



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

VALDETE DE SOUZA ALMEIDA

**PROMOÇÃO AUTOMÁTICA:
UMA DISCUSSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Salvador
2010

VALDETE DE SOUZA ALMEIDA

**PROMOCAO AUTOMATICA:
UMA DISCUSSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria da Franca Rocha

Salvador
2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
1.A reprovação escolar na educação pública.....	14
2.A promoção automática das escolas primárias inglesas.....	23
3.A proposta de promoção automática na educação brasileira.....	30
4.Propostas pedagógicas e administrativas para a educação primária do Brasil.....	45
5.Alternativas de organização escolar não seriada em algumas unidades federativas do Brasil.....	60
6.Organização escolar em ciclos: um complicador no processo de aprendizagem?.....	71
7.Considerações finais.....	86
Referências.....	90

VALDETE DE SOUZA ALMEIDA

**PROMOÇÃO AUTOMÁTICA: UMA DISCUSSÃO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Data de Aprovação:

____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Maria da Franca Rocha (orientadora)

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Sara Martha Dick

Universidade Federal da Bahia

ALMEIDA, Valdete de Souza. Promoção Automática: uma discussão na educação pública brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RESUMO

O presente trabalho acadêmico tem o propósito de tecer uma discussão acerca da implantação do regime de promoção automática na educação pública primária do Brasil, da década de cinquenta até os dias atuais. Os argumentos para sua implantação começaram na década de cinquenta e ganharam força na década de sessenta com a LDB: 4024/61 que permitiam em caráter experimental uma organização de ensino não seriada com promoção automática dos alunos para diminuir a reprovação escolar anual que causava a seletividade e a exclusão da classe pobre para permanecer na escola pública primária. Alguns estados iniciaram experimentos distintos de organização não seriada com promoção automática que ganharam mais e mais intensidade com a LDB: 5692/71 que autorizou a prática de avanços progressivos (promoção automática) nas escolas públicas do Brasil. E, tempos mais tarde, a LDB: 9394/96 autorizou a coexistência de uma organização de ensino em séries anuais com progressão regular por série ou uma organização de ensino em ciclos com regime de progressão continuada para o ensino fundamental para a escola pública do Brasil.

Palavras-chave: ciclo, promoção automática, progressão continuada e série.

INTRODUÇÃO

A expansão industrial implicou na transformação material, moral e social do mundo. Ela exige, cada vez mais, trabalhadores escolarizados para trabalharem no interior das indústrias quer seja para executar os serviços manuais ou desenvolver serviços burocráticos. Na década de cinquenta e sessenta, a expansão industrial foi intensa em consequência houve a necessidade de indivíduos escolarizados para evitar o descompasso entre a educação escolarizada e o desenvolvimento econômico do país. Atualmente, isso não é diferente porque a expansão industrial é, cada vez mais, intensa, exigindo mais e mais indivíduos escolarizados, especializados, para atender a demanda da sociedade. No ontem, o ensino primário era necessário para impulsionar a formação e a capacitação de indivíduos para atender as demandas da sociedade moderna, industrial. No hoje, o ensino fundamental é indispensável para a sobrevivência do povo na sociedade da informação, do conhecimento.

Na década de cinquenta, no governo presidencial de Juscelino Kubitschek, a escola pública primária estava passando por um estado de penúria e se agrava com o alto número de reprovações porque impossibilitava a entrada de novos alunos na escola. O estado de penúria da escola e a reprovação escolar anual favoreceram experiências distintas do regime de promoção automática em algumas unidades federativas do Brasil da década de sessenta até os dias atuais. Esse regime foi importado da Inglaterra, porém, aqui, sofreu algumas alterações na sua configuração pedagógica e administrativa para retardar ou até mesmo abolir com a reprovação escolar anual da classe pobre na escola pública primária.

As experiências do regime de promoção automática com uma organização de ensino não seriada – ciclos - foram aos poucos substituindo a organização de ensino em série com o regime seriado nas

na educação pública brasileira com o objetivo de se construir uma escola para todos. Pois, o progresso técnico das máquinas industriais avança e reclama a cumplicidade de uma educação comum para todos que proporcione qualidade de ensino e desempenho escolar satisfatório, em qualquer tempo, para atender as demandas de uma sociedade em constante mutação social e econômica.

A organização de ensino em ciclos com o regime de promoção automática (progressão continuada) foi amparado legalmente desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até a última, são elas: 4024/61, 5692/71 e 9394/96. Uma nova organização de ensino em ciclos com o regime de promoção automática (progressão continuada) foi idealizado para conter a classe pobre na escola pública, pois a reprovação escolar anual era excessiva na escola pública primária tradicional.

Atualmente, alguns educadores evitam utilizar a expressão: promoção automática e utilizam a expressão: progressão continuada para se referirem a edificação de uma escola democrática. Embora, elas possuam o mesmo sentido: eliminar a reprovação escolar anual do ensino fundamental. A organização de ensino em ciclos e a progressão continuada adiam a reprovação escolar para níveis subseqüentes do ensino fundamental.

O regime de promoção automática será discutido a partir da década de cinqüenta e terminará na atualidade com a sua legalização na educação pública brasileira.

A justificativa desse estudo está em discutir sobre o regime de Promoção Automática que se tornou um problema educacional e requer mais pesquisas para estimular diálogos entre educadores com o intuito de obter esclarecimentos acerca de sua continuação no sistema de ensino público brasileiro. Diante disso, estou elaborando esse trabalho para refletir sobre a questão e contribuir para a transmissão de conhecimento acerca dos motivos que levaram os governantes a implantarem o regime de promoção automática na educação pública.

Ao lecionar numa escola pública da periferia de Salvador-Ba, conheci o regime de Promoção Automática sem nenhum conhecimento para avaliá-lo, ou seja, desconhecia a sua organização pedagógica e administrativa para os educandos. Pois, só, conhecia o regime seriado de ensino e não podia questioná-lo e nem identificar a sua viabilidade educativa para as crianças da camada popular. Nasceu em mim à necessidade de obter maior esclarecimento para analisá-lo e divulgá-lo, a partir de produções acadêmicas existentes que retratassem a trajetória do regime de Promoção Automática no sistema de ensino público brasileiro. Ao ler um artigo do educador: Anísio S. Texeira encontrei o caminho para estudá-lo, a partir da frase “[...] *a promoção automática é uma consequência inevitável da escola para todos; uma escola para todos é alguma coisa oferecida a todos e de que cada um vai aproveitar a medida que possível.*” (TEXEIRA, 1957, p.43)

A partir daí, obtive a certeza que poderia desenvolver a minha temática por ter achado o ponto de partida para começar a minha pesquisa educacional. Depois disso, comecei a pesquisar sobre o assunto para compor a minha monografia acerca da implantação do regime de Promoção Automática na educação pública do Brasil. A minha pesquisa educacional se diferenciará das demais porque falarei do formato original do regime de promoção automático inglês, pois, até aqui, só, encontrei a sua configuração pedagógica em estudos de educadores clássicos da década de cinqüenta. O regime de promoção automática implantado nas escolas públicas do Brasil é originário da Inglaterra.

O regime de promoção automática envolve um assunto bastante discutido entre os educadores da rede pública: a retirada parcial ou total da reprovação escolar anual do ensino fundamental das escolas. Com a implantação do regime de promoção automática houve um adiamento ou uma eliminação da reprovação escolar dos níveis do ensino fundamental em consequência favorece um conflito entre professores e alunos em sala de aula, visto que os professores perderam o controle educativo de seus alunos. Infelizmente, na prática escolar, o aluno tem na repetência escolar um motivador para estudar. Os alunos que adquirem o sentimento de

baixa auto-estima, incapacidade e etc, são aqueles que se debruçaram nos livros para assimilarem um conhecimento e no momento da avaliação da aprendizagem por motivos distintos não conseguiram demonstrar a sua capacidade intelectual.

O conhecimento da trajetória educacional do regime de Promoção Automática contribuirá para compreender se com o estabelecimento de uma escola para todos, democrática, que é endereçada, somente, a camada menos favorecida da população é sinônimo de baixa qualidade do ensino, de precariedade material e pessoal. Então, mais uma pesquisa sobre a temática será indispensável para retratar a realidade movida que é a educação brasileira para a camada popular, pois, já, tivemos uma experiência concreta de escola para todos: A escola de tempo integral do educador: Anísio S. Teixeira que tinha e tem condições reais de preparar os educandos para a vida através de um ensino de boa qualidade preocupado com a formação integral da personalidade do indivíduo.

