

PROGRESSÃO CONTINUADA COMO PROMOÇÃO AUTOMÁTICA¹

Vagno Emygdio Machado Dias²
IFSULDEMINAS / UFSCar

RESUMO

O presente artigo analisa a Progressão Continuada (PC) no estado de São Paulo, sua gênese e desenvolvimento na década de 1990, a maneira como se apropriou de discursos internacionais e suas influências sobre as políticas públicas e educacionais do MEC: os PCN, a elaboração e a aprovação da LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares, etc. A pesquisa pautou-se por um estudo teórico e documental da PC e dos “ciclos” de meados do século XX no Brasil, França e Inglaterra. Concluiu-se que a PC é um regime político-pedagógico historicamente delimitado, apropriando-se da noção abstrata de “ciclos” para se legitimar. A PC subentende ou ignora os próprios fundamentos pedagógicos da noção de “ciclos” ou “organização escolar em ciclos”. Os “ciclos” no contexto da PC não cumpre a função progressista, pois se atrela e convém a uma organização social e a seu específico momento de desenvolvimento econômico-social.

Palavras-chave: Progressão Continuada; Ciclos; Currículo e Avaliação.

CONTINUOUS PROGRESSION AS AUTOMATIC PROMOTION

ABSTRACT

The present article analyzes the Continuous Progression in the State of São Paulo, your genesis and development in the decade of 1990, the way as appropriated of international speeches and their influences on the public and education politics of MEC: PCNs, the elaboration and approval of LDB 1996 and the Course guidelines, etc. The research was ruled by a study theoretical and documental of Continuous Progression and the “cycles” from middles of the century XX in Brazil, France and England. It was ended that is a political-pedagogic social system to Continuous Progression historically delimited, appropriating of the abstract notion of “cycles” to legitimate. To Continuous Progression it understands or it ignores the own pedagogic foundations of the notion of “cycles” or “school organization in cycles”. The “cycles” in the context of Continuous Progression don't accomplish the progressive function, because it is harnessed and it agrees to a social organization, and its specific moment of economical-social development.

Keywords: Continuous Progression; Cycles; Course Guidelines and Evaluation.

À crítica roedora dos ratos.
Karl Marx

O objeto do presente artigo é a organização escolar da progressão continuada, justificada pedagogicamente pelos ciclos. A progressão continuada foi aprovada no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1997 e implantada pela Secretaria de estado da Educação (SEE) em toda rede estadual de ensino fundamental em

1998. Configura-se como uma política educacional que instituiu uma nova organização escolar com objetivo de superar a tradicional organização escolar seriada, considerada seletiva e excludente, responsável pelos altos e históricos índices de repetência e evasão escolar.

Os ciclos e a progressão continuada sugerem uma organização do ensino com critérios não apenas administrativo, mas didático-pedagógico. Sua intenção é a superação da reprovação escolar dos alunos, em geral, os mais desfavorecidos economicamente da população, impedindo a democratização do ensino. Apresentam-se como alternativa à organização do ensino em série (ou seriada) e à reprovação anual. A progressão continuada apresenta uma nítida preocupação com a reprovação escolar, enquanto os ciclos, como fundamento pedagógico, embasam os critérios de aprovação ou reprovação. Os ciclos pressupõem o respeito aos modos e ritmos distintos de aprendizagem dos alunos e suas experiências individuais e sociais enquanto a organização escolar em ciclos administra o tempo e o espaço escolar para adequar a organização curricular ao particular desenvolvimento do aluno. É também possível haver um ensino organizado em ciclos com reprovação e um regime de progressão continuada num ensino seriado. Desse modo, os ciclos na progressão continuada surgem como uma proposta alternativa e democrática.

