaliação aplicado aos alunos; todos entendem que *a trajetória de cada aluno na escola e nas aulas, seu envolvimento com a disciplina e seu rendimento nas lições e provas* é o método mais adequado de avaliar os alunos. A questão da Progressão Continuada é polêmica e menos de 5% dos entrevistados acreditam que seja uma medida adequada, ao mesmo tempo, a maioria acredita na manipulação de dados estatísticos utilizados pelo governo, para camuflar a verdadeira realidade do ensino, acarretando muito prejuízo na sua qualidade.

Nota-se que há certo alheamento da comunidade em geral e dos próprios envolvidos com a educação, em relação ao conhecimento e o envolvimento com essa questão. É preocupante, visto que, se não houver uma integração de forças, tanto no que se refere ao conhecimento das propostas e reformas da educação, como de sua aplicação, o que se passa nas escolas, nas universidades, como estão se saindo os alunos dos diferentes graus de ensino e se não haverá saída razoável, a curto e médio prazo. Houve omissão tanto dos órgãos oficiais do governo, das escolas e da sociedade que demonstrou pouco interesse. Para quem vive essa experiência no dia-a-dia, neste momento de vivência dos fatos expostos, não há vislumbre de que se tenha alcançado algum sucesso ou que se tenha tido um acréscimo substancial de melhorias na direção almejada pelos órgãos responsáveis e pela sociedade esclarecida.

Para complementar um pouco mais esse quadro de falas, umas poucas citações de professores de uma outra pesquisa, na região de Rio Claro, feita por Cláudia Cristina Fiorio Guilherme sobre tema semelhante.

Eu acho que a Progressão continuada é uma coisa boa porque você tem alunos da mesma faixa etária, você não vai ter o problema dos avançadinhos mexendo com esses mais novos, quer dizer, você tem uma faixa etária igual. (GUILHERME, 2007, p. 64).

Antigamente a criança que não sabia nem letra, não sabia nem usar o caderno, mas eu sempre trabalhei em Ciclo Básico, esse ano estou com 1ª série, cheguei a ter crianças que não sabia mexer no caderno na 2ª série e agora não. (GUILHERME, 2007, p. 64).

De muitos outros, estes são favoráveis ao programa de Progressão Continuada em regime de Ciclos.

Eu acho que perdeu o estímulo disso daí, porque você sabe que você passa, por mais que você tente enganar o aluno dizendo que você vai reter e ta, ta, ta, ele sabe que não vai ficar. (GUILHERME, 2007, p. 66).

Eu acho difícil segurar a disciplina, não é? Porque eu não sei, a impressão que a arma deles sempre foi essa, a nota, agora isso não existe mais, tem que trabalhar de outra forma pra conseguir a disciplina. (GUILHERME, 2007, p. 64).

O trabalho tem de ser de outra forma, não só para manter a disciplina, preocupação acentuada dos professores com o novo programa sem retenção. O novo modo de trabalhar deve fazer parte das exigências das ações educativas e didáticas constantes do projeto das escolas e necessidades do contexto do mundo atual. A disciplina, em tese, não é causa para implementar novas ou diferentes metodologias, mas consequência. A reflexão sobre a indisciplina pode concorrer para a escolha de metodologias diferenciadas.

O que é preocupante, em todas as pesquisas analisadas é a dificuldade de expressão dos professores, de expor seus pensamentos e idéias, de justificar alguns argumentos, o que demonstra a precariedade

CAPÍTULO 4

O PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E SEU TRABALHO NA ESCOLA COMO EDUCADOR

É preciso casar João, /é preciso suportar Antônio,
É preciso odiar Melquíades, /é preciso substituir nós
todos.

É preciso salvar o país, /é preciso crer em Deus,
É preciso pagar as dívidas, /é preciso comprar um
rádio, /é preciso esquecer fulana.

É preciso estudar volapuque, /é preciso estar
sempre bêbado, /é preciso ler Baudelaire, /é preciso
colher as flores, /de que rezam velhos autores.

É preciso viver com os homens, /é preciso não
assassiná-los, /é preciso ter mãos pálidas e
anunciar o FIM DO MUNDO.

Andrade⁷

A escola como lugar complexo é, também, privilegiado, pois é nela que se opera, ou se deveria operar, a transformação do homem, do simplesmente homem, como criatura, em homem com vontade, que cria e transforma não só a natureza, mas a si mesmo, a preparar caminhos para as gerações seguintes. É isso que o faz diferente das outras espécies, dos outros animais. Essa transformação não é fácil, nem gratuita, porém exige esforço, trabalho, dedicação e persistência.

O homem, entre todos os animais, talvez seja o mais dependente de seus semelhantes para sobreviver. Ao nascer, se for abandonado sem a proteção dos pais ou de outrem que cuide dele, não permanecerá vivo. No seu aprendizado informal, se não houver motivações e uma boa dose de insistência e desprendimento, é capaz de aprender, mas com retardo temporal; veja-se o caso das meninas lobas, bem conhecido na literatura, citado, por exemplo, por Aranha e Martins (1993), além da história de Kaspar Hauser (BLIKSTEIN,1990), bastante conhecida, por meio do filme “O

⁷. ANDRADE, C. D. *Sentimento do mundo*, 2008, p. 13.

Enigma de Kaspar Hauser, nos meios educacionais. Esses fatos estão relacionados à informalidade da educação ou à não-formalidade. De bons tempos para cá, muito mais na atualidade, esse tipo de educação não se faz suficiente para o homem interagir com o mundo moderno, do trabalho, das redes virtuais e de toda uma parafernália criada pelo próprio homem.

É preciso que tenha uma educação formal, objetivada, com destino previsto e dirigida para atingir este ou aquele objetivo, esta ou aquela meta. E, como o homem sozinho aprende pouco, foi necessário inventar um local onde vá buscar mais conhecimento, por sua necessidade, por prazer ou para transformar e deixar sua marca no mundo. Surge, daí, a escola (capítulo 1), que tem uma história longa e complexa, passando por várias fases e modelos, até chegar ao que vemos todo dia, neste século. Ela se apresenta e se faz com o trabalho de alguém que ensina e de alguém que aprende. Os que aprendem, em tese, podem ser quaisquer dos homens, mas os que ensinam, não. Devem ser pessoas que supostamente saibam mais que os humanos comuns, que buscam aprender, que receberam nomes de sofistas, pedagogos, entre tantos e, hoje, chamam-se professores.

Não cabe, no momento, um resgate histórico da profissão de professor, interessam, com maior ênfase, os momentos atuais, compreendendo o período do desenvolvimento da pesquisa. É possível que se tenha que aludir à formação e o trabalho do professor em outras épocas, mas a ênfase, como enunciado, recai sobre o intervalo de tempo estipulado. O professor não é um enviado dos deuses, não é um herói, nem tampouco qualquer divindade com dons especiais, que desce numa carruagem de fogo para, aqui na Terra, ensinar os homens. Ele tem de aprender com os outros, com outros professores, e este, com outros, não *ad infinitum*, como na busca de um primeiro motor (ARISTÓTELES). No Brasil da atualidade (nos outros países não se diferencia, sobremaneira), a formação do professor segue mais ou menos o seguinte trajeto, traçado pela LDB/96:

Art. 21º. A educação escolar compõe - se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós -graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45º. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Há, ainda, pareceres do Conselho Nacional da Educação – CNE e do Conselho Estadual de Educação – CEE que regulamentam o funcionamento dos cursos, que ratificam o espírito da LDB. Tem-se um percurso a ser seguido e, se levadas a termo todas as etapas, no final do percurso tem-se o professor formado, capacitado a exercer as funções docentes, como a de favorecer e criar oportunidades para que o aluno tenha contato com a realidade e passe a conhecê-la.

Nem tudo é tão simples como indicam os modelos, as leis – que não são senão modelos. Na verdade, os modelos, as representações são resumos de uma gama de acontecimentos e atributos de uma realidade e, como já se disse, é preciso, às vezes, quebrar o modelo, aquilo que é ideal, para se aproximar cada vez mais da realidade-em-si. A formação do profissional da educação, mais especificamente do professor, tem, ao contrário do modelo, uma trajetória complexa e, às vezes, confusa. Não há somente um local para sua formação, e muitos interesses aliados aos locais de formação. Os professores de há muito não se formam nos mosteiros; sua profissão deixou de ser um sacerdócio, um componente ideológico muito utilizado para disfarçar os revezes e o desafeto à profissão, dispensado pelos órgãos públicos responsáveis pelos destinos da educação, em todos os níveis de sua atuação; mesmo em escolas privadas, confessionais e de outras naturezas, esse fenômeno se apresenta.

Para cada época, há um perfil de professor. Perfil é a denominação atual, dispensada na legislação vigente, quando se faz referência aos atributos dos professores. Traçar um perfil não é tarefa fácil, mas é possível prever algumas características ou atributos essenciais, embora flexíveis, para o exercício da profissão. Nos dizeres de Imbernón (2006, p. 18):

[...] os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação. A formação assume um papel que vai além do

ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Um atributo, característica ou qualidade de um professor – nisso há concordância quase total – é de que não há dom especial, nem natureza divina no ser humano que se envereda na carreira de professor, nem que ele esteja predestinado a essa tarefa. O professor nasce da práxis de um homem comum e se torna, ao fazer-se professor, um “intelectual exemplar” (OTTE, 1993, p.133). Como homem e intelectual exemplar, não lhe pode faltar um comportamento ético e a moral subjacente advinda desse proceder; como consequência, saber-se respeitar e reconhecer o outro como homem e parceiro dotado de valor. O conhecimento de si, do outro e do que ambos têm necessidade, é lhe imprescindível. A humildade de não saber tudo, mas a vontade e a coragem de buscar respostas devem andar com ele a tiracolo. Não é possível enumerar todas as qualidades inerentes ao bom professor, mas, parafraseando Antoine de Saint Exupéry (2006), em *O Pequeno Príncipe*, “ele deve se tornar responsável por aquele que cativa” e sua função é, também, cativar seus discípulos.

Um grande aliado nesse sentido afirma:

Partimos do fato simples, porém fundamental, de que o professor primordialmente não atua sobre seus alunos pelo que ele **faz**, mas pelo que ele **é**. Não são as ações, ordens e palavras isoladas do professor que são decisivas; importante, sobretudo é o espírito e a credibilidade que ele irradia. O professor atua em primeira linha por obra de sua própria vida intelectual. O professor é, por assim dizer, um “intelectual exemplar” na sociedade. Seus alunos só serão motivados e eficazmente orientados quando aquilo que ele ensina é uma motivação para ele próprio. Quando ele “acredita” e está convencido do significado e da importância para si próprio do conhecimento que proporciona. (OTTE, 1993, p.133).