Não tenho dúvidas que a temática gera polêmica no meio educacional, por isso mais uma pesquisa servirá para retirar algumas dúvidas ou avaliar a sua continuação na escola pública brasileira por educadores que desejam de fato a instituição de uma educação democrática.

O regime de Promoção Automática sofreu deturpações durante a sua implantação nas escolas públicas brasileiras, pois algumas redes de ensino das unidades federativas projetaram uma escola pobre para a classe pobre. A escola perdeu o seu papel de preparar os educandos para a vida, para exercerem a sua cidadania, na sociedade, à medida que não oferece qualidade de ensino para condicionar seres aptos a sociedade do conhecimento, da informação. A baixa qualidade de ensino influencia na queda do desempenho escolar, por conseguinte não há suporte para um indivíduo se habilitar as exigências de uma sociedade que seleciona e classifica os seus habitantes quando necessitam ingressar numa universidade ou no mercado de trabalho. Não há o exercício de uma avaliação quantitativa que, prepare, condicione os

educandos da escola pública a lutarem para não serem excluídos da sociedade contemporânea.

Além disso, as autoridades públicas são negligentes com o ensino público por não proporcionarem condições materiais e nem humanas para realização de um ensino de qualidade no cotidiano das escolas da classe pobre. A relevância do estudo sobre Promoção Automática está em questionar, refletir, sobre a permanência desse regime nas escolas públicas brasileiras que está colaborando para o aumentando do número de analfabetos e para a propagação do dualismo social através de uma avaliação qualitativa, “formativa”, que seleciona e classifica os aptos e não aptos para a sociedade contemporânea.

Não há dúvidas para os educadores que o papel fundamental da escola é formar cidadãos, então porque deixar de discutir um regime que nem todos educadores entendem e/ou não concordam com o procedimento didático por estar acarretando a negação do ato de educar, e contribui para a ausência de estímulo pessoal na aquisição de conhecimento. O regime de promoção automática está colaborando para o dualismo educacional por causa de sua organização pedagógica, a qual não está alfabetizando a todos no primeiro ciclo e apesar disso, o educando é empurrado para o segundo ciclo; sai do ensino fundamental I sem conhecimento para estar no ensino fundamental II o que causa transtorno para a equipe de professores deste nível. Portanto, esse regime tornou-se um problema educacional e estudá-lo é fundamental.

É essencial ter muitas pesquisas a respeito da temática para os professores estarem a par dos entraves para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o povo, o qual se constitui na maioria da população do país. Um educador que tem informações sobre as barreiras educacionais terá condições de estar diante de seus educandos e saber dialogar com eles sobre as suas dificuldades educativas no sentido de buscar alternativas para superá-las. O regime de Promoção Automática foi adotado em muitos estados brasileiros, inclusive na Bahia, então essa pesquisa educacional exemplificará experiências de organização de

ensino não seriada com Promoção Automática de algumas unidades federativas do Brasil.

Enfim, é importante conhecer a trajetória do regime de Promoção Automática para desencadear um amadurecimento sobre a sua configuração educativa; entender a sua deturpação no meio educacional; se existe a necessidade do retorno da reprovação escolar anual para que os educandos voltem a ter interesse pelos estudos e evitem a alienação social; e refletir acerca do papel da escola em preparar educandos para a vida e não deixá-los à margem da sociedade. É, fato que a compreensão do regime de Promoção Automática veio com as razões que levaram as autoridades públicas a substituírem o regime seriado por esse regime. Compreendê-lo, só, poderá acontecer com a existência de pesquisas que versem sobre a temática porque cada produtor de conhecimento tem uma análise distinta de fatos; pode buscar caminhos diferenciados para diagnosticar um fato e emitir opiniões divergentes ou convergentes, cuja união de trabalhos dará condições para desvelar as reais intenções de nossos governantes com o nosso povo, conosco.

Conheci o regime de Promoção Automática, quando lecionei para duas turmas: do 3º. ano do primeiro ciclo e do 5º. ano do segundo ciclo do ensino fundamental I na sala de aula de duas escolas municipais públicas de Salvador. O primeiro contato foi bastante difícil, um problema, devido à falta de orientação para cumprir a proposta do diário de classe: desenvolver habilidades referentes a cada nível escolar, preencher o espaço do diagnóstico e parecer descritivo de cada educando, os quais dependem da formação e da ética de cada educador. Encontrei alunos não alfabetizados em ambos os ciclos, o que gerava ausência de estímulo pessoal para acompanharem às aulas e recusa em realizar atividades de classe por estarem imaturos para a fase escolar. A organização pedagógica dos alfabetizados com os não alfabetizados inviabilizava o avanço de conteúdos disciplinares adequados a fase escolar, por conseguinte impedindo o atendimento de habilidades do diário de classe. E, o excesso de alunos na sala de aula dificulta o trabalho docente,

ficando a professora com limites em relação ao ensino, a aprendizagem e o comportamento social de cada educando em sala de aula.

Portanto, conheci a prática do sistema de promoção automática totalmente deturpado da proposta original em duas escolas da rede municipal pública de Salvador, cuja configuração atual acarreta uma má qualidade do ensino público que é sentido no número de analfabetos que deixam essas escolas. Esta configuração é o resultado de uma organização de ensino falha que efetiva a progressão de alunos, sem possuírem os fundamentos de um ensino elementar (leitura, escrita e cálculos) e pela falta de um entendimento uniforme sobre a prática educacional dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais públicas de Salvador. Eles são praticados de formas distintas entre os educadores para realizarem a promoção automática do aluno, porque uns se rendem a orientação avaliativa contida na Maleta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador que ensina como escrever o desempenho do aluno no parecer descritivo do diário de classe; e outros educadores não obedecem integralmente a essa orientação, visto que estariam causando um ferimento na sua integridade moral.

A prática da promoção automática está causando nos alunos uma completa falta de interesse em se empenharem para realizar atividades de classe e em seus lares porque, já, perceberam que não é necessário um esforço intelectual para passar de um nível escolar a outro de cada ciclo, devido à retirada das provas escolares da sala de aula. Há familiares que não entendem a ausência de aprendizagem de seus filhos e a sua promoção para outro nível escolar, então solicitam a repetência do aluno. Não há uma razão plausível para explicar aos familiares dos alunos que a escola está negando o seu papel de preparar cidadãos com a prática dos ciclos na escola pública que contribui para aumentar a quantidade de estudantes que são promovidos sem saberem ler e escrever.

Diante da realidade que vivenciei, algumas questões me inquietaram: Como surgiu a proposta de promoção automática na educação brasileira? Quais as mudanças que esse sistema trouxe para a

educação brasileira? Que novas medidas foram tomadas para a organização pedagógica? Esses questionamentos nortearam o estudo sobre a trajetória do regime de Promoção Automática no Brasil. E, serão respondidos no decorrer desse trabalho acadêmico.

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar o regime de Promoção Automática na educação brasileira, focalizando o motivo de sua implantação no antigo ensino primário e, atualmente, no ensino fundamental I.

Os objetivos específicos são:

1-Explicar a presença da reprovação escolar na organização do ensino em série e em ciclos do ensino fundamental I.

2-Explicar a coexistência de duas organizações: em série e em ciclos no ensino fundamental I;

3-Explicar a diferença entre os termos: promoção automática e progressão continuada para a organização em ciclos.

A elaboração do estudo sobre Promoção Automática apoiou-se no resultado de pesquisas, já, realizadas por vários estudiosos sobre o assunto. Cujos relatos ajudarão a compor a minha pesquisa bibliográfica, a qual será delineada através do passado e do presente do regime de Promoção Automática no Brasil com o intuito de dar respostas cabíveis para as perguntas norteadoras do trabalho.

Ao traçar o percurso do regime de Promoção Automática poderá ser reconhecido o que contribuiu para a má qualidade do ensino fundamental, cuja origem está no ensino primário pela falta de interesse da elite brasileira em propiciar meios materiais e pessoais para se efetivar uma escola para todos. A escola pública, para todos, reflete a mentalidade de uma sociedade que aprisionada ao dualismo educacional empobrece o processo educativo de um povo por negar a sua inclusão na sociedade do conhecimento. O delinear desse regime não terá um estudo minucioso de todos os fatos históricos que ocorreram em cada época, mas é certo que retratarei os acontecimentos que estavam ligados a instalação do regime de Promoção Automática na educação pública brasileira.