Pela literatura de meados do século XX não existe a denominação nem a definição de “ciclos”. Os ciclos somente se caracterizam como modelo pedagógico se vinculado aos interesses e às finalidades dos contextos históricos. O que emprega a natureza democrática de uma organização escolar não são os ciclos, concebidos ideal ou abstratamente, mas a finalidade educacional que a sociedade a cada momento atribui a si e a escola; a democratização (expansão) do acesso e da permanência escolar não diz nada sobre a efetiva qualidade da formação do aluno “cidadão”. Naquele momento, a falta de discussão sobre os ciclos (em si), legitimou a própria progressão continuada pela superfície da questão, ou seja, os próprios ciclos, ignorando e subentendendo a essência de seu significado. Os ciclos, como vazio conceitual, serviram para legitimar a progressão continuada, permanecendo implícitas as diretrizes curriculares e os referenciais pedagógicos em curso. Assim, questionar o significado de “ciclos” tornou-se um contrassenso. E como “verdade pedagógica” caminhou intocável ao lado da progressão continuada. Quando, porém, a progressão continuada desagradou aos educadores, procurou-se criar uma nítida distinção dos ciclos para salvá-lo do inferno. Seguramente que são coisas distintas, mas na progressão continuada os ciclos possuem uma função específica: legitimar a progressão continuada e ocultar a implantação curricular da pedagogia das competências. A progressão continuada é uma política educacional única, delimitada no tempo e espaço, enquanto os ciclos uma proposta pedagógica de contextos históricos específicos, com algumas experiências e finalidades próprias. Em se tratando de progressão continuada não é possível deslocar os ciclos da progressão continuada e afirmar que uma é progressista enquanto a outra conservadora, já que não se debateu sobre o significado de ciclos nos vários contextos, senão de forma retórica, abstrata e idealista; o simples fato de os ciclos se contraporem à seriação, antecipadamente o definiu como progressista.

Esse é o posicionamento de certos educadores, alguns atrelados ao *GT 13 Educação Fundamental* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Miguel Arroyo (1999) afirma que os ciclos não são mais uma proposta isolada, pois a LDB 9.394/96 a legitimou, permitindo superar práticas tradicionais. A preocupação de Arroyo é pensar a prática e o perfil docente sob o prisma dos ciclos, tomando-o como um axioma, denominando os “ciclos de formação” de progressistas e os “ciclos de

progressão continuada” de conservadores. Se os antecedentes, práticas tradicionais arraigadas, são sempre tomados como algo inquestionável, os descendentes, os ciclos, caminham no mesmo sentido, será por não serem a mesma coisa? Luiz Carlos de Freitas (2003) retoma o artigo 23 da LDB que permite a educação básica organizar-se em ciclos, sugere em vez de adjetivar os ciclos, chamar de ciclos apenas aquelas com “propostas mais amplas”. Diz que “os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiadas” (p. 51). Opõem os ciclos à seriação. Analisa os ciclos (proposta mais ampla) com base nos “complexos” de Moisey M. Pistrak. Segundo Freitas, a progressão continuada está associada a uma concepção liberal-conservadora e os ciclos “mais ligados às propostas transformadoras e progressistas” (p. 72). Elabora um quadro analítico em que compara dicotomicamente características da progressão continuada às dos ciclos: conteúdo cognitivo/experiências de vida; individualismo e subordinação/auto-organização e trabalho coletivo; treinamento docente/formação docente; avaliação formal/avaliação informal; tempo parcial/tempo integral; avaliação dos conteúdos instrutivos/avaliação na formação; etc. (p. 76). Para Freitas são ciclos no amplo sentido as experiências da Escola Cabana em Belém, Escola Cidadã de Porto Alegre e Escola Plural de Belo Horizonte (FREITAS, 2004), mas por que não faz nenhuma menção ao município de São Paulo (1989-1992)? Jefferson Mainardes é outro autor que se debruçou intensamente sobre a temática.

A não-distinção entre experiências de ciclos (de formação e de aprendizagem) e o regime de progressão continuada dificultam a compreensão mais aprofundada de ambas as políticas. Conforme argumentado anteriormente, essas duas políticas constituem as versões progressista e conservadora do discurso da política (Mainardes, 2006).

Mainardes, tal como os demais autores, distingue ciclos e progressão continuada. E embora reconheça que há uma multiplicidade de políticas de ciclos e várias denominações, consideram umas mais progressistas, outras mais conservadoras, mas não elabora nenhum estudo sobre os fundamentos dos ciclos nas várias experiências pesquisadas. Aliás, em suas revisões da literatura conclui o seguinte: “Observa-se também que poucos trabalhos buscam aprofundar as bases e os fundamentos da política de ciclos em geral ou do modelo de ciclos em investigação” (2009). Com essas considerações é preciso fazer as seguintes indagações: onde estão os trabalhos que discutem os fundamentos dos ciclos que nunca são mencionados em nenhuma referência bibliográfica? Entre os autores que estudam os ciclos e a progressão continuada, onde estão aqueles que questionam os ciclos em si? Os ciclos são tomados como um dado invariável; Entretanto, os ciclos são conceitos elaborados idealmente com base em teorizações prontas e acabadas em diferentes abordagens teóricas (Paulo Freire, Moisey Pistrak, Stephen Ball etc.) cujas teorias são independentes da temática e não se constituem em propostas pedagógicas de ciclos; os ciclos, em geral, são definidos por sua oposição à lógica da seriação, ou seja, sua definição está fora de si mesma, na crítica a outro modelo; mas, do mesmo jeito que é possível progressão continuada com seriação e avaliação diagnóstica com a lógica da seriação, também é possível os ciclos com a lógica de seriação, pedagogias tradicionais ou modismos; ou seja, em si, os ciclos não têm existência própria, tornando-se abstração dos melhores idealistas. Os ciclos não são uma revolução com relação à seriação, mas uma continuidade entre um modelo de produção padronizada para uma produção flexível, na educação. Assim, não seria possível opor ciclos a seriação. A quem não interessa essa discussão?