Não basta, neste momento da História da Educação no Estado de São Paulo e, por extensão, no Brasil, buscar o perfil dos professores da década de 1960, uma vez que muitos consideram que o ensino, nesse período,

era bom e tinha qualidade. Outros tempos, outra realidade, pois o aluno era passivo e quem atuava era o professor, como os críticos da educação tradicional testemunham; a atualidade é o tempo do aluno, ele é o centro das atenções e sua ação é o começo da atividade educativa. Também não é verdade que a escola era seletiva, já que procurava a escola quem gostava de estudar ou precisava. Em nossos dias, a escola é obrigatória, e em razão disso muito mais alunos a frequentam.

O professor desse período não necessitava, em tese, estar preocupado em motivações e outros artifícios, para que o aluno permanecesse em estado de atenção. O aluno freqüentava a escola porque queria, muitas vezes por imposição da família e esta cuidava de sua vida escolar. Agora, é muito diferente e o professor deve assumir outra postura. Muito mais, o professor, na atualidade, deve saber lidar com regimes de ciclos, Progressão Continuada, Promoção Automática, estar atualizado em sistemas de avaliação e, em linhas gerais, caminhar com o desenvolvimento e perceber as transformações da realidade, empregar, com muito empenho, metodologias adequadas para a compreensão e transmissão desse conhecimento que se vai construindo nesse caminhar. A motivação é essencial.

Sem a possibilidade de retenção, fica mais difícil manter o aluno em estado de atenção. A reprovação era injusta? Com certeza, havia reprovações injustas, como sempre haverá, como também há aprovações injustas. Criar critérios para verificar a eficácia dos outros nem sempre foi fácil, como não o é, nem será. O artifício da reprovação foi um componente que serviu de “muleta” aos professores, para ter a classe “em suas mãos”.

Como era a educação superior e a formação do professor, na época da escola tradicional, e hoje? Não é novidade, nem mistério que aquele que se envereda para o ensino superior, depende muito de quem o oferece, assim como de suas realizações passadas e da escola de ensino fundamental e médio (nos dizeres atuais) que freqüentou. Esta é uma preocupação que imbrica nos resultados oferecidos, hoje, pelas escolas que são regidas por procedimentos educacionais de ensino e aprendizagem, propostos pelo regime de Ciclos e Progressão Continuada, como enunciado na introdução.

Havia pouquíssimas escolas de formação superior para formar professores, no país, sendo um pouco mais nos Estados do sudeste e sul do país. Os alunos ingressantes nessas escolas, muitas vezes, precisavam sair de casa para estudar, o que causava dificuldades tamanhas. Pareciam, no entanto, escolas sérias e conscientes de suas finalidades. Bastante rígidas, às vezes demais. Por outro lado, hoje, proliferam escolas superiores de formação de professores (de outras formações, também) e poucos alunos viajam, saem da sua cidade ou município, para estudar. Se, porventura, saem, a distância é pequena. Os menos avisados responderiam: e isso não é ótimo? Poderia ser ou deveria ser. Contudo, não é assim que acontece! Na segunda metade do século passado, mais intensamente, no último quarto desse século, houve uma grande procura pelas licenciaturas, cursos de formação de professor; muitas faculdades e universidades ou que vieram a ser universidades públicas, caso da UNESP, instalaram-se no interior do Estado.

Muitos cursos diurnos, alunos dedicando-se somente à sua formação, outros alunos já lecionando, precisando do diploma, mas não buscavam em cursos vagos, estes dificilmente eram encontrados. Depois, foram surgindo os cursos de fim de semanas, de fim de mês e o tempo de frequência foi se dilatando para *tempos de longa duração*. Tudo indica, é voz corrente que aqueles cursos eram mais rígidos e sérios. Eram seletivos, porque, não se permitindo que qualquer um o adentrasse. Os psicólogos e humanistas de hoje devem estar franzindo o cenho e dizendo: “Isso é um absurdo, é exclusão, a liberdade de cada um deve ser respeitada e todos têm os mesmos direitos”. Há preferências. Aliás, a liberdade reside, justamente, em satisfazer essas preferências. Não há dom, há preferência, e esta decorre de fatores culturais, familiares, de vizinhanças, amizades e determinados contatos e vivências.

É possível agradar determinados críticos da escola tradicional, argumentando que os cursos eram “carroções”, duros, rígidos, seus professores não tinham “jogo de cintura”. Perfeito! Utilizando-se do conceito de forma e conteúdo, pode-se dizer que os cursos de formação do século passado, os tradicionais, tinham conteúdo, mas padeciam de falta de forma – os de hoje

não têm nem forma nem conteúdo. Quanto ao critério de seleção para o ingresso nas faculdades e universidades, se o vestibular é uma forma absurda de seleção, hoje é absurda a maneira de inclusão dos alunos nos cursos de formação de professores (esta é preocupante) e de outros profissionais. Atualmente, há mais vagas que candidatos e fazem-se tantos vestibulares quantos forem necessários, até tentar preencher o número de vagas, que nem sempre acontece.

Até pouco tempo, não era permitido “zerar” no vestibular, pois isso significava que o candidato seria reprovado. Na verdade, alguns alunos eram reprovados, pois ainda havia mais candidatos que vagas. Atualmente, as faculdades, principalmente, as particulares, de idoneidade duvidosa, estão agendando o vestibular: você vai até a faculdade, marca para o dia e hora de sua disponibilidade e tem sua vaga garantida. Se houvesse um padrão de cultura, uma verdadeira preocupação com a educação, não se poderia condenar tal procedimento, visto que é, com certeza, bastante democrático.

Na formação de professores, um aspecto negativo de quase todas as instituições de ensino que formam profissionais da educação é de que estas não possuem, em seu corpo docente, professores vinculados à educação, eles não conhecem os trâmites educacionais, transposição didática e ministram aulas de formação sem se dar conta de que seus alunos serão educadores de crianças e adolescentes, do que, muitas vezes, eles nada entendem. Veja a ilustração a seguir:

[...] pesquisas recentes tem mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhado de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica. É preciso que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. (GHEDIN, 2008, p.17).

As intenções são bem outras. Não são consideradas as preferências dos candidatos, eles não as têm mais, porque procuram os cursos mais baratos, de formação rápida, mais fáceis de sair, de arranjar um emprego e ganhar dinheiro. Abrir as portas, apenas, para todos não é solução sábia e bonita, mas é digna de promoção dos governos que aproveitam horários nobres, na mídia, para desferirem propagandas enganosas e de forte teor ideológico. Quando se abrem possibilidades a todos, deve-se assumir responsabilidades de manutenção e continuidade desses que estão dentro, fornecendo-lhes qualidade para ficar e sair homens com segundo nascimento Savater (2005b) – não qualquer um, pois, sendo pobre, economicamente, culturalmente, satisfaz-se com qualquer coisa, “até em ser professor”. A senhora Antonia (nome fictício), mãe de aluno do ensino fundamental, certa vez, reproduziu muito bem, o que é bastante comum, em reuniões e falas quando pais são convidados para comparecer à escola: “Gostaria que minha filha fosse pelo menos professora”.

“Carreira de professor atrai menos preparados”. Esta é uma manchete do jornal *Folha de S. Paulo*, Caderno Cotidiano, página C5, de 09 de junho de 2008. O texto do jornal enfatiza que, entre os melhores alunos que fizeram o Exame Nacional Do Ensino Médio – (ENEM), apenas 5% pretendem ser professor. Uma das razões dessa pequena procura é o baixo retorno financeiro. Os pais querem carreiras com maior retorno financeiro. O pobre que estuda no caos que a escola pública se encontra, vê no curso de pedagogia uma das poucas opções possíveis de chegar ao ensino superior. O Brasil ocupa a 48ª posição em leitura, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - (PISA), 2006, a Coreia, o 1º lugar, e a Finlândia, o 2º lugar. No Brasil, os que escolhem ser professores estão entre os níveis mais baixos de preparo acadêmico, na Coreia, os candidatos à carreira docente são escolhidos apenas entre os 5% melhores estudantes do ensino médio, quando, na Finlândia, quem escolhe a carreira docente está entre os 10% melhores do ensino médio (Folha de S. Paulo, 2008, p. C5).

Uma publicação, anterior a essa, este jornal, já denunciava esse rumo. A manchete estampava: “*Cai o número de formados na rede pública*”, apesar de o número de alunos que entram nas universidades ter aumentado. Entre 2004 e 2006, na rede pública, a queda de alunos concluintes foi de 9,5%, quando na rede privada o aumento foi de 30,5%. A evasão na rede pública é de 12,35%. O mais preocupante é que, nos programas de televisão, os governos de um período e de outro ficam procurando culpados e trocando acusações, como se não fossem eles que deveriam resolver essa questão. O governo anterior não solucionou, cabe, agora, ao do momento resolver. Quem é o governo, agora? Não sabia de antemão quais os problemas educacionais do país?

Não se deve ser preconceituoso quanto às empregadas domésticas, aos ajudantes de pedreiro que se tornam professores, principalmente, ou outros profissionais, mas as escolas de formação têm por dever não fazer que eles esqueçam da antiga profissão, passando a detestá-la, por ser vil e de baixo valor social (?), mas partindo daí, do que trazem, transformá-los em intelectuais exemplares. Homem e intelectual exemplar não é aquele que se distancia do mundo, vivendo isolado dos outros, porque está acima dos demais, quer economicamente, quer por qualquer outra razão que não seja a de ser professor.

Na verdade, o professor deve se diferenciar dos demais, mas estar junto, porque aí ele se irradia, cativa e contamina os outros e tem na mão o conteúdo para lhe dar forma, não como o artista que modela a pedra bruta e lhe dá a forma que idealizou, mas como coparticipante na construção do modelo que representa a realidade. Em tempos de ciclos e de transformações, de mudanças e de esperanças, as instituições de educação básica e, muito mais as de educação superior de formação docente, deveriam ouvir e analisar as conclamações:

Penso que uma das tarefas urgentes das pesquisas e análises, das políticas e dos currículos de formação é superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve as pesquisas, teorias, políticas e currículos na direção do que há de mais constante, mais permanente no velho e sempre novo ofício de

educar, de humanizar, de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento. Não é essa a função social e cultural da educação básica e de seus mestres? Não é esse o subsolo tão denso quanto tenso, no qual sempre se situou o ofício de mestre, a função pedagógica? (ARROYO, 1999, p. 153).

A função de humanizar, de formar mentes e as demais formações, como preconiza e deseja Arroyo, não parece ser a tônica das muitas escolas de formação de professores. Num dos pronunciamentos do Ministro da Educação, ele disse que uma das causas do caos em que se debate a educação pública (ele não disse a palavra “caos”, evidentemente) é a má formação do professor. Ele sabe que os professores estão sendo mal formados, mas o Ministério da Educação – MEC continua aprovando cursos e cursos, muito dos quais de qualidade duvidosa. Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de curso superior – (ENADE) – que o digam. Um grande número de escolas superiores está longe de alcançar o mínimo desejado no ENADE. Em 2006, um dos responsáveis por um setor da educação (perdeu-se a data da revista *Veja*), era proprietário de seis faculdades. É encarregar o lobo de cuidar dos cordeiros.