As informações acerca do regime de Promoção Automática serão decorrentes de livros, revista científica, monografia, tese, dissertações e de documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), agora com o nome de: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), em meio eletrônico ou impresso, cujo material recolhido comporá as categorias de análise que serão estudadas: seriação, ciclo, reprovação escolar e etc. Por conseguinte, servirão para construir a minha análise sobre esse regime e a sua conseqüente organização pedagógica nas escolas públicas.

Efetuairei os estudos sobre a temática através de uma pesquisa bibliográfica de aspecto qualitativo, cuja análise do material recolhido fará parte da fundamentação teórica que terá a participação de autores clássicos e atuais que falam sobre a temática e/ou dos assuntos que se ligam a mesma. O procedimento investigativo será realizado através de uma descrição histórica da realidade educacional de cada época, a qual será acompanhada de uma abordagem dialética entre os estudiosos do tema para retratar o desenvolvimento do regime de Promoção Automática no sistema de ensino público do Brasil.

1. A REPROVAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Neste item, a reprovação escolar será abordada conforme a ótica de alguns pesquisadores que estudaram ou, ainda estudam, os problemas do fracasso escolar da escola pública brasileira. Os estudos acerca da reprovação escolar desejavam identificar a causa do fracasso escolar: no aluno, na escola, ora no aluno e ora na escola, ou no ambiente escolar. para reverter o quadro lamentável do alto índice de repetência e evasão escolar da educação pública primária. Mas, infelizmente, algumas pessoas acreditam que a reprovação escolar anual pode representar a incapacidade de uma pessoa pobre em permanecer no espaço escolar. E, portanto, deve-se organizar uma escola pobre para classe pobre com o intuito de assegurar a sua permanência na escola. Então, a organização de ensino em ciclos com progressão continuada tem o propósito de inserir a classe pobre no ambiente escolar.

A reprovação escolar é o resultado da repetência e da evasão dos estudantes da classe menos favorecida da população, cujo maior índice de repetência estava na 1ª. série do curso primário com crianças de sete anos de idade que não conseguiam se alfabetizar na escola pública do Brasil. O índice de repetência acusava um percentual de 47,11% entre os anos de 1936 e 1942 e, mantinha-se elevado em 1949 conforme Ofélia Boisson Cardoso afirmou no seu artigo sobre: O Problema da Repetência na Escola Primária em que analisava a causa da repetência escolar da classe pobre.

Patto(1996) revela que o artigo de Cardoso possui um caráter histórico porque influenciou estudiosos de épocas posteriores a buscarem um entendimento para o fracasso escolar (repetência e evasão). Cardoso (1949) fundamentava-se em quatro fatores para explicar a repetência na escola primária, são eles: o pedagógico: ausência de qualificação e vocação do professor para alfabetizar; o social: a má educação familiar, a

hereditariedade e o habitat do aluno; o médico: as doenças, como raquitismo, verminoses, desnutrição dentre outras que influenciavam na aprendizagem do educando de baixa renda da escola pública; mas para Cardoso: o fator psicológico não definia a falta de aprendizagem, pois:

A inteligência, tão complexo fenômeno, transformada em decimais, por meio de instrumento de medida, leva a classificar – sem apelação – o indivíduo em normal, genial, débil ou idiota. Nossos estudos e experiências têm concorrido, cada vez mais, para mostrar o erro de semelhante atitude, tão pouco de acordo com a realidade dos fatos. (CARDOSO, 1949, p.86)

Patto argumenta que dos quatro fatores: o social surpreende duplamente primeiro pela

incoerência que introduz em seu raciocínio, ao passar a atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; em segundo lugar pela maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas, certamente portadora do preconceito racial confirmado pelas teorias racistas em vigor nos meios intelectuais brasileiros até pelo menos a década anterior e pelas teorias antropológicas que as sucederam sobre a maneira de pensar as diferenças sociais foi muito mais duradoura.(PATTO, 1996, p.89).

O estudo de Cardoso estava carregado de preconceito social por acreditar que o aluno da classe menos favorecida criasse problemas para a escola e depois para a sociedade e, não desejasse ir além de ler, escrever e contar. Para ela, uma pessoa pobre era possuidora de tudo que há de ruim numa sociedade. Isso é perceptível quando Cardoso relata a gravidade da repetência: “[...] o problema que os repetentes criam primeiro ao pequeno grupo que é a escola e, com o passar dos tempos, naquele mais amplo e complexo que é a sociedade.” (CARDOSO, 1949, p.74) E, depois quando descreve a aquisição do ensino sistematizado para os alunos da 3ª. série do ensino primário: “[...]as nossas escolas públicas primárias gratuitas, aberta a todos, freqüenta-as a grande massa

de representantes das classes mais pobres, cuja aspiração não pode ir muito além de ler, escrever e contar[...]” (CARDOSO, 1949, p.78)

Logo, Cardoso (1949) passa a ideia de que a classe pobre não tem competência para avançar numa educação sistematizada devido a sua classe social. Patto informa que

a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. [...], mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1996, p.50/51)

A teoria da carência cultural nasceu nos Estados Unidos da América e se consolidou nos anos sessenta, cujos pensadores educacionais brasileiros a importaram para o Brasil. Machado esclarece o fundamento da teoria da carência cultural para colocar a culpa do fracasso escolar na classe pobre.

Para essa teoria “a pobreza nas classes populares”, “os problemas emocionais”, “a família desestruturada”, “a falta de interesses dos pais” pela escolarização dos filhos, “os alunos desinteressados”, “desnutridos”, “pouco estimulados” e com “linguagem pobre” eram as justificativas predominantes para o fracasso escolar. (MACHADO, 1997, p.75)

A criança pobre era a culpada pela ausência de aprendizagem escolar na 1ª. série do ensino primário até o início dos anos sessenta para alguns pedagogos e, principalmente psicólogos que avaliavam o insucesso da aprendizagem da classe pobre nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Portanto, não colocavam a culpa do fracasso escolar nem na carência de professores alfabetizadores e nem nos aspectos funcionais e estruturais do sistema de ensino das escolas públicas.

O estudo de Ofélia Boisson Cardoso (1949) contribuiu para sinalizar que o ponto nevrálgico da reprovação escolar estava na aprendizagem da leitura e da escrita dos educandos da 1ª. série da escola primária devido a falta de um corpo docente especializado com vocação para alfabetizar. Essa sinalização aponta a escola como propiciadora do insucesso do aluno na 1ª. série do ensino primário através da ação do professor, da ineficiência do ensino que não estava centrada nos métodos: analítico ou sintético de alfabetização, mas na ausência de uma metodologia de ensino que incentivasse os educandos a superar as suas deficiências cognitivas, embora ela não tivesse a intenção de colocar na escola a culpa do insucesso dos educandos.

De 1961 à 1972, a escola primária brasileira, ainda, mantinha-se frágil: corpo docente sem formação especializada, organização de ensino arcaica, métodos de avaliação tradicional, estrutura escolar deficiente e ausência de recursos financeiros para reverter o quadro de penúria da escola primária. A situação da escola primária não colaborava para impedir a repetência escolar e nem a evasão escolar dos alunos.

[...] a estrutura arcaica da escola. [...] a existência de métodos tradicionais de ensino e avaliação [...] Esta, geralmente feita de forma precária, está pronta a medir o que realmente pouco valor tem para a educação da criança ou para a sedimentação da cultura. Com o levar em conta mais a memória do que o raciocínio e com o exigir a retenção de conhecimentos inúteis, enfadonhos ou incompreensíveis para o nível geral de raciocínio do aluno, as técnicas de avaliação rígidas e de valor discutível são grandemente responsáveis pelo enorme índice de reprovação nas escolas. Finalmente, a falta de recursos materiais e de equipamento escolar adequado, somada à presença da alta percentagem de mestres leigos e mal preparados, completa os dados dessa equação cujo resultado é o baixo índice de rendimento do sistema. (ROMANELLI, 1999, p.94)

Os alunos possuíam uma situação econômica, social e cultural muito frágil que não os ajudava a permanecerem numa escola que mantinha padrões rígidos de funcionamento. Faltava-lhes dinheiro para comprar material escolar, alimentação, não freqüentavam a escola assiduamente

e, ainda, tinham que ajudar no sustento da família o que acarretava um baixo rendimento escolar.