Além de a progressão continuada legitimar-se pelos ciclos de forma abstrata, usualmente, os documentos oficiais realizaram comparações com outras experiências que ainda que similares ou com denominações idênticas, não podem de maneira alguma ser consideradas equivalentes ou idênticas. Entre tantas, uma dessas comparações de forma imprecisa e indevida foi realizada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com os secretários de educação Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella (1989-1992). O que nos leva a afirmar que os ciclos e a progressão continuada são faces da mesma moeda e que as noções de ciclos discutidas, atualmente, estão sob um mesmo jugo ideológico.

Na prefeitura da capital paulista que, em 1992, na gestão Luiza Erundina, já havia adotado, de forma pioneira, o sistema de progressão continuada em três ciclos. Assim, somente em 1998, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo assumiu a progressão continuada em dois ciclos para alunos de todas as suas escolas (SÃO PAULO, 1998).

Outra referência:

A experiência dos ciclos, tanto na rede estadual [Ciclo Básico de São Paulo em 1984] quanto na rede municipal de São Paulo [1989-1992], tem demonstrado que a progressão continuada contribui positivamente para melhorar do processo de ensino e para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem (SÃO PAULO, 1997a).

Diluem-se as essências das diferenças por dois modos. Um é comparando coisas distintas, aproveitando-se da fama de uma e outra com o fim de legitimar a progressão continuada. Procura-se identidade onde não há. Outro é elaborando noções e conceitos a partir de abstrações fora da realidade educacional brasileira, de forma idealista, cuja consequência é, por outro modo, igualmente, legitimar a progressão continuada enquanto concepção de mundo; tais abstrações sobre os ciclos (progressistas) caminham de encontro aos fundamentos pedagógicos e políticos da própria progressão continuada. Faz-se do diferente, o mesmo.

A investigação que resultou nesse artigo centrou-se na literatura sobre os ciclos de meados do século XX, em experiências na Inglaterra com a *Butler Education Act* de 1944 e na França com a reforma do ensino *Langevin-Wallon* em 1945, valendo-se das discussões a respeito da noção de ciclos, promoção automática, promoção por idade cronológica e a finalidade social que atribuíam à educação escolar no Brasil. Essas experiências explicam o conteúdo e a concentração da discussão em 1950 no Brasil, permite realizar uma nítida distinção entre progressão continuada e ciclos, e compreender a especificidade da progressão continuada diante outras experiências brasileiras.

Os documentos consultados foram da SEE, do CEE e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trataram da concepção de ciclos e organização escolar em ciclos ou que se relacionam, indiretamente, com a progressão continuada implantada em 1998: o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, elaborado pelo MEC e que retoma a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, resultante da Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990; o Planejamento Político-Estratégico (1995-1998) do MEC e a Comunicação SE de 22/03/1995 que dispõe sobre as diretrizes educacionais para a educação brasileira e para o Estado de São Paulo (1995-1998), respectivamente, sob as bases da Reforma do Estado (década de 1990); a LDB nº 9.394/96 onde, pela primeira vez, sugere a introdução da progressão continuada aos Estados como forma de garantir o

direito à democratização e à cidadania dos alunos; a Indicação CEE n° 8/97 e a Deliberação CEE n° 9/97 que instituem a progressão continuada no Estado de São Paulo; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sob a influência do Relatório Jacques Delors (relatório da UNESCO); o Parecer CNE n° 4/98 e a Resolução CNE 2/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais; a Indicação CEE n° 8/2001 sobre as diretrizes curriculares do Estado, ambos para o ensino fundamental, onde efetivamente imprime a adequação do currículo aos ciclos; as edições do Jornal “Escola de Cara Nova: Planejamento 1998” nas quais a SEE procurou preparar os professores para a progressão continuada;

A análise documental permitiu compreender as propostas políticas e pedagógicas da progressão continuada, tal como os documentos oficiais às expuseram, cruamente, aos profissionais da educação e à comunidade escolar. A intenção da pesquisa foi afastar do debate as discussões sobre os ciclos que se popularizaram entre os pesquisadores e profissionais da educação e da comunidade escolar/social, distorcendo e desviando da questão central à qual este artigo procura resgatar: a essência dos ciclos na progressão continuada. É por este motivo que o estudo documental e a revisão da literatura de época foram essenciais e satisfaz a necessidade de imprimir ao atual debate, uma interpretação de ciclos em contraposição à sua simples menção como legitimadora da progressão continuada. Portanto, não se privilegiou a literatura recente e a pesquisa de campo, já que seu ponto de partida é uma compreensão *a priori* dos ciclos que não questiona sua essência pedagógica ou educacional.