Os cursos de Educação a Distância - (EAD) não se prestam para a *formação inicial* de profissionais da educação. Embora, sejam legais, isso não justifica saber que aquele que se relacionará, no futuro, com os alunos, não se aprende relacionando. A interação entre pessoas, nesses cursos, mesmo sendo tecnicamente boa, é ruim em relação ao diálogo, troca informações, *práxis* essencialmente humana. “O homem é lobo do próprio homem”, já dizia Hobbes. O homem criou, descobriu ou inventou a tecnologia e, se não se cuidar, será tragado pela mesma. É suportável ter cursos a distância, quando são para dar continuidade a certos aspectos, como implementação rápida de alguns conteúdos, mas, para formação longa, do tipo licenciatura ou graduação, em geral, é fora de propósito. O propósito é forçar, fazer que as instituições de ensino ganhem o máximo e gastem o mínimo. A economia não pode ir na contramão da educação, nem à sua frente.

Questiona-se muito a qualidade da Educação no momento atual e o conhecimento com que os alunos deixam as escolas, sobretudo as escolas

públicas. Esses alunos egressos dessas escolas com deficiência e defasagem de saberes básicos, essenciais para a continuidade de, pelo menos, uma vida simples sem muitas pretensões ou alcance de graus de elevada relevância social, política e econômica, encontrarão grandes dificuldades de adequação ao ritmo e outros requisitos dessa aprendizagem: EAD. É possível aprender cortando caminhos, tecendo atalhos, mas lacunas sempre existirão, as quais serão difíceis de serem preenchidas e fazer diferenças no futuro.

Aristóteles em sua obra *Ética para Nicômaco* diz que “somente as emoções e ações voluntárias são louvadas e censuradas, ao mesmo tempo em que as involuntárias são perdidas e às vezes inspiram piedade; [...] Consideram-se involuntárias as ações praticadas sob compulsão ou por ignorância” Aristóteles (1996, p. 151). As equipes do Ministério da Educação e de outros órgãos deliberativos, com certeza não agem por compulsão, tampouco por ignorância, suas decisões são frutos de estudos, pesquisas e tomam decisões por *escolha*⁸, portanto cabe à sociedade e à história censurar ou louvar seus atos e omissões em razão dos destinos oferecidos a educação.

Poderiam merecer perdão os que procuram (nem sempre têm escolha) esses cursos (especialmente os duvidosos) e, quando dele saem, terminam, não estão sabendo o que fazer, nem o que fizeram, porque muitos não fazem, absolutamente, nada, durante o período em que o estão cursando. No fundo, muitos não merecem igualmente perdão, porque, quando o procuraram, fizeram-no por opção própria e mesmo por serem baratos, ou por estar dentro das possibilidades de seus orçamentos. Isso é omissão, não ignorância do fato. Há uma multidão de cursos de fim de semana, de fim de mês, de fim de ano, com muitas e outras *fin-alidades*, deformando aqueles que seriam profissionais (no caso, da educação), responsáveis por levar adiante a tarefa de educar.

O governo gasta muito com a educação, com esses cursos e, todo mundo sabe que eles, ainda pertencendo a escolas privadas, depois de o profissional da educação formado, o Estado deve oferecer *Educação Continuada*, em treinamentos, capacitações, PEC – Programa de Educação

⁸ Conceito também de Aristóteles (1996, p. 154) tomado como ato voluntário.

Continuada, em cooperação com as universidades, novos cursos e uma gama de outras oportunidades de se favorecer a ampliação do conhecimento, de metodologias e demais artes de educar.

Todavia, é nesse ponto que está o absurdo. Oferecer oportunidade de crescimento dentro da profissão, de melhorar suas formas de motivação, de comunicação, que implementem o trabalho do profissional já formado e em atividade, é perfeitamente legal, justo, mas o que tem acontecido é oferecer, novamente, aquilo que deveria ter aprendido, durante o curso e lhe foi negado pela inépcia da instituição, ou pelo descaso do estudante, ou por omissão dos órgãos governamentais de vigilância. Gasta duas vezes com a mesma atividade. Alguém está lucrando com isso e, com certeza, não é a Educação nem a sociedade, que dela necessita.

Um agravante que está atrofiando o processo de formação dos universitários, não só os da educação, ou seja, das licenciaturas ou formação de professores, as instituições de ensino superior estão recebendo, em suas matrículas, os futuros universitários, que são frutos da educação pública pós-implantação do regime de Progressão Continuada em Ciclos, mal entendida e mal gerenciada pelos responsáveis, no plano de governo e na prática, no nível de escola, com a atuação insatisfatória dos profissionais da educação, por estarem insatisfeitos com a própria educação e com o descaso da Secretaria de Educação e do governo. O comportamento indesejável, às vezes, grotesco e o desconhecimento de regras de conduta apresentados pelos alunos, atuais universitários, que deveriam ter sido enfatizadas nas escolas de ensino básico foram-lhes negados ou omitidos. Claro que existe grande número de variáveis interferindo nas trajetórias educacionais, de modo que o regime implantado em 1998 não é o único responsável – mas tem muita relevância.

Não há respeito e o desinteresse é quase total; comenta-se entre os professores das instituições que cerca de 5 a 10% dos alunos das classes apresentam vislumbre de comportamento universitário. As exceções são, realmente, exceções. Não há parâmetro a se tomar como medida, não há uma ética servindo de norte ou traçando caminhos a buscar objetivos propostos e desejáveis. Tudo é possível, cada um tem seu rumo e não se

discute, não se analisa o que é desejável ou relevante. Há milhares de verdades individuais e o diálogo, acordos, consenso só se encontra nos dicionários. O celular, as conversas fora de hora, os chamamentos de colegas, o “entra e sai” e o professor tendo que vencer tudo isso e tentar organizar reflexões sobre algum tema aos poucos interessados.

É esse o ambiente das salas de aulas das faculdades, atualmente. Há exceções. Os alunos não se abatem e não se indignam, virou tudo um grande emaranhado de possibilidades, nas quais tudo parece ser permitido. A direção das instituições, pelo menos na aparência, acha isso normal porque precisa do aluno, ele que mantém a instituição andando e os professores e funcionários precisam receber. E a educação? Padecente, está na UTI, desenganada, sem poder morrer, pois, mesmo assim, ela é útil para setores que dela tiram proveito.

O relato que segue, na verdade, resultado de uma pequena entrevista não estruturada com o Professor Rodrigo (nome real, porque ele fez questão de ser citado e reconhecido se for o caso), Doutor em Ciências Biológicas pela UNESP de Botucatu, reconhecidamente competente e muito amigo, também dos alunos. Quando a este perguntei como se sentia como professor, se desenvolvia um trabalho agradável e profícuo ele, não titubeou e parece que esperava pelo momento. Seu depoimento teve um tom de desabafo, catártico. Diz ele: “Maurílio, você com quase tempo de aposentadoria como tem suportado todo esse tempo dentro dessas salas de aulas que temos de ‘enfrentar’? Não suporto mais, [...] vou abandonar tudo e vocês terão um doutor no camelódromo”.

Essa sondagem como a feita com o Pof. Rodrigo também é praxe, com perguntas e intenções diferentes, no primeiro ano do Curso de Pedagogia para detectar suas preferências, o que leem, leram, se têm assistido a filmes em DVD ou nos cinemas, se leem jornais, revistas, portas de banheiros públicos ou não. O resultado não é animador. Uma pesquisa na FFCL de Penápolis, realizada sob a forma de entrevista e questionário sobre leitura: qual gênero de leitura preferido, se romance, obra científica ou outra qualquer. Os resultados são desanimadores. Algumas respostas daqueles que

pretendem ser educador, professor: "Não leio nada, não gosto de ler, se me pedem para ler alguma coisa, faço de conta que leio e dou uma "tapeada", prefiro ver novela, televisão, ler é uma chatice...". No mês de outubro de 2008, uma palestra com o escritor Mário Prata (é bom tentar conhecer todas as faces da realidade, mesmo não sendo um escritor de primeira grandeza), este confirma, categoricamente, essa postura dos alunos, citando que certa cidade X, com cerca de 6.000 universitários, não possui livraria alguma.

Se se juntar o construtivismo mal entendido e mal aplicado com o Sistema de Ciclo e Progressão Continuada, instituído para melhorar as estatísticas de reprovação e evasão, o produto final não é nada animador, mas o órgão do governo, que não têm filosofia nos seus projetos, parece aplicar qualquer filosofia. Errar, todo mundo erra e o erro não é de todo mal, uma vez que se pode tirar proveito do erro para traçar novos caminhos mais desejáveis, mas alguns são insuportáveis. Pediu-se aos alunos, em uma avaliação de Filosofia, que analisassem determinado argumento quanto a sua veracidade ou falsidade, a resposta, nem tão surpreendente, causou mal-estar pela forma como foi escrita: é *FAUÇO*. Traduzindo: é falso. Isso não foi copiado dos *e-mails* que rodam por aí, como as pérolas dos vestibulares e do ENEM. A insatisfação de algo desse calibre busca refúgio em Aristóteles ((1996.p.163), na sua *Ética para Nicômaco*, relata que "[...] o que é temível não é a mesma coisa para todas as pessoas, mas dizemos que há coisas temíveis além da resistência humana". É provável que se possa parafraseá-lo dizendo que todas as pessoas são passíveis de erros, mas há erros que ultrapassam a compreensão humana.

Pelo menos duas coisas ou características são essenciais nos profissionais da educação ou dos professores, sem as quais o professor é o corpo de barro, sem o sopro divino. São elas: conhecimento do que pretende que os alunos também passem a conhecer, com sua orientação e sua ajuda, e saber comunicar, com precisão e coerência, sem rodeios que promovam sentidos dúbios e incompreensão, esse saber de que os educandos necessitam.

Na prática, o conhecimento que se leva, ao deixar a faculdade ou universidade, é “capenga” e por demais rasteiro, superficial. Pensam nossos alunos que comunicação é somente por meio da linguagem do MSN (MicroSoft Network), do Orkut e coisas parecidas. Essas são, também, linguagens que têm seu espaço e tempo, mas a língua materna e outras equivalentes, por traduções, constituem, quase como regra geral, aquelas que são muito mais utilizadas, nas comunicações da educação formal.

Numa das aulas, no Curso de Licenciatura em Matemática, na qual trabalho com Prática de Ensino uma aluna, desenvolvendo uma questão, aparentemente ordenando coerentemente o raciocínio, com simbologia internacionalmente empregada e consagrada, é interpelada pela impropriedade do uso dos símbolos. *“Mas professor é melhor eu saber, ter conhecimento sobre o assunto, do que escrever corretamente com essa simbologia toda”*. Se a comunicação fosse apenas com o uso da fala, o conhecimento do conteúdo passaria a ser mais importante, embora se tenha que utilizar corretamente as regras de concordância entre outras regras, mas, se a comunicação é feita, também, com a utilização da escrita, da simbologia, dos códigos, sua sintaxe e semântica são tão importantes quanto o conhecimento. As duas coisas precisam acontecer simultaneamente e com rigor.