[...] fatores de ordem econômica, social e cultural, que atuam sobre o aluno, no sentido de fazê-lo enfrentar, na escola, uma luta desigual para assegurar sua permanência. Esses fatos compreendem desde o estado geral de penúria da família, que não permite a aquisição de material escolar e alimentação adequada, até a necessidade de a família transformar todos os seus membros ativos, inclusive os mais jovens, em trabalhadores para garantir, através da maior quantidade de trabalho à venda, sua sobrevivência. Ou, ainda a manifesta incapacidade de os pais perceberem os inconvenientes e desvantagens de limitar à frequência dos filhos à escola apenas ao tempo estritamente necessário à aquisição dos primeiros elementos da alfabetização. (ROMANELLI, 1999, p.93/94)

Em 1971, a coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE: Lúcia Marques Pinheiro indicava que existiu o alto índice de repetência por que: “o problema em foco era a 1ª. série primária e, em particular, o ensino de leitura” (PINHEIRO, 1971, p.247). E descreveu a dimensão quantitativa da reprovação escolar na organização do ensino primário (grupos escolares e escolas isoladas) do Brasil.

Os dados estatísticos disponíveis indicam uma reprovação anual de cerca de 45% das crianças nos grupos escolares e 56% nas escolas isoladas. Essa reprovação incide sobre um grupo já composto por um número elevado de repetentes. Os promovidos que não alcançam 60% incluem alunos novos, repetentes, birrepetentes, trirepetentes, quadrirepetentes... (PINHEIRO, 1971, p.242)

Os percentuais de uma reprovação escolar indicavam a má qualidade do ensino público, prejuízo financeiro para os cofres públicos, reduz o número de vagas nas escolas e provocam evasão escolar, porém qual o efeito da repetência escolar no educando? Dante Moreira Leite (1959) analisou o efeito negativo da repetência escolar envolvendo o aspecto pedagógico e psicológico do educando que não eleva a sua auto-estima e nem implica na aquisição de um conhecimento, porque ele se sentirá incapaz de inserir-se no processo educativo.

[...] a repetição envolve um desprestígio da criança (inclusive diante de si mesma); além disso, é obrigada a refazer uma atividade, com todo o tédio que isso envolve (principalmente porque já sabe, ou supõe saber, grande parte do que lhe é ensinado). [...] é que o aluno reprovado tende a perder a noção de seu nível de realização. (LEITE, 1959, p.200/201)

Jacomini diz que um aluno ao repetir uma série possivelmente repetirá de novo por que: “[...] os conteúdos escolhidos, as metodologias adotadas e o processo avaliativo quase não são modificados, quase sempre acontece a repetência recorrente e conseqüente evasão escolar.” (JACOMINI,2004, p.404). Gomes, também, indica o aspecto negativo da reprovação escolar para o educando, quando descreve que: “[...] a reprovação não leva a aprender mais, antes pelo contrário, aumenta a probabilidade de nova reprovação, enquanto mais de uma reprovação tende a elevar a probabilidade da repetência.” (GOMES, 2004, p.46) Já, Mainardes avalia a reprovação escolar olhando para o educando e para a escola.

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito, estímulo a evasão) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos, congestionamento do sistema). (MAINARDES, 1998, p.24)

Alavarse (2009) acredita que a repetência não traz benefícios para o aprendizado do educando, porque receberá o mesmo ensino, não terá um tratamento diferenciado que o conduza a uma real assimilação dos conteúdos e, ainda será rotulado como um aprendiz incapaz. Conquanto, reconhece que a repetência pode ser eficaz caso a escola conduza o repetente a ter um tratamento especialíssimo para eliminar as falhas que o levaram a reprovação escolar.

Não obstante a hipótese de que alguns alunos possam se beneficiar da repetência, pesquisadores que encontraram tal resultado são unânimes em afirmar que isso ocorreu em escolas com a mobilização de esforços e recursos que não transformaram a repetência simplesmente em um fazer de novo a mesma série, notadamente porque foram efetivados

procedimentos que individualizaram – ainda que não absolutamente – o percurso escolar desses alunos, operando sobre as dificuldades que redundaram na reprovação, não se constatando a repetência como resultado de punição ou justificada pela associação de baixo desempenho acadêmico com predicados morais dos alunos, como por exemplo: “vagabundice” ou “preguiça”; tampouco se procurou preterir os menos capazes. (ALAVARSE, 2009, p.7)

Entretanto, a repetência escolar sai do ambiente interno da escola para o extra-escolar por atingir os familiares dos educandos que têm na reprovação um indicador de aprendizado, de inteligência da criança. Conforme Torres: “Os pais interpretam as baixas qualificações de seus filhos como um sinal de sua incapacidade para aprender.” (TORRES, 2004, p.39) Para ela, a concentração da repetência escolar está nas quatro primeiras séries, devido ao desenvolvimento de uma má alfabetização infantil, embora reconheça que a gravidade do problema esteja na 1ª. série do ensino fundamental(antigo ensino primário).

A repetência está concentrada nas primeiras séries e está estreitamente vinculada a problemas no manejo da alfabetização infantil. [...] o problema mais sério da repetência está nas primeiras séries do ensino fundamental e, de modo especial, na primeira série, ponto de entrada no sistema, no qual são construídos os fundamentos e as aprendizagens essenciais que condicionarão, positiva ou negativamente, as futuras aprendizagens, auto-estima e a autoconfiança. (TORRES, 2004, p.38)

Enquanto nas décadas de 40, 50 e 60, o aluno era o culpado de seu baixo rendimento escolar, da repetência escolar, que estava associado a fatores extra-escolares: diversidade de alunos e das famílias e as diferenças na cultura. Na década de 70 e 80, estudiosos do fracasso escolar apontavam a escola como propiciadora do sucesso ou insucesso do educando porque segundo ARROYO: “[...] a escola condiciona o rendimento escolar, e este não pode ser atribuído às dificuldades socioculturais e intelectuais dos educandos.” (ARROYO, 1996, p.15) Nessas duas últimas décadas, os pesquisadores do fracasso escolar

apontaram os fatores intra-escolares: o conteúdo disciplinar, a ação do professor e a sua metodologia de ensino como causadores da falta de êxito dos alunos. Todavia, na década de 90, Arroyo (1997) analisa o fracasso simultaneamente com o sucesso escolar que não está nem no aluno e nem no professor, mas no processo escolar através da cultura escolar e da organização dos sistemas de ensino das escolas.

[...] tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional. Destacamos que estes não constituem apenas o palco onde acontecem os processos pedagógicos. Sugerimos que as análises e as propostas sejam mais enfáticas com o peso que as próprias estruturas escolares têm no fracasso-sucesso escolar. Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino como unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola como modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores do fracasso e dos sucessos. (ARROYO, 1997, p.14)

Uma cultura escolar não possui uma forma definida porque ela é edificada com as idiossincrasias dos docentes, discentes e demais funcionários que estão no espaço escolar. Então, a organização de um ensino e a maneira de pensar o processo educativo do educador para os educandos dependerá não só da formação profissional dele, mas de seus valores, de suas crenças, de suas expectativas de vida e de seu comportamento social. Gomes denomina a cultura escolar de: culturas institucionais escolares e a compara com a gramática da escola.

Esta compreende um sistema de regras explícitas e implícitas de uma instituição, utilizadas de maneira consciente ou não, e que, como a gramática da língua, não precisa ser entendida conscientemente para funcionar. (GOMES, 2004, p.47)

A reprovação escolar foi, e ainda é, o principal motivo da implantação do regime de Promoção Automática nas escolas públicas do Brasil. A busca pelos culpados do fracasso escolar condicionou o pensamento de que a escola graduada (seriada) não era para o aluno da classe pobre, portanto ela sofreu modificações na sua organização pedagógica e administrativa para a permanência do aluno pobre no âmbito escolar e, por conseguinte ocultar o número de reprovações escolares e a incidência de analfabetos para a nação brasileira.

2. A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS INGLESA

A necessidade de mão de obra especializada para as indústrias foi o fio condutor para que as autoridades públicas da Inglaterra organizassem o sistema educacional do país de acordo com a capacidade intelectual de seu povo. Esse sistema conseguiu, aos poucos, obter um modelo de organização de ensino primário e de ensino secundário para o povo, cuja obrigatoriedade do tempo escolar ia dos 5 aos 10 anos para a escola primária e dos 11 aos 15 anos para a escola secundária para todos os cidadãos ingleses. Era necessário ajustar a educação escolar ao desenvolvimento econômico através da escola secundária, porém para incluir os cidadãos ingleses no mundo moderno e industrial era imprescindível que eles iniciassem os seus estudos na escola primária. Esta tinha o papel de elaborar um programa escolar adequado aos interesses e ao desenvolvimento cognitivo da criança para serem considerados quando ela fosse selecionada para a escola secundária.