Durante a primeira metade do século XX e após a 2ª Guerra Mundial, delinearam-se três tendências que influenciaram a organização escolar dos diversos países. A primeira, a expansão do ensino secundário, decorrente da urbanização, industrialização, crescimento demográfico e do próprio ensino; a segunda, sobre os modos como se pretendiam dar continuidade do ensino primário ao secundário, já que estes eram dois níveis de ensino com objetivos distintos e destinados a crianças socialmente distintas; a terceira, referente à elaboração e execução de currículo escolar, advindo das necessidades criadas pelo progresso técnico-científico e pela complexa evolução social. Essas tendências - a expansão do sistema escolar público; a extensão, continuidade ou permanência escolar; e a elaboração de uma adequada organização curricular - caminharam paralelamente com a evolução da própria organização da sociedade e suas demandas.

O modelo do sistema educacional Inglês se constitui de vários tipos de escolas, estratificadas como reflexo dos distintos segmentos sociais. Conforme Plowman (1953), o *Reform Act* de 1867 ampliou o direito de voto e procurou convencer a opinião pública de que a educação primária era uma necessidade nacional. Assim, surgiu a *Education Act* em 1870 que devido às resistências da Igreja, levou à criação das Juntas Escolares para o controle e fiscalização das escolas remanescentes da Igreja e para fundar escolas do Estado (onde não houvesse escola religiosa). Em 1880 a educação primária tornou-se obrigatória para todas as crianças. Em 1899 fixou-se a idade mínima de 12 anos para se deixar a escola. Em continuidade, a lei *Balfour Education Act* de 1902, assegurou a toda criança, sem distinção de posição social, uma educação gratuita. A idade mínima obrigatória para se deixar a escola, elevou-se em 1918 para 14 anos. A organização escolar da escola primária progrediu e superou o ensino da leitura, escrita e aritmética, adentrando em um currículo mais extenso com História, Geografia, Artes e Ciências, Economia Doméstica, Língua Estrangeira, Educação Física, além de trabalhos manuais como jardinagem; Essas transformações finalizaram-se em 1926. Em 1944 surgiu uma importante reforma da organização escolar, a *Education Act* de 1944 com três ramos de ensino: 1) *Grammar*

School 2) moderna escola 3) escola técnica secundária. A idade mínima obrigatória para se deixar a escola subiu para 16 anos.

Os alunos frequentavam a educação primária e secundária, mas quem não pudesse seguir a escola secundária tradicional (*Grammar School*), receberia uma educação secundária nas escolas centrais seletivas e não seletivas consideradas como “primas pobres”, cujas características principais eram: de duração mais curta, fixados a idade de 14 anos para se deixar a escola; marcada por uma tendência mais prática e realista (não acadêmica); de tipos variados conforme as necessidades e aptidões individuais, seguindo métodos de seleção, descoberta de aptidões e interesses dos alunos. As escolas centrais foram denominadas, conforme *Butler Education Act* (1944) de “escolas modernas”. Gradativamente, a educação inglesa abrangeu a todas as pessoas em idade escolar.

Com pretensas novas concepções de filosofia e de psicologia educacional, acentuaram-se o respeito às personalidades individuais. As escolas modernas estruturaram-se respeitando as possibilidades e necessidades distintas dos alunos: ritmos de aprendizagem, grupos sociais, complexidade da matéria ensinada etc., de modo que, os alunos médios, inferiores ou especiais, sentiram-se incluídos, mas, obviamente, cada qual ocupando seu devido posicionamento nas camadas sociais. Não era o aluno quem decidia sobre seu próprio destino, mas sua condição: idade e capacidade, permanecendo quase impossível a um aluno passar de um tipo de escola a outro, formando uma intrincada rede pedagógica e escolar de estratificação social.