Meus alunos do último ano de Licenciatura em Matemática, na qual trabalho com Prática de Ensino, no final do ano, entregam as fichas de estágio e um relatório que faz o papel de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse relatório, descrevem o estágio de modo geral e especificam algumas ocorrências relevantes, que se processam durante o desenvolvimento do estágio, em sala de aula. O que é significativo nisso? Eles observam a postura dos professores, no desenvolvimento de suas atividades educativas, suas atitudes que, se positivas, dizem procurar imitar, no seu futuro trabalho, e, se negativas, descartá-las de seu repertório.

Eis o relato da aluna, Luciana:

O estágio foi muito importante, pois através dele pude trocar muitas experiências, pude observar a unidade escolar como um todo e percebi que não é como eu esperava. Os alunos não querem mais aprender, não respeita funcionários, professores

e muitas vezes os pais, não param quietos, pulam o muro para passearem no jardim, sujam a escola, entre outros. [...], a falta de apoio dentro e fora da escola, a indisciplina, a falta de materiais pedagógicos diferenciados, falta de preparação para lidar com a diversidade dos alunos. Vi que alguns professores não ensinam como deveriam, pedem para os alunos passarem na lousa o conteúdo, até tentam explicar, mas não exigem silêncio e atenção da sala. [...] já outros professores gostam de estar preparando bem suas aulas, diversificando-as, tentando trazer o conteúdo para a realidade do aluno e deixando a aula prazerosa [...] Um outro problema que pude observar é falta da presença dos pais na vida escolar dos filhos. (MACHI, 2006, p. 8).

O relato é longo, por isso se optou por citar apenas um fragmento; no entanto, guarda todo seu significado. Praticamente resume a escola como ela é, o trabalho dos professores e seus comportamentos, a falta dos pais na escola, da qual fala, também, Gadotti (2003, p. 222): “Por isso [...] as famílias precisam ir às escolas para ver em que condições seus filhos ‘estudam’. Em muitas delas é um milagre que ainda se aprenda alguma coisa”. Outra aluna, Ariane, comenta:

Posso dizer que fazer estágio foi uma das melhores experiências de minha vida. Ao fazer o estágio presenciei diversas situações constrangedoras, situações que deixam o professor de “saia-justa” e com isso aprendia a enfrentá-las. Vi também que “Ser Professor” é algo muito mais do que ensinar os conteúdos básicos; em inúmeras situações o professor acaba tendo que ceder de ensinar a matéria para ensinar outras coisas; ensinar, inclusive, alguns alunos a ter respeito, pois muitos não têm isto em casa e acabam tendo que aprender na escola. Acho que eu me comportei bem como “aprendiz de professor”. (MACHI, 2006, p. 10).

Pode parecer muito pouco para caracterizar a atuação dos professores, mas o que se observa e relatam colegas de profissão, nos encontros e conversas, ratificam exatamente essa conotação, os comportamentos citados nas falas dos alunos. A educação já não goza de boa saúde, os tratamentos não são eficazes, os profissionais que dão atendimento ao paciente doente não lhe dedicam muita atenção, demonstram pouco interesse na recuperação do paciente e de sua cura, os medicamentos são apenas paliativos, tratam, quando muito, os sintomas, já que as causas podem esperar

para serem conhecidas, uma amostra grátis deixa o paciente satisfeito e tranquilo. Resta pouca esperança. O descaso com a formação, tanto do professor má formação e o desinteresse do professor não permitem que ele tenha consciência de seu trabalho, pois pensa que o importante não é ser coadjuvante com o aprendizado do aluno, mas é ter um emprego, buscar uma aposentadoria e “levar a vida”. É como se o profissional da educação, o professor, não tivesse responsabilidade alguma com a educação e com o ato de educar. Suas reclamações seriam as justificativas para sua incoerência e omissões.

Fernando Savater mostra-se, também, inconformado quando diz: “Conheci professores de segundo grau indignados com a ignorância de seus alunos, como se a obrigação de tirá-los dessa ignorância não fosse deles” (SAVATER, 2005, p. 121). Parafrazeando Nietzsche: “[...] o professor deve ser um trepador de montanhas, não lhe agrada a mesmice das planícies, o lugar comum, buscar sempre atingir o intelectual exemplar, o super-homem” (Übermensch) como educador.

Publicações recentes em jornais de grande circulação no país e fora dele, na internet e outros veículos relatam a pobreza cultural e a deficiência que jorra dos cursos universitários, principalmente na questão das avaliações desses cursos promovidas pelo governo federal, pelo ENADE. Das muitas publicações que se completam, eis uma publicada na internet no site <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,MUL1292521-5604,00-UM+EM+CADA+QUATRO+PROFESSORES+SE+FORMA+EM+CURSO+RUIM.html>., visita feita em 04/09/09 - 10h03 - Atualizado em 04/09/09 - 12h23:

Um em cada quatro futuros professores do país se forma em cursos de má qualidade. São 71 mil alunos em 292 cursos de pedagogia que receberam os mais baixos conceitos em avaliações do Ministério da Educação (MEC). Só 9 dos 763 avaliados tiveram nota máxima. A má formação de professores é apontada por especialistas como uma das causas da baixa qualidade do ensino - principalmente público - no Brasil.

No mesmo dia, no mesmo sítio da internet, publicou-se “Somente seis cursos de particulares têm notas máximas no ENADE”.

É preciso que se tenha, sempre em mente, aqueles que dos professores necessitam, assim como as instituições formadoras desses profissionais e os governos que coordenam e implementam mudanças:

Sabe-se que não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início, de algum modo, pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se, começar, antes, por uma “reforma” dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que eles tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas, processos e produtos de ensino que ultrapassem a transmissão de conceitos consolidados entre os diversos saberes humanos aceitos consensualmente. Certamente o que os professores e professoras são é muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. (GHEDIN, 2008, p.11).

Sendo os professores extremamente importantes, porque não valoriza-los e dar-lhes condições dignas de trabalho e remuneração justa? Isto é também um começo, sem o qual pouco se pode fazer.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo.
 Alberto Caeiro⁹.

Na introdução deste trabalho, havia declarada intenção de que, ao seu final, ter-se chegado a formulações de hipóteses que respondessem se não uma das duas opções: o Sistema de Ciclos e Progressão Continuada teria acarretado um avanço nas questões educacionais, principalmente, no Estado de São Paulo, como preconizava os responsáveis pela sua implantação ou deixaria tudo como estava, talvez até pior, ou pelo menos, que essas hipóteses abrissem possibilidades de reflexões sobre o tema em questão de forma a avançar na direção de novas hipóteses mais elaboradas e adequadas para esclarecer questionamentos propostos e discutidos. Esse mesmo sentimento, quase um dilema, sentiu Vigotski (2008), como ele relata no prefácio de sua obra *Pedimento e Linguagem*:

[...] já há dez anos, durante as quais algumas das hipóteses iniciais foram revistas ou abandonadas, por serem consideradas falsas. Entretanto, a linha fundamental de nossa investigação seguiu a direção tomada desde o início. Sabemos das

⁹ PESSOA, F. (Alberto Caeiro). *Obra poética*, 1986, p. 204.

inevitáveis imperfeições, deste estudo, que nada mais é do que um primeiro passo numa nova direção.

Ao se propor encontrar os resultados propostos na pesquisa, sabe-se, também, que em educação, não se deve esperar que aconteça só isto ou aquilo, porque suas manifestações não são polarizadas e acontecem nos extremos. Estes casos acontecem raramente. Há uma gama de nuances que perpassam dialeticamente os vãos desses extremos, decorrentes de múltiplas variáveis que interferem nos resultados, impedindo que se mostrem apenas as decorrências do sim ou do não, um ou o outro. Os estatísticos gostam muito desse tipo de exclusão de um dos componentes dos pares. A estatística, nem sempre é benéfica à educação, pode se tornar uma armadilha insuspeitada.

Nos três primeiros capítulos, procurou-se montar um aparato teórico de cunho linguístico, filosófico, mesmo histórico e educacional, um pano de fundo que pudesse embasar as reflexões dos encaminhamentos que, posteriormente, surgiriam. Traçou-se um perfil, historicizando acontecimentos relevantes que se encontram em profusão na literatura em questão. Imbricado em tudo isso, procurou-se retratar a experiência e vivência do proponente da pesquisa, ora como observador participante, ora participante como observador e, ainda, provocando entrevistas não estruturadas, pois que ele atua em educação como Diretor de Escola, tendo passado pela profissão de professor da rede pública e formador de profissionais da educação, em cursos de licenciatura, por nada menos que 20 anos.

O que se notou, por esses caminhos sinuosos, por esses meandros em que correm os fatos e acontecimentos educacionais, foi uma repetição de ocorrências – parece até que não houve mudança de épocas e que o rio de Heráclito não teve novas águas a percorrer seu leito, e que Sampaio Dória, Dante Moreira Leite e aqueles que deveriam segui-los banharam-se nas mesmas águas, usufruíram das mesmas sombras e se alimentaram dos mesmos frutos e daí, tiraram, praticamente, as mesmas conclusões.

Atentando para a História da Educação Brasileira, mais especificamente a Paulista, nota-se quemudam os atores, mas a ópera é sempre a

mesma; como a plateia, quase sempre, desconhece o desenrolar das apresentações, bate palmas, parabeniza os atores e volta para casa em estado catártico. Mal sabe que essas cenas se repetem há dezenas de anos, no mesmo tom, de maneira que não há necessidade de ensaio e que se dispensaram até os contra-regras.

O grande risco das mudanças é promover mudanças que não mudam nada. Com as novas concepções da ciência planetária, o reconhecimento de que a Terra não mais ocupava o centro do universo, paixão dos poderosos e da religião, todo um contexto da técnica e da ciência deveria sofrer transformações: os livros, as condutas dos mestres, os Atlas celestes e uma multidão de artefatos que não mais serviriam a não ser para documentação de comprovação histórica, deveriam ser trocados, mudados, adaptados. Se, nas escolas da época da queda do geocentrismo e posteriores, nada fosse mudado, os livros continuassem os mesmos, os Atlas celestes, as técnicas e as concepções da ciência e suas consequências, então não se poderia falar em desenvolvimento, crescimento em determinados setores. Assim tem sido a educação no país, neste Estado. Se as carteiras, as paredes e os quadros-negros pudessem reproduzir as falas e as imagens de todos os tempos, seria possível notar que muito pouco, realmente, mudou, de sorte que se repetiria o mesmo estribilho.