Após o término da primeira guerra mundial, as autoridades públicas inglesas organizaram as suas escolas secundárias de acordo com o nível intelectual das crianças das escolas primárias. Conforme descreve: H. Wilson Martin as escolas secundárias foram classificadas em:

[...] “Modern School” (Escolas Modernas), talvez para dotá-las de maior prestígio. O ponto essencial é que as escolas secundárias passaram a apresentar uma diversidade de funções: os “Grammar Schools” recebendo os 25% mais inteligentes e os “Modern Schools” propiciando uma educação ampla e realista à maioria dos alunos. Precisamos acrescentar a esses dois ainda um terceiro grupo; o “Junior Technical School” (ou curso básico da escola técnica) que oferece educação pré-vocacional a um grupo selecionado de alunos portadores de inteligência acima da média.

(WILSON, 1954, p.55)

As autoridades públicas inglesas tiveram a perspicácia de perceberem a necessidade de escolarizar o povo com o intuito de produzir os profissionais, os especialistas e os intelectuais necessários às exigências da sociedade industrial do século XX. Assim, organizaram paulatinamente o sistema de ensino primário e, depois o secundário que se tornaram indispensáveis para que os cidadãos ingleses, escolarizados, contribuíssem e participassem da sociedade moderna, industrial.

Nas escolas primárias foi instituído o regime de Promoção Automática, cujos alunos: médios e atrasados (classificação inglesa) eram “promovidos ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem relativamente mais vagarosas.” (WILSON, 1954. p. 57). Essa escola sofreu uma modificação nos seus programas e métodos de ensino que se fundamentavam na filosofia e psicologia educacional que entendiam que o centro da educação: era a criança. A escola primária sofreu uma reforma radical na sua ação pedagógica e o currículo se orientava pelo ritmo de aprendizagem de cada criança para atender ao seu desenvolvimento intelectual.

Novas concepções da filosofia educacional e da psicologia acentuavam o respeito pela personalidade individual, princípio fundamental de uma sociedade cristã e democrática. Pouco a pouco as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades de várias crianças pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado.

(WILSON, 1954, p.57)

O planejamento escolar do ensino primário ficava a cargo do diretor de cada escola, todavia deveria dialogar com as autoridades locais para saber o tipo de educação que as crianças de um grupo escolar receberiam durante o ano letivo. Na verdade, essas autoridades determinavam o processo educativo dos estudantes da escola primária com o auxílio do diretor de cada escola. Portanto,

cabe, em grande parte, ao diretor decidir sobre os métodos e o conteúdo do currículo dentro das amplas funções que sua escola exerce; as Autoridades Locais decidem sobre o tipo de educação que cada criança necessita, fazendo consultas prévias aos diretores. (WILSON, 1954, p.56).

A Promoção Automática era realizada por idade-série para aos 11 anos de idade, o aluno de uma escola primária ingressar com qualquer rendimento intelectual numa respectiva escola secundária. Essa determinação está contida no

grande Ato Educacional de 1944, que praticamente recomenda que toda criança inglesa passe para a escola secundária aos 11 anos de idade. Torna-se, pois, praticamente inevitável que a classificação em séries na escola primária seja feita à base da idade cronológica, ano após ano, pois que na idade mágica dos 11 anos, a criança ingressa em uma nova fase da vida escolar, qualquer que tenha sido o rendimento escolar apresentado anteriormente. (WILSON, 1954, p.57)

O Ato Educacional de 1944 da Inglaterra obrigava uma arrumação administrativa e pedagógica distinta para cada escola com o objetivo de possibilitar oportunidades educacionais para os estudantes de acordo com a idade, com a capacidade e aptidões das crianças. O diretor de cada escola era quem decidia os cursos que iam ser ministrados, a arrumação dos grupos de alunos em classes, os trabalhos e as atividades pedagógicas de cada criança.

O Ato exige que as Autoridades Locais ofereçam oportunidades educacionais de acordo com a idade, com as capacidades e aptidões das crianças. Mas, dentro de cada escola, cabe essencialmente ao diretor decidir quais os cursos que devem ser ministrados aos vários grupos de alunos e que crianças devem seguir determinados cursos. Naturalmente, nas escolas pequenas vários grupos de alunos entregam-se a trabalhos diferentes dentro da mesma classe.

(WILSON, 1954, p.58)

A classificação seriada de alunos em uma classe ou várias classes era realizada de acordo com as capacidades das crianças e se faria pelo tamanho das escolas inglesas: grandes ou pequenas. As escolas grandes tinham cerca de 500 a 600 alunos para organizá-los, geralmente, em três ou quatro séries e as escolas pequenas eram abaixo desse número a onde se formaria vários grupos de alunos dentro de uma classe. A capacidade intelectual de cada criança era estimada pelo grupo classificador e, o diretor e seus auxiliares tinham a função de planejar um curso escolar completo para cada grupo ficar no seu grupo-classe, o qual teria pessoas com capacidade intelectual semelhantes, aproximadas e/ou distintas uma das outras dentro de um espaço educativo. E, o professor tinha o papel de planejar o ensino e o plano de aula dentro das possibilidades de seus alunos.

O diretor e seus auxiliares planejam o curso de cada grupo, de acordo com as necessidades estimadas de cada um deles. Cada criança é colocada em um grupo-classe, de acordo com a estimativa de suas capacidades. Essa estimativa é feita pelo grupo classificador. Cada grupo-classe pode então trabalhar seguindo um ritmo que não se afasta muito das possibilidades das várias crianças que o compõem, não provocando frustrações no aluno atrasado, nem cacetando o aluno adiantado. O professor também pode realizar, com maior eficiência, a escola de livros, ritmo de trabalho e programa, adaptando-os melhor às possibilidades do aluno [...]. (WILSON, 1954, p.58)

O tamanho da escola condicionava a classificação de alunos em classes distintas na escola grande ou a formação de subclasses numa classe com atividades diferenciadas na escola pequena, entretanto as duas escolas respeitariam a capacidade cognitiva e o ritmo de aprendizagem de cada criança para atender ao regime de promoção automática da escola primária. Essas escolas deveriam dá oportunidades educacionais de acordo com o intelecto de cada criança pertencente a um grupo escolar, pois o objetivo é alcançar um equilíbrio entre os distintos modos de compreender um conhecimento formal.

É bom salientar que o artigo de Wilson indica que “quando as escolas são suficientemente grandes e dispõem de várias classes na

mesma série ou ano de idade predomina, então, a prática de classificação de acordo com as capacidades. [...]” (WILSON, 1954, p.58) Ele não deixa claro como seria a arrumação das crianças por ano idade, já, que tanto na escola pequena ou na grande é feita uma estimativa da capacidade intelectual dos alunos para agrupá-los em classes seriadas, a qual se entende a fixação de uma idade para uma série.

Os alunos iniciavam e terminavam o curso primário na mesma classe com o objetivo de: promover a integração social dos educandos na classe seriada, por conseguinte na escola. A classe funcionava como uma comunidade menor dentro de uma comunidade maior: a escola. Classe e escola formavam a comunidade-escola, cujo objetivo era estimular o aluno a se sentir acolhido, membro ativo do processo educativo. Wilson explica que “[...] uma classe única funciona como um bom instrumento de educação social, oferecendo a segurança psicológica de uma pequena comunidade dentro uma comunidade maior.” (WILSON, 1954, p.59) Conforme Wilson (1954): a comunidade-escola tem um valor educativo porque a criança pode entendê-la e senti-la para participar ativamente do grupo e não ficar deslocada do ambiente escolar. Aí, o conhecimento de uma matéria pelo grupo viria com “[...] cada assunto devendo ser estudado durante alguns anos para que possam resultar daí conhecimentos de valor intrínseco, ou experiência, ou disciplina.” (WILSON, 1954, p.59).

No curso primário, os alunos eram promovidos série após série e quando tinham a idade de 11 anos (marco divisório entre a educação primária e secundária) eram submetidos a um tipo de avaliação subjetiva ou objetiva para apreciar a sua capacidade intelectual e encaminhá-lo a um tipo de escola secundária. A avaliação subjetiva ou objetiva era utilizada de acordo com cada escola primária que poderia usar **testes (exames), fichas, boletins e registro escolar**.