Na França desde meados do século XIX, discutia-se o projeto de “escola única” e como na Inglaterra “diferenciada” quanto aos diferentes tipos de escolas secundárias. Conforme Werebe (1956), a reforma *Langevin-Wallon* nasceu durante a 2ª Guerra Mundial e acendeu expectativas, imprimindo à escola um importante papel num futuro de “paz”. A comissão nomeada pelo governo para elaborar o projeto de reforma, sob a coordenação de Paul Langevin e Henri Wallon, após três anos de pesquisas apresentou-o em 1947. Mas, mesmo antes de concluída, o governo decidiu criar em outubro de 1945, como experiência piloto, “200 classes novas”, nas primeiras séries do ensino secundário (*sixèmes nouvelles*), criando o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, de onde saíram as principais diretrizes da reforma. Em 1952, o número dessas classes novas (*classes nouvelles*) atingiu cerca de 700 em 200 estabelecimentos; no entanto, com problemas orçamentários se restringiram apenas às experiências piloto, mantidas inicialmente em 60 unidades. As classes novas puderam experimentar uma série de pesquisas psicológicas e pedagógicas, de atividades de avaliação e métodos de orientação, métodos ativos e disciplinas facultativas.

A promoção e a distribuição dos alunos do ensino primário para o secundário nas escolas francesas sucedem de acordo com a idade cronológica dos alunos, mas não é promoção automática, é altamente seletiva, meritocracia. As investigações feitas na França mostram que parte considerável das crianças, quase todas provindas de famílias da classe operária, nem mesmo se candidatavam aos exames de admissão nos liceus e colégios.

Maria José Garcia Werebe, relatando a visita de Madame Hatinguais, dirigente do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres na França, analisou as renovações pedagógicas francesas. Iniciou com a afirmação de que as classes novas não foram e nem pretendiam constituir-se em revolução educacional, de modo que, a reforma educacional não rompeu com o passado histórico e tradicional do ensino francês, cuja preocupação sempre foi cuidar da formação geral e espiritual de sua elite. Entretanto, novas necessidades exigiram a superação de alguns problemas: em primeiro lugar, levar em consideração a expansão do ensino secundário, o aumento do número de alunos e sua

maior heterogeneidade, ou seja, a organização escolar teve que se ater à questão democrática. Em segundo, a necessidade de atribuir-se à pesquisa (científica e tecnológica) o mesmo patamar de privilégio que se atribuía à cultura teórica, ultrapassando o simples objetivo de instruir e formar os alunos pela cultura clássica. Em terceiro, repensar o método de ensino e de aprendizagem, adequado à heterogeneidade dos alunos e à cultura da pesquisa para rever o modo de ensinar e melhorar os problemas de aproveitamento escolar.

As diretrizes pedagógicas das classes novas caracterizaram-se em tornar o “conhecimento da personalidade do educando uma das preocupações fundamentais do professor”; criar estímulos para “coordenar os esforços dos professores, organizando, na escola, um verdadeiro trabalho de equipes dos mestres”; modificar o “caráter da orientação profissional”, mais refletida, prolongada e realizada pelo professor; e aplicar os “métodos ativos de ensino”. Concluiu Maria Werebe que as classes novas não obtiveram sucesso desejado, pois apesar de conseguir evoluir e manter 25 alunos por sala e possuir um belo mobiliário moderno, eram de número muito inferior às escolas comuns, que possuíam de 40 a 50 alunos e funcionavam em péssimas condições materiais.

É possível constatar que (enquanto na Inglaterra e França o motor da discussão educacional foi o enquadramento em novos patamares de democracia, de acesso ampliado de crianças de estratos sociais distintos, de permanência e continuidade escolar e de expansão do ensino elementar “junção do primário com o secundário”) no Brasil, as principais causas da discussão sobre a promoção automática, foram os elevados índices de reprovação e evasão escolar das classes populares que se evadiam das escolas; Todavia, na contramão da corrente e nos viés democrático, alguns pensadores como Anísio Teixeira (1964) discutiam a existência de um contingente enorme de alunos em idade escolar que se mantinham fora dos muros escolares, enquanto aqueles que nela adentravam, com o tempo começavam a ser reprovados até o momento de sua própria evasão.