O discurso ideológico é a forma mais bem usada e conhecida dos detentores de posições privilegiadas, para convencer e indicar novos rumos para os projetos vindouros ou em andamento. Esse tipo de exposição de motivos, gelmente de interesse próprio ou de confraria encontra na educação uma seara fértil e promissora. É bastante comum que os profissionais da educação, especialmente aqueles que se encontram diretamente ligados ao trabalho nas escolas e nos órgãos diretivos próximos destas, como Diretoria de Ensino, Supervisão, não atentarem para desvendar e desvelar eses discursos, por descaso, desinteresse ou omissão ou, ainda, por ignorância o que lhes torna seu trabalho menos árduo, dando continuidade ao viver sem assumir responsabilidades.

As escolas, também, não têm alertado e informado a população escolar e a comunidade do malefício dessas artimanhas e inverdades que veiculam com aparência de santidade, aliás, papel das escolas como agência de apreensão e difusão de cultura e conhecimento. O dever político de informação e de formação do cidadão está implícito, como parte da *práxis* escolar e da dinâmica de seu currículo.

Veiculou, no final do século passado, uma propaganda do governo federal: “Cada escola receberá um computador, que vai provocar uma revolução na educação”. Não são exatamente essas palavras, mas o significado é o mesmo. Uma outra, do governo estadual: “O Estado vai aplicar oitenta milhões (qual a moeda, já que esta mudou tanto?) na merenda escolar” Os pais que ouviram isso pensaram que seus filhos, finalmente, conheceriam o que é caviar. Ledo engano! Dividindo essa quantidade de dinheiro pelo número de alunos, por um período de tempo, mal dava para comprar um pãozinho francês. Um só computador para cada escola, mal atenderia uma pequena parte dos registros da vida escolar dos alunos. Assim acontece com as propostas milagrosas que, temporariamente, aparecem. Um exemplo claro de discurso ideológico, que procura cativar os incautos e ignorantes.

A educação não pode pecar pela falta de educação, pela mentira, pelo uso inadequado das estatísticas que, ideologicamente, desviam a atenção dos incautos e esperançosos de soluções para os problemas velhos que vão se tornando novos, que os afligem. A educação não pode usar da ignorância da população para esconder fatos e inabilidade daqueles que deveriam ser seus condutores, aliás, é para dizimar essa ignorância que existe a escola, a educação. A educação é responsabilidade de todos, é o ensinar e o aprender que fazem dos humanos, humanos, como se fossem seu segundo nascimento, de maior responsabilidade, depois do primeiro, o biológico, como nos dizeses seguintes:

Nossa humanidade biológica necessita uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento no qual, por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. É preciso nascer humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os

outros nos *contagiam* com sua humanidade deliberadamente e com nossa cumplicidade. A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma *arte*. (SAVATER, 2005, p. 26-27).

Essa cumplicidade, argamassa da construção do humano, segundo nascimento da raça humana, não tem estado presente nos momentos de decisão; ser cúmplice é assumir responsabilidade, parcerias, estar de alguma forma presente, mesmo distante. Quando se toma decisão, não se tem muita certeza de acertar, o erro é provável. Como justificativa, o ensaio e erro também é forma de aprendizado, como previa Castañeda: se um caminho não for o melhor, volta-se quantas vezes necessário. As deliberações artificiais, de que fala Savater, não podem surgir do acaso, da falta de planejamento, do “se der certo tudo bem, se não, retornamos”.

Essa prática tem sido constante, nas atuações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Suspende-se o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – (SARESP), em ano de eleição, troca-se a data do SARESP em 2008 e 2009 e pouco se fica sabendo das razões, faz-se convocação para monitores externos e outros. A Proposta Pedagógica para o ano de 2008 ficou extremamente prejudicada, não no seu conteúdo, preparado por profissionais capacitados, mas na maneira como foi “jogada”, no início do ano – deveria começar tal dia, depois outro dia, não parece ter planejamento algum.

Se a escola deve funcionar como laboratório, lugar de pesquisa, tem de ser respeitado o trabalho de seus atores, não como se fosse *lócus* da plena aleatoriedade. A técnica do ensaio e erro é perfeitamente possível e oferece possibilidades variadas de se chegar a resultados esperados e satisfatórios, a intuição sempre foi desencadeadora de construções científicas, porém não se pode partir da possibilidade primeira de, “se não der certo”, tenho outras opções. Atentando para a leitura e parafraseando Huizinga (1999), vê-se que a vida é um jogo, mas o que não se deve fazer é jogar com a vida. A vida em si não tem peça de reposição. A educação não se faz apenas com bons

discursos e palavrórios destituídos de sentido, de significado, extraídos dos estratégias de Schopenhauer (2003).

É bem conhecida a história, que dispensa qualquer referência, segundo Plínio, O Velho, ocorreu com Apeles, pintor grego. Apeles costumava expor suas obras na porta do ateliê, para sentir a reação dos que passavam e viam suas pinturas. Certo sapateiro, ao observar, analisava os pés de uma figura, avisando Apeles de que este havia se enganado, quanto à fivela da sandália. Este agradeceu e apressou-se em corrigir. Porém, o sapateiro não se conteve e fez outras censuras ao quadro, mas Apeles o criticou, com a frase que se tornou lapidar: *“Ne sutor ultra crepidam”*, ou seja, *“Sapateiro, não vá além da sandália”*.

Atualmente, o que mais se vê são pessoas que ocupam posições que nem sempre são adequadas a elas, pois já se colocaram em outros postos. De repente falam sobre todas as coisas, sobre as sandálias, sobre os cintos e sobre as bolsas – ninguém é tão bem dotado que possa dar conta de tudo. As pessoas que trabalham nos órgãos centrais dos governos fazem uma espécie de passeio pelos cargos públicos, são secretários disto, depois daquilo e mais depois, ainda, de outro daquilo. A educação precisa ser, primeiro, amada, depois respeitada e desejada, porque quem a comanda deve querer que a mesma dê certo, tenha sucesso em seus empreendimentos, não apenas para promover políticos, futuros candidatos a cargos eletivos, como prefeito, governador, Presidente da República e outros. Por que o povo não pode escolher pessoas para funções de Secretários da Educação? O povo também não saberia escolher, não está acostumado, nem se preocupa com isso. É preciso começar. Não é um círculo vicioso, é uma espiral viciosa.

Então, não há saída? Imediata, não. É preciso começar ir devagar, sem pressa, com carinho e respeito aos alunos, aos professores e à população toda, sem segundas intenções, “mostrando a cara”, gerando cumplicidade. Não é pieguice, é responsabilidade com a vida material e mental (intelectual) de seres humanos, tornando-se humanos. Para que tudo isso aconteça, é necessário que se tenha o profissional certo, no lugar certo. Professor querendo ser professor, sendo respeitado como professor, diretor

querendo ser diretor, servidores querendo ser servidores – e todos sendo respeitados e sendo punidos, se preciso. É necessário que se pense e muito sobre tudo isso.

A formação de professores, atualmente, é um verdadeiro engodo, com faculdades sem a mínima condição de oferecer formação docente, ruins, cursos proliferando mais que ervas daninhas, donos de faculdades amigos dos governos, como se se entregasse a guarda dos cordeiro aos próprios lobos. Alunos mal preparados, sem condições e sem vontade de se tornar, pelo menos em curto prazo, intelectuais exemplares.

Eis um outro dispositivo para se gastar mais com a educação, refazendo aquilo que deveria ter sido feito e oferecido pelas instituições definidas para esse fim. Os governos mantêm cursos de formação ineficientes, capenga, promove concursos facilitando a aprovação e depois gasta pela *segunda vez* (ver decreto abaixo), direta ou indiretamente, a sagrada verba dos contribuintes já estropiados de tanto pagar tributos. Qual a finalidade dessas atitudes? Por que se troca tantas vezes de Secretário da Educação? Não há ninguém capaz e precisa-se ficar testando? A Educação é coisa séria para se ficar brincando de “gatos e ratos”! Eis:

DECRETO Nº 54.297, DE 5 DE MAIO DE 2009

Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições,

Decreta:

Artigo 1º - Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado.

Artigo 2º - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo oferecerá cursos e certificará o aproveitamento de seus participantes.

Parágrafo único - A participação e o aproveitamento nos cursos de formação

serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei.

O que se nota é a rápida degradação da educação, há, no entanto, de se acreditar no poder de transformação que opera na natureza e nos homens, quando algo começa a se decompor nasce a perspectiva de outro novo: tese → antítese → síntese → tese (está renovada ou, pelo menos, não mais deteriorada).

A violência consome as escolas, todo dia as mídias de todo tipo estão repletas de notícias de depredações, abusos e um sem número de acontecimentos que não se acredita estar acontecendo nas escolas, dá-se o direito aos que desrespeitam e não se garante o direito dos que querem dela fazer bom uso. Há um “jogo de empurra” entre as autoridades, do Conselho Tutelar ao Ministério Público, deste a ninguém e tudo fica a depender das escolas, como se tivessem condições de trabalhar tudo e todas as coisas, aem ajuda e sem amparo. Com a estrutura física e organizacional que tem a escola, atualmente, apenas um milagre pode salvá-la. Na escola, ou seja, entre seus atores, falta envolvimento com o conteúdo, com o desenvolvimento de bons hábitos de estudos, de ver o aluno como cidadão e semelhante que deseja, precisa e também quer aprender.

É bem sabido, todos são responsáveis pela educação, que não se resume em aprender Matemática, Português, Geografia, Artes, porém aprender sobre a vida, pois é esta que está em jogo, esta que precisa ser velada. Uma parcela significativa de profissionais, ainda, é competente, compenetrado com seu trabalho, mas desaparece frente a maioria mal preparada e sem envolvimento com a profissão de educar. Muitos deles não sabem nem o que é educar, porque estão no lugar que estão, sem saber porque. Repetem *slogan* de protesto, participam de movimentos de reivindicações como “papagaios de feiras-livres”.

Cabe à escola, como tarefa essencial, elaborar projetos, angariar novas e conservar velhas conquistas que fizeram história. O bom aluno não depende muito dos professores e da escola, quem realmente precisa são aqueles que se encontram em dificuldades. Esses são os acusados de

incompetentes e irresponsáveis. Há, contudo, um grande engano, qual seja, o protecionismo exacerbado àqueles que nada querem, nada fazem e não se interessam por nada e que se encontram na escola.

É o caso do aluno Silvanei (nome fictício), primeira série do ensino médio. Veio “empurrando com a barriga” e empurrado, atravessando o Ciclo II, foi reprovado na oitava série e não pode ser mais reprovado no ano seguinte, porque não pode, mesmo que não faça nada, como não o fez. Está tudo registrado no prontuário conforme determina a legislação. Passou pela recuperação e todas as fantasias, sempre não fazendo nada – e foi aprovado. Quando questionado: “E seu futuro, o que pretende fazer?” “Nada”, respondeu. “Vou ficar morando na roça e meu pai trabalha”. Nesse caso, o professor não é responsável, pois não há quem o motive e ele continua progredindo (?) e entra nas estatísticas do governo. Há muitos Silvaneis nas escolas. Ninguém é favorável e faz apologia sobre a reprovação, porém, nesse caso e em outros semelhantes, isso não pode passar despercebido.