Os **testes** eram feitos através de exames para obter o nível de inteligência dos alunos e encaminhá-los em cada tipo de escola secundária: Grammar Schools, Modern Schools e Júnior Technical School, pois os alunos receberiam uma forma de educação secundária de

acordo com a sua capacidade intelectual. Inicialmente, os exames eram de aritmética e inglês porque as escolas primárias possuíam o mesmo programa escolar para essas matérias, depois acrescentou-se provas padronizadas e coletivas de inteligência para medir a capacidade inata da criança. Mas, a medição da inteligência da criança originava controvérsias no meio educativo porque alguns professores entendiam que

[...] a avaliação subjetiva do rendimento de cada criança, feita pelo examinador e, sobretudo, pelo professor, é elemento essencial em qualquer tipo de julgamento. Por isso são, também, frequentemente utilizados perguntas que envolvem interpretação e expressão espontânea do pensamento. (WILSON, 1954, p.61).

E, as autoridades educacionais entendiam o exame (o teste escrito) como um instrumento de avaliação educacional das matérias e serviam para demonstrar aos pais dos alunos que eles estavam sendo julgados objetivamente.

As **fichas escolares** eram utilizadas pelo professor da escola primária para colocar as suas apreciações, informações, sobre o desenvolvimento de cada aluno. Entretanto, algumas vezes essas fichas eram ignoradas pelos professores do âmbito escolar e substituídas por uma forma de **registro** que reunia: exames e diagnósticos elaborados pelo professor para cada aluno. Além disso, a avaliação educacional poderia ser realizada submetendo os alunos “[...] a exames finais ou anuais, sob a supervisão do diretor da escola. O professor faz ainda uma apreciação de seus alunos, utilizando dados obtidos no trabalho diário e exames periódicos, ou provas parciais.” (WILSON, 1954, p.62).

Os **boletins escolares** não possuíam uma forma nas escolas primárias, porque tinham o objetivo de estimular o contato da escola com os pais e não de contabilizar as notas dos alunos. Para as escolas primárias inglesas: “[...] as práticas relacionadas com boletins enviados aos pais. Em geral o objetivo é promover ou intensificar a cooperação entre pais e professores, no trabalho conjunto de criar e formar a criança.”

(WILSON, 1954, p.62). O uso de boletins não era uma norma nas escolas primárias inglesas.

Um empreendimento escolar, como: o regime de Promoção Automática das escolas inglesas levou anos para ser aperfeiçoado no seu aspecto pedagógico e administrativo com o intuito do povo fazer parte da sociedade moderna, industrial e democrática da Inglaterra.

3. A PROPOSTA DE PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

No Brasil, a proposta do regime de Promoção Automática foi preconizada pelos administradores escolares: Sampaio Dorea em 1918 e Oscar Thompson em 1921 para combater as reprovações escolares do curso primário do estado de São Paulo. Entretanto, a proposta do regime de Promoção Automática se intensificou na década de cinquenta no governo do presidente da república: Juscelino Kubitscheck (1956-1961), pois educadores, especialistas e o próprio presidente advogavam em seus discursos a adoção dessa proposta para acabar com a seletividade escolar da educação primária brasileira. O governo de JK ficou conhecido como: período desenvolvimentista devido a intensa expansão das indústrias de base (siderurgia, petróleo e etc.), porém o povo carecia de uma educação primária que lhe permitisse acompanhar uma sociedade industrial.

A nação brasileira estava em transição de uma sociedade tradicional (rural e agrícola) para uma sociedade moderna (urbano e industrial), cuja educação primária permanecia fundamentada em padrões rígidos de ensino-aprendizagem. Essa rigidez era um obstáculo para a integração do povo no ambiente escolar em consequência ocorria a repetência e evasão escolar da escola pública no governo presidencial de Juscelino Kubitscheck (JK). A escola pública primária se tornou seletiva e excludente através da reprovação escolar e prejudicava o desenvolvimento econômico e social de nosso país.

Florival Cáceres (1993) informa que os cientistas sociais da época acreditavam que a nação brasileira seria uma sociedade moderna, industrial, se seguisse os passos das nações desenvolvidas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Para isso, a nação brasileira deveria retirar os obstáculos que impediam a edificação de uma nação desenvolvida através do que eles identificavam como desenvolvimento do mundo: livre empresa, industrialização e urbanização. Os obstáculos estavam

[...] na sociedade “arcaica”, no “pólo” atrasado da economia e da sociedade, que era caracterizado pelo latifúndio improdutivo e de tecnologia rudimentar, pela ruralização, pelo analfabetismo, pelas relações pessoais e paternalistas entre os homens, pela dominação dos coronéis etc. (Cáceres, 1993, p.309)

Mas, Florival Cáceres salienta que não basta, somente, retirar esses obstáculos para se edificar uma sociedade moderna, visto que para alcançar um desenvolvimento econômico e social deve-se considerar a história particular de cada nação.

[...] Todos os países subdesenvolvidos, eliminados os obstáculos da sociedade tradicional, chegariam ao mesmo nível das sociedades modernas, como se a história brasileira e da América Latina em geral fossem repetir a dos Estados Unidos, da Inglaterra e etc. A história particular e sem repetição – ou seja, singular de cada país – deixava de existir. (CÁCERES, 1993 p.309)

Os cientistas sociais não ponderaram que cada nação tem uma história singular e influência no alcance do desenvolvimento econômico e social de um país, na transformação de uma sociedade tradicional para moderna. Por isso, não era recomendável seguir os mesmos passos das nações desenvolvidas, como: Estados Unidos e Inglaterra para se obter uma sociedade moderna, industrial. Esses países, já, possuíam uma sociedade urbana e industrial, enquanto o Brasil, ainda, era subdesenvolvido, estava em expansão industrial e, ainda, vivia em transição de uma sociedade rural para urbana.

A coexistência de duas sociedades: tradicional e industrial refletia na educação escolar dos estados brasileiros na década de cinquenta. Este reflexo era nítido na divisão de classes sociais que se propagava através da escola primária e secundária, cuja primeira era ministrado um ensino elementar para a classe menos favorecida e a segunda continuava a ser

delineada por um ensino de cultura geral e humanístico para a elite brasileira.

Na década de cinquenta, o ensino primário, ainda, estava sob a jurisdição da Lei Orgânica do Ensino Primário do decreto-lei: 8529 de 02 de janeiro de 1946, que conforme Romanelli: o ensino primário ficou

subdividido em duas categorias: a) o ensino primário fundamental, por sua vez, ainda dividido em primário elementar, de 4 anos de duração, e primário complementar, de um ano apenas, destinados a crianças de 07 a 12 anos; b) ensino primário supletivo, de 2 anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. (ROMANELLI, 1999, p.160)

Ainda, conforme Romanelli: o currículo para os cursos primário elementar e complementar ficou assim estruturado:

1. Curso primário elementar: I-Leitura e linguagem oral e escrita; II-Iniciação à Matemática; III-Geografia e História do Brasil; IV-Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; V-Desenho e Trabalhos anuais; VI-Canto Orfeônico; VII-Educação Física. **2. Curso primário complementar:** Ao currículo anterior, a lei acrescentou, para esse curso, noções de Geografia geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene. (ROMANELLI, 1999, p.160)

A Lei Orgânica do Ensino Primário representou para a escola primária brasileira uma mudança na política educacional do país, pois o ensino de descentralizado passou a ser centralizado. Nesse sentido, Romanelli comenta que:

O ensino primário até então, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas de ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar. Não Havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. [...] Acontecia, porém, que a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada Estado inovava ou abandonava, de acordo com a sua própria política. Várias reformas do ensino feitas pelos Estados haviam atingido em cheio a escola primária, desde a década de 1920. Mas eram reformas isoladas, que contribuíram para acentuar mais ainda as diferenças regionais em matéria de educação. (ROMANELLI, 1999, p.160)

Essa lei ficou em vigor durante a década de cinqüenta e início da década de sessenta enquanto ocorria uma acirrada discussão entre a igreja católica e o movimento renovador. A discussão girava em torno do rumo que tomaria a escola pública brasileira através de anteprojetos e projetos até chegar a uma conclusão sobre a instituição da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O povo necessitava de um ensino primário que o adequasse à transformação material do mundo e o incluísse na sociedade moderna. A educação escolar daria cultura ao povo para acompanhar as modificações materiais, sociais e econômicas do mundo advindas da ciência que se solidificavam de acordo com o progresso técnico através da instalação de indústrias. Porém, na corrida pela industrialização não houve a percepção de colocar a educação escolar como fundamental para o desenvolvimento da nação brasileira.