É nítida a influência francesa e inglesa sobre o entendimento de promoção automática no Brasil, o que explica a concentração desta discussão na década de 1950, acompanhando o movimento pedagógico europeu. No Brasil, as discussões fizeram-se presentes a partir dos elevados índices de repetência e evasão escolar, enquanto na Inglaterra e França a expansão do ensino obrigatório (do primário ao secundário) e a democratização do ensino foram proeminentes. Inglaterra e França não mencionam a “promoção automática”, já que a promoção mesmo por idade não é automática, mas avaliada pelo mérito por meio de exames altamente seletivos; a denominação “ciclos” também não é mencionada, portanto, não existe nesse momento como nomenclatura, apenas algumas teorizações e práticas diversas. A maior preocupação foi com a continuidade e a expansão escolar e menos com os aspectos pedagógicos e os desenvolvimentos particulares dos indivíduos; na época o suposto respeito às possibilidades e necessidades distintas dos alunos disfarçava a estratificação social da escola ao alocar os alunos conforme os tipos de escolarização e de escolas. A promoção por idade naquelas concepções tornou-se inadequada, pois simplificou e reduziu o entendimento de “respeitar as possibilidades e necessidades dos distintos alunos”; considerou todos os alunos de uma mesma idade como homogêneos, esquecendo que cada aluno, inclusive da mesma idade, possui ritmos e características próprias, tanto de capacidade intelectual e cognitiva como de experiência afetiva, social, cultural. A “escola moderna” constituiu-se de tipo inferior, com programas flexíveis e pragmáticos ou de cunho profissional, destinadas à população que não se encontravam escolarizadas e nas quais não estudavam as elites. A promoção ocorria em sintonia com a promoção por idade

e com a homogeneização dos alunos (desenvolvimentos afetivos, intelectuais, sociais, culturais). É o momento que se inicia o reconhecimento da diversidade psicológica e sociocultural como inerente ao ser humano, portanto, respeitar a individualidade pressupõe uma compreensão da diversidade e exige mudança no entendimento de currículo de acordo com as possibilidades e necessidades dos alunos e seus ritmos diferenciados de aprendizagem. As adequações do currículo ao desenvolvimento particular dos alunos dependem de uma questão mais profunda: definir a finalidade social da escola para se equacionar o inerente caráter seletivo, classificatório e excludente da escola.

Um fato importante e geralmente negligenciado entre os estudiosos contemporâneos dos ciclos no Brasil foi evidenciado por Luis Pereira (1958) ainda durante os anos de 1950, a de que a promoção automática é uma das soluções do problema da repetência e evasão escolar e de todas, a menos importante. Se cumpridas as exigências mínimas de funcionamento das escolas e da realidade econômico-social do aluno, haveria apenas causas residuais (pedagógicas) daqueles problemas (aprendizagem escolar, repetência e evasão escolar) e a “promoção automática” teria sua contribuição efetiva para a escola e para o aluno. O mesmo vale integralmente para os ciclos seja lá qual for seu conteúdo pedagógico. A cultura da progressão continuada e dos ciclos valorizam muito o teorismo e pedagogismo e pouco as condições necessárias ao sucesso escolar.

A seriação e os ciclos são reflexos de concepções específicas de organizações escolares, inseridas em um mesmo modelo de organização social, o modo de produção capitalista, subservientes a momento específico de seu desenvolvimento econômico-social. Nesse sentido, as séries ou os ciclos não são apenas formas de organizar a escola, seja pelo aspecto administrativo ou pedagógico, são expressão histórico-social, maneiras distintas de cumprir com os objetivos da escola na socialização dos indivíduos para a sociedade capitalista. Em última instância é necessário repensar a finalidade da educação escolar em seus contextos históricos.

A escola seriada surgiu como tentativa de superar o ensino inicial de alfabetização das crianças realizada de forma irregular, isolada e individual; por meio de graduações expandiu-se uma determinada organização escolar que se concentrou em espaços e tempos determinados e em uniformidade de ensino. Esse tipo de organização provinha de certa organização administrativa do ensino: da racionalização e homogeneização dos prédios, dos conteúdos curriculares fragmentados, do trabalho parcelar dos professores, e da homogeneização da aprendizagem dos alunos e da didática.

A escola seriada em seu curso histórico acompanhou a evolução da divisão social do trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas. Suas características são típicas da produção manufatureira: produção padronizada e uniformizada, cuja consequência é dividir as classes escolares em graduações ou séries; fragmentar e encadear o currículo; alocar e homogeneizar os alunos por idade ou rendimento; separar o conhecimento em disciplinas isoladas; formar o professor especialista e treiná-lo nas disciplinas isoladas; uniformizar o ensino e a aprendizagem em modelos homogêneos e únicos; realizar o percurso de aprendizagem do simples ao complexo com exigência de pré-requisito; classificar conforme a qualidade e reprovar quando necessário, como refugio da produção; e integrar no processo educativo a distinção entre “conceber” e “executar”.

O modelo pedagógico da indústria moderna nasceu com a revolução industrial, em uma determinada concepção de mundo que estabelecia os princípios de objetividade, racionalização, fragmentação e separação entre teoria e prática. Esse modelo pedagógico da sociedade industrial taylorista-fordista corresponde à pedagogia da escola tradicional, da escola nova e do tecnicismo que vinculam diretamente a adaptação do homem ao modo

de produção capitalista. As necessidades e subjetividades humanas precisam ser negadas constantemente para ajustar o homem à racionalidade e objetividade da produção.