Grande número de pedagogos e psicopedagogos excomungam alguns vocábulos, para que os mesmos não lhes causem transtorno e incômodos. Entre eles, estão: *desinteresse* (do aluno; mas existe também dos profissionais), *treinamento* (todos os bons profissionais treinam, os jogadores, os mecânicos – não mandaríamos nosso carro a um mecânico que não tem treinamento na profissão –, os estudantes de medicina, os pedreiros etc.); *ensinar, aprender e outros* (todos nós somos, de uma forma ou de outra, professores e estudantes; estamos sempre ensinando e aprendendo). Portugal, França, por exemplo, não coram por usar esses vocábulos.

O poder das palavras está em nossas mãos; que saibamos utilizá-lo. O signo, a palavra não fala por si só e nem age por determinação natural. Execrar o vocábulo treinamento, desinteresse é como aquela atitude do *senso comum* em que as pessoas supersticiosas não pronunciam nomes de determinadas doenças para não serem contaminadas por esse mal. Uma crítica que se desfere às cartilhas é que “vovô viu as uvas” não faz sentido algum para os alunos que não conhecem as uvas ou nunca as viu.

Não se aprende ou se ensina apenas o que se conhece ou já se teve contato, o aprendizado procura a rota do desconhecido ou se especializa com o já visto ou conhecido. Cabe ao mestre, ao pedagogo, ao professor saber utilizar-se das palavras, dos recursos didáticos, mostrar as uvas e dizer das suas características e propriedades, usá-las como motivação, aliás, luta-se muito em torno da motivação, nada menos do que para despertar o interesse de alguém. Um arrazoado que se deve colocar em pauta é não a defesa deste ou daquele conceito ou significado, mas sua adequação ou coerência neste dia, local e hora.

Um belo discurso e boas técnicas de persuasão já fizeram muitos reis e construíram grandes impérios. Dirigir o olhar só para um ponto e fixar nele, também, pode provocar perdas no entendimento do todo, do contexto. Eis um modelo:

Havia um homem apaixonado pelas estrelas. Para ver melhor as estrelas, ele inventou a luneta. Aí formou-se uma escola para estudar a sua luneta. Desmontaram a luneta. Analisaram a luneta por dentro e por fora. Observaram seus encaixes. Mediram suas lentes. Estudaram a sua física óptica. Sobre a luneta de ver as estrelas escreveram muitas teses de doutoramento. E muitos congressos aconteceram para analisar a luneta. Tão fascinados ficaram pela luneta que nunca olharam para as estrelas. (ALVES, 2008, p. 133).

Veja-se mais este exemplo. No dia 25 de dezembro de 2008, a Secretaria da Educação expede uma resolução, Resolução SE de número 83, sobre Matrizes Curriculares, mudando a do ano de 2008. Em seguida, por ter saído com erros, expede a resolução de número 92. As escolas montaram suas matrizes e enviaram à Diretoria de Ensino. No final de dezembro, quando as escolas estavam de recesso, sai nova resolução, a de número 98, sobre o mesmo assunto. Até sabem que existem estrelas, mas não conhecem nada sobre o mapa celeste; apontam, a esmo, suas lunetas. Isso é constante, como já se referiu anteriormente. Desse modo, trabalha-se duas ou três vezes sobre a mesma tarefa, ao mesmo tempo em que outras vão sendo deixadas, por falta de tempo – e não são poucas.

No entanto, como fica a Progressão Continuada no Sistema de Ciclos, escopo deste trabalho? Em relação à Promoção Automática ou qualquer outra denominação proposta, no final da década de 1920, passando por vários momentos explicitados neste texto, a Progressão Continuada representa um avanço, porque em si, difere e tem fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociais diferentes e bem delineados. As diferenças não foram levadas a sério nem tomadas como ponto de reflexão para encetar uma mudança que trouxesse novos rumos e provocasse novos projetos. Por falta de envolvimento, de vontade (não só vontade política) e conhecimento suficiente das questões educacionais, seus meandros e possíveis rotas de escape, isto é, de procurar conhecer bem o mapa celeste, utilizando com cautela e zelo as lunetas colocadas à disposição. A realidade das estrelas sem a luneta perde a possibilidade de ampliação de maior compreensão das mesmas e o prazer da descoberta, assim como a luneta sem as estrelas é mais um trambolho travestido de inutilidades.

O Sistema de Ciclos, com a Progressão Continuada, não deve ser classificado como bom promotor de sucesso nem de fracasso, pois em si não tem a genética como destino de tais atributos, assim como o sistema seriado. No Sistema de Ciclos, dizem, tem-se mais tempo para o aluno construir seu conhecimento, de sorte que a avaliação deve ter propósitos diferentes daquele do sistema seriado, deve ser mediadora (HOFFMANN, 2001) e estimular busca de conhecimento e, se preciso, outras metodologias.

Por razões óbvias, é natural que o ser humano não permaneça fisicamente nem intelectualmente, para sempre sem alterações significativas, tanto na forma como no conteúdo que o constitui, se não ocorrer reveses não previstos na sua conformação, determinando paralizações do processo de crescimento integral. Há, portanto, uma progressão natural, constitutiva, além da provocada pelos semelhantes em função da cultura e necessidades que impulsionam. O que a sociedade e, em especial, as escolas, devem querer e promover é essa continuidade de crescimento, inicialmente, natural, criando, alterando e implementando situações que provoquem essa progressão.

Os ciclos são temporalidades de referência dentro de um intervalo de normalidade, que norteiam até onde se pode chegar e de onde se deve partir e isto se pode denominar Progressão Continuada. Para que tudo isso aconteça, torna-se necessário que aqueles que já alcançaram certo estágio de desenvolvimento queiram que os que virão depois possam trilhar pelos mesmos caminhos. Isso requer trabalho, projetos e vontade de executá-lo. A Progressão Continuada acontecendo dentro de um intervalo temporal é um processo natural do desenvolvimento humano e guarda semelhança com os Ciclos de Formação.

Na educação paulista, tentou-se implantar os Ciclos de Aprendizagem, que, em verdade, é um amontoado de séries, com a diferença de não haver, por desempenho, reprovação de modo algum dentro do ciclo. Algumas experiências de Ciclos de Formação parecem ter sido mais bem sucedidas, como as já aludidas no texto.

O que aconteceu, principalmente na cidade de São Paulo e em grandes centros, a implantação do Regime de Ciclos e Progressão Continuada, no final da década de 1990, veio ratificar algo que já vinha acontecendo, de modo não legalizado. Os alunos pressionavam os professores, utilizando-se inclusive de violências para evitar a reprovação, e os professores e a direção das escolas, sem muito que fazer, eram obrigados a obedecer as ordens sem esboçar qualquer reação. Algumas escolas tentavam reagir, porém era quase inútil. No interior, nas cidades pequenas, a realidade se desviava um pouco desse norteamento.

Não parece restar dúvida de que a intenção da implantação desse regime visava apenas melhorar os índices artificiais que podem ser encontrados, para satisfazer técnicos que empregam dados estatísticos para determinadas comprovações. Os dados estatísticos são traiçoeiros e perigosos, dotados de alto valor ideológico, mas servem perfeitamente para os desejos de quem quer acobertar inverdades. A influência do Regime de Ciclos tem crescido, contudo, mesmo o Estado de São Paulo já propõe mudanças para um futuro imediato, assim que estiver implantado o Ensino Fundamental de

nove anos, conforme documento publicado no *site* da Secretaria da Educação: www.educacao.sp.gov.br, recentemente e se encontra ainda disponível.

Outro artifício para evitar a reprovação nos finais de ciclos e Ensino Médio foi o arredondamento de nota dos alunos. Se um aluno obtiver nota 4,2, esta será arredondada para 5,0, suficiente para a aprovação contrariamente ao que estipula a lógica da teoria dos erros. Sem falar que a própria Secretaria excomungou a avaliação por notas no passado recente, dentro do período proposto nesta pesquisa, porque os conceitos eram ou deveriam ser muito mais justos para representar os resultados das avaliações. Isto não pode ser justificado pelos dizeres de Castañeda, quanto à volta ao ponto de partida.

No início de 2008 (deveria ser no início, mas como sempre, quase tudo tem uma segunda data), uma recuperação de 42 dias foi instituída nas escolas públicas, procurando dar um patamar comum aos alunos. No dia 15 de abril, foi aplicada uma avaliação de 40 questões, prova disponível na *internet* com antecedência de alguns dias, quando somente o diretor da escola teria a chave para o acesso, nas escolas. “Vazou” e mesmo assim a prova foi aplicada. O desespero para melhorar os índices faz esquecer bons princípios de ética e cidadania.

Não é o Regime de Progressão Continuada em Ciclos o responsável pelo fracasso da educação, no caso, do Estado de São Paulo, mas a ingerência, o descaso, entre outras causas e irresponsabilidades. Convém lembrar que os modelos internacionais que inspiraram nossos educadores que advogavam a Promoção Automática tinham, nas suas escolas, uma estrutura física e funcional bem sedimentada, em que qualquer regime poderia dar certo. Sem isso, nenhum regime será bem-sucedido!

O ingresso ao Ensino Superior e seu desenvolvimento também ficam prejudicado, principalmente nas instituições que formam profissionais da educação, com a atual situação do ensino nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, pois são estas escolas que nutrem, grande parcela das instituições superiores de formação desses profissionais. Para outras graduações a situação não muda quase nada, os cursinhos de preparação para

vestibulares não acrescentam nada mais que um monte de “decorebas” que depois de alguns dias do final das aulas ou depois do vestibular, já não se lembram, os alunos, mais de nada. Permanece apenas a indústria e o mercado do vestibular e os empresários da Educação.

A Progressão Continuada em Sistema de Ciclos é apenas um dos questionamentos educacionais, não se pode pretender que a Progressão Continuada tenha sucesso se não estiver imbricada dentro de um contexto maior, no qual a Economia, o Desenvolvimento Tecnológico, as Ciências Sociais e tantos outros campos de conhecimentos não forem contemplados com as aquisições de uma educação adequada aos mundos com os quais a humanidade se relaciona, capaz de receber e compatibilizar as transformações dos mais variados setores das atividades humanas, permitindo que transformações, que venham facilitar e melhorar as condições de vida humana e do planeta, tenham espaço de relevância e amparo da *práxis* dos agentes dessa educação.