A escola pública primária está, sim, é o alicerce dos demais níveis escolares e é o ponto de partida para se obter uma identidade nacional, disseminando cultura para o povo. Com a revolução industrial ocorreu uma imensa transformação nas ocupações e o número de pessoas ocupadas na indústria em setores de serviços cresce. Nesse sentido: Anísio Spínola Texeira assinala que

[...] a uma era de crescente progresso técnico, o qual exige por sua própria natureza um correspondente progresso cultural em todos os domínios para todos os homens, de todas as categorias sociais. Quer dizer: “a quantidade” de educação necessária a uma sociedade deve guardar uma estreita correlação com o progresso técnico que nela tenha operado. (TEXEIRA, 1957, p.29)

As condições educacionais da camada popular não estavam condizentes com o desenvolvimento econômico proveniente da expansão industrial, pois valorizávamos a escola secundária em detrimento da escola primária na sociedade brasileira. Desejávamos as inovações do mundo moderno advindos da ciência, mas a mentalidade de nossos políticos estava aprisionada ao modelo educacional da sociedade

tradicional. Para o povo era suficiente uma educação escolar com os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A obtenção de uma educação que ultrapasse esses pequenos conhecimentos era para um grupo seleta que se encontrava na escola secundária.

A escola primária estava funcionando com condições difíceis na década de cinquenta. O número de prédios escolares não era suficiente para atender ao crescimento da população rural e urbana; o corpo docente não estava qualificado para alfabetizar os estudantes da 1ª. série do curso primário que implicava no alto número de repetência e evasão escolar da camada menos favorecida da população. A repetência escolar engrossava os problemas educacionais da escola primária porque causava a ausência de vagas para os alunos novos, a distorção série-idade, aumentava o número de analfabetos e acarretava ônus para os cofres públicos do país. Além disso, a escola primária possuía um ensino e uma avaliação da aprendizagem rígida que nem todos da camada popular conseguiam permanecer no ambiente educativo.

A escola primária tinha o tempo, o espaço, e os conteúdos estruturados para formar uma organização escolar seriada, cuja prática de exames e provas determinava os alunos aptos e não aptos a prosseguirem no curso primário. A educadora Rosa Fátima de Souza fez uma descrição da racionalização pedagógica e administrativa dessa escola.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimentos de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalidade – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe um professor. (SOUZA, 2004, p.114)

Para Souza: o resultado dessa racionalização pedagógica foi a seletividade, a exclusão e o fracasso escolar. Assinalava:

[...] na racionalidade pedagógica que se pode observar a apurada tecnologia que possibilitou a sedimentação de práticas e a constituição de uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão. (SOUZA, 2004, p.116)

A escola primária praticava um sistema de avaliação da aprendizagem bastante rígido: os exames e as provas deveriam reproduzir os conteúdos ministrados pelo professor. Neste sentido MIZUKAMI declara que:

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. [...] As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. (MIZUKAMI, 1986, p.17)

Os exames e as provas apontavam os não aptos para o percurso escolar, mas também avolumavam a reprovação escolar do povo na escola pública primária. “A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários para a constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno.” (MIZUKAMI, 1986, p.9).

Clóvis Salgado complementa a explicação de Mizukami acerca da dos exames escolares que originam reprovações escolares anuais, por conseguinte a seletividade da escola primária tradicional. Segundo esse autor:

A escola primária tradicional é ordenada por séries anuais. No fim de cada ano letivo, o aluno é submetido a exame de promoção. Esse exame, para verificar a soma de conhecimentos adquiridos, resulta, de modo geral, em reprovações maciças. [...]. Disso resulta que o número de alunos das quatro séries vai caindo sucessivamente, de modo que a matrícula na quarta série reduz-se à quinta parte da matrícula na primeira. Por isso se diz que escola é seletiva. Seletiva mais pela capacidade de memorização do que pela aprendizagem real. [...]. (SALGADO, 1965, p.208)

A seletividade da escola primária acarretava ônus para os cofres públicos por causa do elevado índice de repetência e evasão escolar. O presidente da república: Juscelino Kubitschek (JK) reconheceu que a seletividade escolar impedia o desenvolvimento econômico e social do país. Então, JK defendeu a adoção do sistema de Promoção Automática para as escolas públicas primárias de nosso país em 17 de dezembro de 1956, quando discursava na solenidade de formatura das alunas do Instituto de Educação de Belo Horizonte. Dizia:

[...] Adotando-se, [...], o sistema de promoção automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios 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. Terminando 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)

Promoção automática “significa ausência total de reprovações durante todo um curso – curso primário, no caso.” (PEREIRA, 1958, p.105).

Além da seletividade escolar, um grave problema educacional e social acontecia na escola pública primária brasileira: os estudantes entravam na escola com 11, 12, 13 e 14 anos de idade na 1ª. série, o que

dificultava a organização das classes por idade-série e por conseguinte ocorria a instabilidade do número de matrículas por aluno na idade adequada para os estudos. Para Anísio S. Teixeira (1957): a nação deveria refletir de forma racional sobre a regularização da matrícula escolar por causa da ausência de recursos financeiros para educação primária.

JK mostrou-se favorável a implementação do sistema de Promoção Automática no ensino primário fundamental que se subdividia em duas modalidades: o elementar com duração de quatro anos e o complementar com duração de um ano, destinados às crianças de 07 a 12 anos, o qual foi regulamentado pela Lei Orgânica de Ensino Primário. A educação primária, só, funcionou com o ensino elementar, porque segundo Romanelli a

dificuldade de aplicação da legislação do ensino revela sua inadequação à realidade. Esta sempre acaba “acomodando” a lei, limitando seu poder de ação às reais condições do contexto. Foi assim, por exemplo, que o ensino primário fundamental acabou, de fato, por resumir-se no ensino primário elementar, por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar, e a expansão da demanda social de educação, acentuadamente maior do que a oferta[...] (ROMANELLI, 1999,p.163)

As palavras de Romanelli serão acrescidas com a ausência de interesse político de reverter a situação da educação primária no Brasil, de elevá-la como benéfica para escolarização do povo para incluí-lo no desenvolvimento econômico da nação. Ela estava refletindo o pensamento político da sociedade tradicional que menosprezava a escola primária e realçava a escola secundária como forma de selecionar as futuras lideranças da nação, embora a sociedade moderna, industrial, estivesse clamando por uma educação comum para todos. Conforme Barreto e Mitrulis: “[...] uma vez que uma população instruída era condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a

concretização do ideal político da escolha dos representantes pelo sufrágio universal.” (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.31)

Para Dante Moreira Leite: “A instrução corresponde também a um ideal político: quando se transferem ao sufrágio universal as decisões políticas, admite-se que o eleitor seja capaz de escolher entre diferentes correntes de opinião.” (LEITE, 1959, p.192) A seletividade da escola primária acarretava ausência de escolarização para o povo, logo se criava a necessidade de uma escola para todos. Conforme Leite: “[...] a necessidade de uma escola para todos, e não apenas para um pequeno grupo; precisamente por essa razão, a idéia de uma escola para alguns, selecionados através de reprovações, passa a ser seriamente discutida.” (LEITE, 1959, p.192)

A reprovação escolar (repetência e evasão) se constituía num problema para a América Latina. No ano de 1956, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória na capital do Peru com a colaboração da Organização dos Estados Americanos (OEA) oportunidade em que propôs a implantação do sistema de Promoção Automática da Inglaterra para as escolas públicas primárias brasileiras.

Essa conferência deu origem ao documento: “Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”. Viégas descreve as sugestões para as diretrizes da educação:

- 1) extensão da educação gratuita e obrigatória;
- 2) relação entre educação primária e fundamental;
- 3) planejamento da extensão da educação primária;
- 4) cooperação bilateral, regional e internacional;
- 5) administração e financiamento da educação;
- 6) formação de professores.

(VIEGAS, 2009, p.495 apud Recomendações... ,1956)

Para Viégas (2009): a Unesco reconhecia a ampliação da educação primária, mas criticava não alcançar um número significativo da população na América Latina. Afirmava que

cerca de 14 milhões de crianças permanecem à margem da escola, e quase a metade das que freqüentavam alcançavam um ensino incompleto de dois ou três anos. Cobia, portanto, incrementar recursos financeiros e humanos destinados à educação.

(Viégas, 2009, p.495 apud Recomendações..., 1956, p.158-159).

A UNESCO chamou a atenção para os encargos financeiros que a educação primária estava acarretando para os cofres públicos, quando colocou a quantidade de evadidos da educação primária na América Latina, embora tenha proposto investir mais na educação. A evasão e a repetência escolar da educação primária causavam prejuízo financeiro para os cofres públicos pela perda de investimento monetário por cada aluno que deixava a escola ou pela falta de progressão idade-série que dificultava a entrada de novos alunos e a organização da idade adequada ao seu nível escolar. A proposta de implementação do sistema de Promoção Automática envolvia um aspecto econômico. Nesse sentido, Almeida Júnior salientava:

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 promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções 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).