Com as transformações no mundo do trabalho a partir do desenvolvimento da ciência e tecnologia e sua inserção no processo de produção capitalista, cria-se e desenvolve-se uma produção flexível; um novo modelo de gestão empresarial com princípios mais flexíveis, subjetivos e individualizados, cujas similitudes com a organização escolar em ciclos/progressão continuada são evidentes. A principal característica da produção flexível é o reconhecimento e a apropriação das subjetividades dos indivíduos e a preocupação com a vida não produtiva, ou seja, a empregabilidade e a educação para a vida. A pedagogia flexível valoriza a formação do homem dinâmico, adaptável, flexível, comunicativo, solidário, cooperativo, humano, cidadão; capaz não apenas de “conhecer” ou “saber fazer”, mas também de “conviver” e “ser”, conforme os quatro pilares do Relatório Jacques Delors. Há uma influência direta do Relatório Jacques Delors sobre a elaboração das diretrizes curriculares nacionais (especialmente, a Resolução CNE nº 2/98), de modo que, se diretamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não são obrigatórios, indiretamente tornaram-se desde então as próprias “Diretrizes”: os fundamentos pedagógicos e políticos implícitos nos ciclos, na progressão continuada e em outras propostas posteriores que não utilizam tais denominações, mas no fundo é a mesma coisa.

A progressão continuada constitui uma medida educacional pontual: contextual e politicamente determinada. Isto significa que menções sobre, de um lado, relacionando os ciclos e a progressão continuada como se fosse a mesma coisa, de outro, a justificação da progressão continuada em comparação a outras experiências, produz o efeito de diluir as diferenças e instituir um falso universalismo. A progressão continuada começou a ser implantada durante o ano de 1998 em toda a rede de ensino estadual do Estado de São Paulo e está inclusa em determinado arranjo estrutural e conjuntural. Portanto, nota-se que a denominação “progressão continuada” é retomada do texto da LDB, e plenamente aplicada no Estado de São Paulo. A LDB prescreve formas diversas e múltiplas de organização escolar, enquanto mais adiante propõe apenas uma única forma de organização a que chama de “regime de progressão continuada”, contudo, sem definir exatamente seu significado pedagógico. Assim, na LDB não existe uma definição didático-pedagógica de progressão continuada uma vez que sua base de justificação: os “ciclos”, também não estão definidos e explicitados. Os ciclos são tomados como um axioma. No artigo 23 encontram-se de forma difusa e precária algumas opções que não necessariamente é organização escolar: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base da idade, competência e outros critérios.

A progressão continuada é um projeto anterior à noção de ciclos. Concebido no início da década de 1990, no projeto de LDB de 1992 de autoria do senador Darcy Ribeiro; no artigo 25, do mesmo número do artigo da LDB de 1996, constava a denominação “promoção automática” em vez de “progressão continuada”, o que explicita a despreocupação conceitual e pedagógica dos ciclos que surgiram somente depois para não ligar progressão continuada com promoção automática. O CEE do Estado de São Paulo, através da Deliberação CEE nº 9, de 1997, resolve, então, instituir o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo.

A avaliação é o principal instrumento da progressão continuada para eliminar a reprovação anual. A avaliação diagnóstica (continuada e processual) foi implementada como procedimento pedagógico necessário para superar as dificuldades dos alunos. No

entanto, equivocadamente, a avaliação pauta-se no processo de aprendizagem e não do produto da dela, o que realmente indicaria a efetiva aprendizagem. Como a avaliação fundamenta-se no lema “formação da cidadania”, propôs avaliar o aluno na sua totalidade (hábitos, aptidões, solidariedade, habilidades, interesses etc.), negligenciando o ensino, a avaliação dos conteúdos escolares e se restringindo à avaliação subjetiva do indivíduo. Desde quando a cidadania se alinha apenas com a subjetividade? E de que totalidade é possível pensar o cidadão?