Não é possível ignorar que não se faz educação séria e de valor para todos, apenas, com trabalho de professores, mesmo porque estes, sendo às vezes heróis, não têm poderes miraculosos de heróis e conhecimento dos deuses, nem só o governo e seus setores de legislação, administração e outros, se, de forma semelhante, não forem conduzidos pelas divindades. A educação, como outras atividades do homem não é fruto de milagres, faz-se pelas suas atividades, norteadas por planejamento e transpiração, não por inspiração, a não ser quando esta inspiração advém de esforços anteriores, de reflexões já embasadas em outras reflexões, como se pode ver no relato:

Apesar disso a intuição não se manifesta quando nós o queremos, mas quando ele o quer. Certo é que as melhores idéias nos ocorrem, segundo a observação de Ihering, quando nos encontramos sentados em uma poltrona e fumando um charuto ou, ainda, segundo o que Helmholtz observa a respeito de si mesmo, com precisão quase científica, quando passeamos por uma estrada que apresente ligeiro aclive ou quando ocorram circunstâncias semelhantes. Seja como for, as idéias nos acodem quando não as esperamos e não quando sentados à nossa mesa de trabalho, fatigamos o cérebro a procurá-las. É verdade entretanto, que elas não nos ocorreriam se, anteriormente,

não houvéssemos refletido longamente em nossa mesa de estudos e não houvéssemos, com devoção apaixonada, buscado uma resposta. (WEBER, www.lusosofia.net. 2008, p. 26).

Se a educação, considerada um dos caminhos, talvez o mais necessário, criado pelo homem para salvaguardar e operacionalizar sua história, por que esses mesmos homens não se unem para torná-la eficaz nas suas resoluções de problema da humanidade, fazendo a humanidade viver neste planeta, mais harmoniosamente, sem problemas sérios de saúde, angariando mais amigos - preocupação de Aristóteles (1996b), advogada de uma ética mais refletida? Se governo e profissionais da educação, ênfase dada aos professores, continuarem a brincar de cabo-de-guerra, procurando um culpado das mazelas da educação, para o outro sair vencedor, a sociedade sai sempre perdendo.

Na sua obra *Ética a Nicômaco*, logo no primeiro livro relata, Aristóteles (1996b, p. 118): “Toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam a algum bem; por isso foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam”. Seguindo esse desenvolvimento, Aristóteles conclui que esse bem é a felicidade. É certo que a felicidade não é um conceito fechado, determinado, mas o fim último é tido como alguma coisa considerada boa. Pouco se fala em felicidade e a Academia desvia-se bastante desse foco. Tornou-se piegas quem aludir a esse conceito. Os professores assimilaram essa postura e ninguém mais se preocupa com a finalidade do homem. A tônica da atualidade é a informação e a comunicação, sobretudo de tecnologias de informática. Com qual fim? Toda essa parafernália da tecnologia moderníssima é apenas ferramenta para que o homem se torne homem pela segunda vez, torne-se humano, Savater (2005b). Não estaria Savater a dizer sobre a finalidade do homem, o mesmo que Aristóteles?

Em tudo isso, a escola é fundamental para o homem, é esse o lugar de concentração de poderes e de ações que poderão aglutinar cooperativamente esforços para se discutir e analisar e, posteriormente, buscar esse fim, essa segunda humanidade. Essa escola não saiu do mundo ideal de Platão, já prontinha com suas características formadas, precisando, somente

que o homem a conheça e põe em prática aquilo que está escrito nos manuais de uso. É uma escola viva que foi criada e sofreu transformações, transformase e a natureza. Tudo que acontece no interior dessa escola não pode, unicamente, ser ditado por quem está fora de seus acontecimentos, de seus atos, de seu labor, Arent (2003), não deve ser vista como cópia imperfeita para o mundo sensível, extraída do mundo das idéias.

As propostas de Progressão Continuada no Sistema de Ciclos, e o Seriado, tido como tradicional, incompleto, inadequado e excludente são tentativas de ordem legal e didática que ocorrem no interior das escolas, neste mundo, e foram impostos com boas ou más intenções, mas que a sociedade nutre esperanças de que a escola, por meio deles, cumpra seu papel de inserção da criança, do jovem e do adolescente no corpo de atividades assumido pela sociedade como, senão o ideal, o mais justo para alcançar sua(s) finalidade(s).

Neste trabalho, posições favoráveis e contrárias ao sistema vigente e ao anterior, foram expressa com clareza. Se a voz do povo é a voz de Deus, qual caminho tomar? A escolha não deve ser movida pelo poder ou interesses fugazes, nem por sentimentalismo exacerbado sem objetivos delineados e alcançáveis, mas se uma grande expressão do mundo público, o povo ou o governo, é a favor, ou contra certa proposta, então se deve abraçar esses propósitos, por meio de contratos e ajustes constantes e botá-los em prática, mesmo sabendo que seus resultados não serão os melhores, no momento, para as finalidades pretendidas, como relatou Vigotski (2008). Em uma equipe não se obriga que todos tenham a mesma forma de pensar, a mesma filosofia e que gostem, apenas, das mesmas cores e das mesmas coisas.

O saber conviver com as diferenças é a força e a forma fundamental para se obter êxito nosa empreendimentos educacionais. O cabo-de-guerra pode ser um exercício das equipes, não para distinguir mais as diferenças, para se tornarem obstáculos, não estímulos, mas para tornar as forças conhecidas e, refletindo sobre elas, poder usá-las de forma coerente e planejada, usufruindo-se do seu potencial.

Não é a técnica do tudo pode, qualquer meio é possível desde que se saiba dirigir as ações para o fim desejado. Educação não é jogo de azar, a probabilidade faz parte de suas hesitações, perplexidades e dúvidas, não como simples loteria ou passatempo. Testar hipóteses, formular novas faz parte da pesquisa e da procura de respostas mais adequadas. Não é tarefa de um só gênio ou herói ou um desbravador que poderá descobrir o atalho certo e indubitável para os empreendimentos de grande monta e complexidade como os destinos da educação. Viu-se que tentativas, como a Aprovação Automática, resultaram em fracasso porque não foram fundadas em lastros firmes e bem estruturadas, objetos de análises de governos e da sociedade interessada e necessitante.

A escola possui excelente qualidade de acervo de livros não didáticos, mas não há bibliotecário. No estado todo, não atinge a percentagem de 0,01% de bibliotecários com experiência nesse setor; formados, então, é provável que não exista. Há precariedade na estrutura física, prédios mal construídos, sem projetos e planejamento, precariedade de funcionários de pátio e de secretaria, verbas sem destinação para o que realmente é necessário e urgente, mas para aquilo que os dirigentes de órgãos centrais acham necessário. Os projetos do governo, nem sempre são os projetos que a comunidade necessita para o andamento das ações que tornam a escola um lugar do *ensinar e aprender*, de preparo e constitutivo, sem escassez do básico e fundamental, para a formação do cidadão.

Não há mudança que se sustente, como já adiantaram os defensores e os delatores das propostas que se tornaram pressupostos da Progressão Continuada em Sistema de Ciclos, deste trabalho, se não houver mudanças nas estruturas físicas e curriculares das escolas, mudanças econômicas e sociais, que não dependam apenas dessas escolas, sem o comprometimento geral de todos os setores da sociedade e do governo, querendo que as mudanças e propostas alcancem sucessos, sem necessidade de criar subterfúgios para acobertar medidas, índices e dados estatísticos, sabidamente de caráter ideológico carregados de inverdades, com a finalidade de satisfazer imposições neoliberais, de organismos, sobretudo, internacionais

de avaliação ou de outro teor que se sustentam como promotores de ideologias e alienações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. A repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 27, n 65, p. 3-15. jan./mar. 1957.
- ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio*. Ambigüidades e contradições na LDB. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.
- ALVES, R. *Filosofia da ciência*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES, R. *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Planeta, 2008.
- ANDRADE, C. D. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: MÉDIA Fashion, 2008.
- ANTUNHA, E. L. G. Promoção automática na escola primária. *Pesquisa e planejamento*, v. 5, p. 97-110, jun. 1962.
- APEOESP. Progressão continuada ou aprovação automática? *Revista de Educação*, nº 13, 2001.
- APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência*. Filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage/Learning, 2009.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENT, H. *A condição humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARISTÓTELES. *Metafísica* (livro I). Porto Alegre: Globo, 1969a.
- ARISTÓTELES. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Ediouro, s/d (Coleção Universidade).
- ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. *Quem somos nós? A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária*. Rio de Janeiro: Prestígio, 2007.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educ. Soc.* V. 20 n. 68, Campinas, dez. 1999.

- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. *Entrevista na TVE – 23/04/2007, às 13h 21min.*
- AZEVEDO, A. C. A. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- BACHELARD, G. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. et al. *Ciclo na escola, tempos na vida*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2004.
- BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETO, E. S.; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. FÓRUM DE DEBATES, 2002. *Anais*. São Paulo, junho de 2002.
- BAUDRILLARD, J. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BELLONI, I. et al. *Metodologia de avaliação – em políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, M. A. V. Fenomenologia, confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, M. A. Viggiani; GARNICA, A. V. M. *Filosofia da educação matemática*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002 (Coleção Tendências em educação matemática).
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BONAMINO, A, B. N.; FRANCO, C. *Avaliação da educação básica*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Elementos para uma Teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo, comentada e interpretada artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- BRANDÃO, C. F. *PNE passo a passo*. Discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fundação de Assistência ao Estudante, 1989.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do adolescente*. Lei Nº 8069, de 13 de junho, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de quinta a oitava séries*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros curriculares Nacionais - Ensino Médio, bases legais*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- BRUGGER, W. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: EPU, s/d.
- BRYSON, B. *Breve história de quase tudo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BURKE, P.; PORTER, R. *História social da linguagem*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAPRA, F. *O Tao da física*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARREIRA de professor atrai menos preparados. *Folha de São Paulo*, São Paulo. 9 de jun. 2008. p. C5.
- CASSIRER, E. *Linguagem e Mito*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CASTAÑEDA, C. *The teaching of Don Juan*. Nova York: Ballantine Books, 1968.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.
- COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORDI, C. et al. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 1995.
- DA AGÊNCIA ESTADO. Banco de dados ENADE. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1292521-5604,00 UM+EM+CADA+QUATRO+PROFESSORES+SE+FORMA+EM+CURSO+RUIM.html>. Visitada em: 04/09/09 - 10h03 - Atualizado em 04/09/09 - 12h23.
- DAVIES, N. *Financiamento da educação*. Novos ou velhos problemas. São Paulo: Xamã, 2004.
- DEMO, P. *Mitologias da avaliação*. São Paulo: Autores Associados, 1999a.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores Associados, 1999b.
- DEMO, P. *A nova LDB, ranços e avanços*. Campinas – SP: Papirus, 2002.
- DROZ, G. *Os mitos platônicos*. Brasília: Editora UnB, 1997.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo, Perspectiva, 2000.
- EGAN, K. *A mente educada*. Os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FERNANDES, C. de O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.
- FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2007.
- FERRARA, L. D. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1986 (Série Princípios).
- FRANÇA, L. C. M. *Caos, espaço, educação*. São Paulo, Annablume, 1994.

- FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/fev/mar/abr., 2004.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, M. Por que progressão continuada? *RBEP*, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, jan./dez.2003.
- GAGNE, R. M. V. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: GB, LTC, 1974.
- GALEANO, E. *As palavras andantes*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GARDNER, M. *¡Aja! Paradojas*. Barcelona: Editorial Labor, 1989.
- GIARDINETTO, J. R. B. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores*. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora Ltda, 2008.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- GILMORE, R. *Alice no país do quantum*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- GLEISER, M. *A dança do universo: dos mitos de criação ao Big-Bang*. São Paulo: Schwarcz, 1998.
- GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (org.). *Formação de professores*. A experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas SP: Autores Associados, 2000.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- GOMES, C. A. *Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/fev/mar/abr 2004.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GREENE, B. *The elegant universe – superstring, hidden dimensions, and the quest for the ultimate theory*. New York: W.W.Norton & Company, 1999.
- GUILHERME, C. C F. *Práticas docentes no regime de progressão continuada*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- HENRY, J. *A revolução científica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover. As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HUBERT, R. *História da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1967 (Col. Atualidades Pedagógicas Vol. 66).
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez Editora, 2006. (Col. Questões de Nossa Época 77).
- IMBERNÓN, F. *As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor*. In: Pátio Revista Pedagógica, Ano XIII, nº 51, agosto/outubro 2009.
- JACOMINI, M. A. *A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004
- JAEGER, W. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KNOBLAUCH, A. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara – SP: J.M., 2004.
- KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica*. Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- KOHL, M. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KRAUSS, L. M. *Sem medo da física*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- KRUG, A. *Ciclos de formação, uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KUBITSCHEK, J. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957. (Discurso proferido pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek, na solenidade de formatura das alunas concluintes dos cursos do Instituto de educação de Belo Horizonte).

- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 185-196, jan/dez. 2003.
- LUCKESI, C. C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática – as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, N. J. *Matemática e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACHI, M. *Representações que se constroem sobre professores e as escolas*. Trabalho final da disciplina “História da Profissão Docente no Brasil: Um Campo de Reflexão”, ministrada pela Dra. Ana Clara Bortoleto Nery, 2º semestre de 2006a.
- MACHI, M. *Trilhas de sonhos, consciência e alienação do lugar social*. In: *Memória e imaginário urbano – geografia de Morpheus*. Presidente Prudente – SP: Azimute, 2006b.
- MAINARDES, J. *A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio*. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- MAINARDES, J. *A promoção automática em questão, argumentos, implicações e possibilidades*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-20, maio/agosto. 1998.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MANACORDA, M. A. *História da educação – da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARINHO, H. Da influência do jardim-de-infância na promoção da primeira série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 3-8, jan./mar. 1959.
- MARROU, H.-I. *História da educação na Antiguidade*. São Paulo: E.P.U. - Pedagógica e Universitária, 1975.

- MARX, K. *O método da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).
- MARX, M. *Cidade brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1980.
- MAXIMIANO, A. *Pais entram na justiça para que filho seja reprovado*. Disponível em: <http://diganaoaerotizacaoainfantil.wordpress.com/2007/10/05/pais-entram-na-justica-par...> Acesso em: 9 dez. 2008.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- MELUCCI, A. *O jogo do eu*. São Leopoldo – RS: Unisinos, 2004.
- MENDONÇA, F.; KOSEL, S. (Org.). *Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- MOLES, A. *O kitsch*. São Paulo: Perspectiva, 2001 (Coleção Debates).
- MOLL, J. et al. *Ciclo na escola, tempos na vida*. Porto Alegre-RG: Artmed, 2004.
- MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idéia, 2000.
- MORAIS, M. M. *A Sala de Aula no Contexto da Educação do Século 21*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- MOREIRA, R. Categorias, conceitos e princípios lógicos para (o ensino e o método de) uma geografia dialeticamente pensada. In: FERREIRA DO VALLE, J. M. et al. (Org.) *Escola Pública e Sociedade*, São Paulo: Saraiva, 2002.
- MOREIRA, R. J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 34, n. 80, p. 219-231, 1960.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1976.
- NEUBAUER, R. Quem tem medo da progressão continuada? Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/progrcont.htm>. Acesso em: 04 nov. 2006.
- NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999.
- NIETZSCHE, F. W. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma Filosofia do futuro*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

- NORONHA, M. I. A. *Progressão continuada ou aprovação automática*. In: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. FÓRUM DE DEBATES, 2002. *Anais...* SEE de São Paulo, junho de 2002.
- NÓVOA, A. (org.). *O professor e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione , 2003.
- OTTE, M. *O formal, o social e o subjetivo*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- PALMA FILHO, J. C. *Política educacional brasileira*. Educação brasileira numa década de incerteza (1920-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE, 2005.
- PAIS, L. C. *Didática da matemática, uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção tendências em Educação Matemática).
- PARO, V. H. *Reprovação escolar*. Renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PENIN, S. T. S. *Progressão continuada, sociedade do conhecimento e inclusão social*. Palestra proferida no Encontro “A Escola dos Nossos Sonhos”, realizada pela Secretaria de Estado da Educação/SP, em 27 de novembro de 2002.
- PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- PLATÃO. *A República*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- POLITZER, G. *Princípios fundamentais de filosofia*. São Paulo: Hemus, s/d.
- POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Pensamento-Cultrix, s/d.
- PRÉ-SOCRÁTICOS. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas, tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. FÓRUM DE DEBATES, 2002. *Anais ...* São Paulo, junho de 2002.

- RAMBALDI, E. Abstracto/Concreto. In: *Enciclopédia EINAUDI*, v. 10, Dialéctica. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1988.
- REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal* – Origens da escola pública paulista. Campinas – SP: Autores Associados, 1995.
- REVISTA DO ENSINO. *A reforma do Ensino Primário no Rio Grande do Sul* (Suplemento n. 4), p. 2-4, 1960
- RICCI, R. Breve balanço das reformas educacionais. *Revista Espaço Acadêmico* – Ano II – Nº 21 Fevereiro/2003 – Mensal – ISSN 1519.6186.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins fontes, 1995.
- ROUSSEAU, J. J. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas – S.P Editora Autores Associados, 1998.
- SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. São Paulo: Agir, 2006.
- SAMPAIO DÓRIA, A. *Questões de ensino*. Vol. I. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Nova Abril, 1996 (Coleção Os Pensadores).
- SANTOS, J. G. Ciclos de aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. C. (Org.). *Pedagogia em debate: desafios contemporâneos*. Curitiba – PR: Universidade Tuiuti do Paraná–UTP 2003. Livro virtual Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoemeducao/peddc.html>. Acesso em: 30 out. 2008.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico: legislação e normas básicas*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola de cara nova* (jornal). São Paulo: SE/CENP, 1997b.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Planejamento 98: Progressão Continuada, Avaliação e Progressão Continuada; as mudanças na educação e a construção da Proposta Pedagógica da escola; Proposta Pedagógica e a autonomia da Escola*. São Paulo: SE/CENP, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A escola que faz diferença*. São Paulo: SE/CENP, 1997c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Deliberação CEE 09/97*. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, São Paulo: SE/CENP, 1997d.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Instrução conjunta CENP/COGSP/CEI*. Organização curricular-Progressão Continuada, D.O.E. de 13/02/98, Seção I, p. 14. São Paulo: SE/CENP. 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - SE/CENP. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/diretor/doc_pub/classes_de_aceleracao.htm. Acesso em: 27 nov. 2007.

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. *Normas para publicação da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4 v., v.1: Artigos de publicações periódicas.

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. *Normas para publicação da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4 v., v.3: Preparação e revisão de textos.

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista. SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. *Normas para publicação da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4 v., v.2: Referências bibliográficas.

SÃO PAULO.. Secretaria da Educação. Coodenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A organização da Rede Estadual de Ensino*. Orientação Para as escolas. São Paulo: SE/CENP, 1997a.

SAVATER, F. *Ética para meu filho*. São Paulo: Planeta, 2005a.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2005b.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*. Campinas – S.P: Autores Associados, 2000.

- SAVIANI, D. Entrevista a Rosina Duarte. *Ver. Online da Bibli. Prof. Joel Martins*, Campinas, v. 2, n. 3, p. 143-148, jun. 2001.
- SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).
- SCHOPENHAUER, A. *Como vencer um debate sem precisar ter razão*. Em 38 estratégias (dialética erística). Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- SILVA JÚNIOR, C. A. da, et al. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Escola progressiva ou transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TERRA, E. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997 (Ponto de Apoio).
- TRILUSSA. *Versos de Trilussa*. São Paulo: Marcus Pereira Publicidades, 1973.
- VALE, J. Misael F. et al. *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- VALENTE, I.; ARELARO, L. *Progressão continuada x promoção automática*. E a qualidade do ensino? São Paulo: [s,n], junho/2002.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, I. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- WEBER, M. *A ciência como vocação*. Disponível em: www.lusosofia.net. Acesso em: 10 out. 2008.
- WHITROW, G. J. *The natural philosophy of time*. New York: Harper & Row, 1961.
- WILSON, H. M. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 22, n 55, p.52-63. jul/set. 1954.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril, 1975, (Coleção Os Pensadores, vol. XLVI).

YOUSSEF, A. N.; FERNANDES, V. P. *Informática e sociedade*. São Paulo: Ática, 1985.

ZIRALDO, A. P. *Folha on-line-treinamento-educação.htm*. Entrevista concedida em 24 jun. 2005. Acesso em: 9 dez. 2008.

ANEXO I

Tabela 1 – Pessoas entrevistadas

Profissão	Grau de escolaridade						Total	Percentual (%)
	Sup. Com.	Sup. Inc.	E.M. Com.	E.M. Inc.	E.F.	Sem Titulação		
Empresária	4	3	4	3			14	3,04
Comerciária	4	5	7	2			18	3,91
Secretária	4						4	0,87
Funcionário Público	28	4	16		2		50	10,87
Estudante		68		4	8		80	17,39
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	4	12	4				20	4,35
Professor	56	24	4				84	18,26
Ourives	4	4					8	1,74
Operador de caixa	4				8		12	2,61
Assistente Social	4						4	0,87
Agente de crédito	4						4	0,87
Vendedor	3	4	7		5		19	4,13
Aposentado	4		4	4	8		20	4,35
Advogado	4						4	0,87
Of. De Justiça	4						4	0,87
Informalidade						21	21	4,56
Sem resposta ou não entregaram							94	20,43
Total	131	124	46	13	31	21	366	~ 100

Tabela 2 – “Para você, progressão continuada é:”

Categorias	Número	Percentual (%)
Promoção Automática	91	25
Complexo conjunto de medidas, que servem para alterar artificialmente dados estatísticos de evasão e repetência nas escolas.	131	35,71
Prejuízo na qualidade do ensino	72	19,64
Medida adequada adotada pelo governo do Estado de São Paulo	13	3,57
Nenhuma das alternativas	59	16,07
Total	366	~ 100