Não há incompatibilidade entre avaliação processual e conteúdos escolares, há na avaliação processual das subjetividades que nem o aluno nem o professor têm pleno domínio; é uma avaliação sem critérios ou parâmetros claros e precisos. Obviamente que se devem considerar fatores implícitos ou ocultos no processo de ensino-aprendizagem, mas a avaliação de habilidades e competências não contribui diretamente com a aprendizagem, ela apenas indica se os alunos estão se *esforçando/dedicando* para aprender; aliás, algumas habilidades e competências idênticas podem ser adquiridas em vários conteúdos escolares. O que prevê as dificuldades dos alunos são as avaliações dos conteúdos escolares. A avaliação de competências e habilidades não diagnostica nada e nem prevê no processo de ensino-aprendizagem as “dificuldades” ou os “ganhos pequenos” alcançados pelos alunos para servir de diagnóstico. O “desenvolvimento do aluno” não se mede pelo esforço ou dedicação, mas somente pelo aprendizado. Em consequência, não se ensina ou desenvolvem habilidades e competências sem um conteúdo de ensino, apenas se desenvolvem competências e habilidades por meio do ensino de conteúdos escolares. Avaliar competências e comportamentos constitui-se na farsa do ensino, pois não existe ensino de competências. Portanto, avaliar as situações comportamentais cognitivas, afetivas e atitudinais não é o mesmo que diagnosticar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

A Indicação nº 08 de 1997 e a Deliberação nº 9 de 1997, faz da progressão continuada apenas uma nova forma de organizar o ano escolar em ciclos, deixando a questão curricular a cargo do CNE e da UNESCO inovar e implementar sem o devido conhecimento dos professores e pais de alunos. A inovação curricular aconteceu implicitamente, à revelia dos professores, educadores, pesquisadores e comunidade. A organização curricular estadual em 1998 seguiu os moldes das propostas da UNESCO por meio do Relatório Jacques Delors e dos PCN. Somente depois em 2001, o CEE procurou elaborar suas próprias diretrizes curriculares para o ensino fundamental com a Indicação CEE nº 08 de 2001, porém, dando continuidade e reforçando as diretrizes curriculares nacionais de 1998, propostas pelo CNE/MEC/UNESCO.

A progressão continuada no Estado de São Paulo não propôs nenhuma inovação conceitual em termos didáticos e pedagógico com os ciclos, apenas legitimou-se por eles e por comparação com experiências anteriores. O marketing foi a avaliação diagnóstica e o direito de permanência escolar. Implantou a política educacional sem comunicar ou discutir com os profissionais da educação e a comunidade, o que se pretendia avaliar e que conteúdos a escola deveria ensinar. O ensino de competências e habilidades, na progressão continuada, são os fundamentos pedagógicos da noção de ciclos; de tal modo não há necessidade de explicitar o sentido dos “ciclos” que em si é abstrata e vazia de qualquer sentido pedagógico próprio. O fato de os ciclos evidenciarem uma preocupação com a avaliação diagnóstica e a aprovação escolar, como forma de promover a permanência do aluno na escola, não deve ser creditada a si mesma, mas a outras fundamentações pedagógicas.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, A. “Repetência ou promoção automática?”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 65, v. XXVII, 1957.
- ANTUNHA, E. L. G. “Promoção automática na escola primária”. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, v. 5, jun. 1962.
- ARROYO, M. “Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Professores”. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano XX, nº 68, Dezembro de 1999.
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. MEC, Brasília, 1993.
- _____. *Planejamento Político-Estratégico (1995-1998)*. MEC, Brasília, mai. 1995.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 02, de 07 de Abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 04, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, Seriação e Avaliação*. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. “Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?”. Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf Acesso em: 2 de setembro de 2012.
- MAINARDES, J. “Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Vol. 32, nº 1, Jan/abr de 2006.
- MAINARDES, J. “A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Vol. 14, nº 40, Jan/abr de 2009.
- MARTIN WILSON, H. “Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 55, ano XXII, 1954.
- PEREIRA, L. “A promoção automática na escola primária”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XXX, n. 71, jul./set. 1958.
- PLOWMAN, A. “A educação na Inglaterra”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 51, jul./set. 1953.
- RANKE, J. “A nova organização do ensino na França”. *Revista de Pedagogia*. São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11 e 12, jan./dez. 1960.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE de 22/03/1995. Dispõe sobre as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. 1995.

_____. Deliberação CEE nº 9, de 1997. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada. 1997.

_____. Indicação CEE nº 8, de 30 de julho de 1997. Regime de Progressão Continuada. 1997a.

_____. Indicação CEE n. 8, de 25 de julho de 2001. Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental no sistema de ensino do Estado de São Paulo. 2001.

TEIXEIRA, A. “A educação escolar no Brasil”. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1964.

WALLON, H. “A reforma do ensino e o ensino primário na França”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. X, n. 26, jan./fev. 1947.

WEREBE, M. J. G. “A renovação pedagógica em França”. *Revista de Pedagogia*. São Paulo, ano II, v. II, n. 3, jan./jun. 1956.

WILSON, H. M. “Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, jul./set. 1954.

Notas

¹ Pesquisa realizada com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSULDEMINAS ; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Recebido: Junho-2012

Aprovado: Dezembro-2012