Almeida Júnior compreendeu que era necessário adotar algumas medidas cautelosas para instalação do regime de promoção automática

na educação primária brasileira. O ponto de partida era o estado de São Paulo por causa da sua situação econômica e cultural, visto que, já, possuía um aparelho educacional estruturado. Então, Almeida Júnior propôs a adoção desse regime para o estado de São Paulo aos congressistas do I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (SP) em 19 de setembro de 1956. As medidas estavam fundamentadas na seguinte ordem:

1º) aumento da escolaridade primária; 2º) cumprimento efetivo da obrigação escolar; 3º) aperfeiçoamento do professor; 4º) modificação da vigente concepção do ensino primário; 5º) revisão dos programas e dos critérios de promoção. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.11).

Almeida Júnior analisou a educação primária do estado de São Paulo no seu aspecto quantitativo, observando o volume de reprovações, evasão e aprovação escolar através de dados estatísticos da escola primária paulista que evidenciavam o desperdício financeiro, a estagnação de reprovados nas séries iniciais que ficavam ocupando o lugar destinado às novas gerações e o mal da reprovação no educando: a humilhação da repetência, tornar-se displicente e se considerar um ser vencido, incapaz para os estudos. Almeida Júnior enumerou os males das reprovações no curso primário: "Contento-me com enumerar a formação de classes heterogêneas quanto a idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno." (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.6). E, ele acrescentou:

o professor Fleury já acentuara este último inconveniente, escrevendo: " Enquanto a aprovação, o bom êxito, é fator primordial de elevação da personalidade, é estímulo poderoso para a obtenção de novos êxitos, as reprovações que se repetem acabam transformando a sua vítima em um ser displicente e vencido". Pois o trabalho da UNESCO assegura a mesma coisa. 'A repetição não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança'. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957,p.6)

E, o educador: Anísio Texeira afirmou que as reprovações escolares sucessivas causavam a evasão escolar:

[...] no Brasil o sistema desde o 1º. ano primário funciona como um processo seletivo, mantêm-se os padrões rígidos e reprovam-se repetidamente os alunos desencorajando-os a continuar sua educação: essa, é sem dúvida, uma das grandes causas psicológicas da evasão escolar. (TEXEIRA, 1957, p.43)

Anísio Texeira compreendeu que à implantação do sistema de promoção automática seria o resultado de uma escola para todos, visto que cada estudante seria educado de acordo com a sua capacidade intelectual.

[...] a promoção automática é uma consequência inevitável da escola para todos: uma escola para todos é alguma coisa oferecida a todos e de que cada um vai aproveitar na medida do possível. (TEXEIRA, 1957, p.43).

O educador Dante Moreira Leite acreditava que haveria oportunidades educacionais para os estudantes de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada um com a implantação do regime de Promoção Automática na escola universal. Pois, Leite esclarece que: "Na maioria dos casos [...], a classe estará dividida em subclasses, cada uma com tarefas determinadas, com níveis de realização e exigência diferentes das outras." (LEITE, 1959, p.199/200). Ele, ainda, complementa:

Quando se estabelecem os subgrupos (estes sim relativamente homogêneos) dentro de uma classe, é possível apresentar aos vários alunos tarefas ao seu alcance: os mais capazes (em cada uma das atividades escolares) terão tarefas mais difíceis, nas quais poderão empregar toda a sua capacidade; os menos capazes terão tarefas mais fáceis, por isso mesmo atraentes. (LEITE, 1959, p.200)

Para Leite: os estudantes iam realizar tarefas escolares de acordo com as suas habilidades.

Quanto as habilidades, é preciso ajustar o que se exige ao que a criança pode fazer. Ela precisa de auto-estima e de aprovação social – o que é dado pelo sucesso é ameaçado pelo fracasso. Donde a necessidade de equilibrar habilidades e exigências da situação: nem exigências acima de sua capacidade, nem abaixo de seu nível de aspiração. (LEITE, 1959, p.198)

Nesse processo educativo não cabia a reprovação escolar dos estudantes da escola primária. Para Leite: a reprovação escolar representava um dano para o ser cognoscente. Em sua opinião

a reprovação tem conseqüências tão desastrosas, como se explica a sua aceitação pelas escolas? Provavelmente existem três razões fundamentais para que isso aconteça: primeira, a escola foi tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem. (LEITE, 1959, p.191)

Portanto, a proposta de implementação do sistema de promoção automática foi desejada pelo presidente da república: Juscelino Kubitschek e educadores (Almeida Júnior, Anísio Texeira, Dante M. Leite...). Mas, a escola primária necessitava obter condições materiais e pessoais para efetivar o sistema de promoção automática nas instituições escolares. Na conferência promovida pela UNESCO, Almeida Júnior disse no plenário em Lima-Peru:

Impunha-se preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão; impunha-se ainda mais criar nas escolas brasileiras as mesmas condições que, já alcançadas naquele país europeu, permitiram ali, sem prejuízo, a adoção da promoção automática. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.4).

O país europeu que o educador se referia era a Inglaterra. A preocupação do educador: Almeida Júnior converge com a posição de Pereira: “As escolas brasileiras não passaram, ainda, por um processo de aprimoramento gradativo de suas condições materiais e pessoais de funcionamento [...]”. (PEREIRA, 1958, p.106) Era necessário uma reestruturação pedagógica e arquitetônica da instituição escolar primária com o objetivo da promoção automática não se transformar num plano educacional morto.

Para Dante Moreira Leite (1959): a implementação da promoção automática nas escolas primárias brasileiras começaria após uma medida básica: a organização do currículo escolar adequada ao desenvolvimento do aluno de diferentes idades. Leite pensava que:

A organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social não deve ser pensada nem depois, nem antes da introdução da promoção automática; são medidas que se complementam e uma não tem sentido sem a outra. [...]. (LEITE, 1959, p.196)

Um currículo escolar é construído quando o corpo docente reconhece os interesses e as necessidades educativas da criança de acordo com o seu nível de maturidade e a sua idade cronológica.

Portanto, Leite propõe que:

o currículo não pode ser estabelecido sem um conhecimento das necessidades, interesses e maturidade das crianças de diferentes idades. Um currículo organizado – como o atual – a partir da intuição de alguns educadores (por mais ilustres e capazes que sejam) pode, casualmente, ser adequado, mas tem todas as possibilidades de ser errado ou não satisfatório (LEITE, 1959, p.198).

Dante Moreira Leite afirma que o currículo de uma escola eficiente deve levar

[...] o aluno a integrar-se numa atividade, cujo interesse esteja em si mesmo, e não num incentivo interno. Esse princípio não significa dar tarefa mais fácil; pode ser tarefa até mais difícil do que aquela imposta atualmente pela escola. Mas significa que a tarefa não pode estar acima do nível de maturidade do aluno, muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de realização. Estas afirmações parecem lugares-comuns e, entretanto, o currículo da escola primária não as leva em consideração. (LEITE, 1959, p.197)

Embora, o sistema de promoção automática tivesse encantado o presidente da nação e educadores, Pereira fez advertências relevantes acerca da eliminação da repetência escolar:

Ao que tudo indica, a introdução, em futuro imediato, desta prática, no sistema escolar primário brasileiro consistiria numa precária tentativa de solucionar graves problemas que ele vem apresentando. É que, embora eliminasse as altas percentagens de repetência, não afetaria de modo direto e profundo os fatores deste fenômeno. [...], a promoção automática levaria à perda de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar primário – os índices de repetência. (PEREIRA, 1958, p.107)

Para Pereira (1958): o índice de repetência é um marcador das condições de ensino do sistema escolar, que se mostrava doentio e não estava propício para a instalação do sistema de promoção automática na década de cinquenta.

Apesar disso, o presidente do Brasil e a elite de intelectuais brasileiros estavam favoráveis a implementação do regime de promoção automática, visto que estavam preocupados em acabar com a reprovação escolar anual que impedia o desenvolvimento econômico e social do país. Os anos cinquenta terminam e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4024/61 é aprovada em 20 de dezembro de 1961. Ela permitiu em caráter experimental a renovação da organização escolar e a instalação do regime de Promoção Automática nas escolas públicas primárias brasileiras da década de sessenta.

4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PÚBLICA DO BRASIL

No final da década de cinquenta, os governantes não foram capazes de implementar políticas educacionais que revertissem o panorama educacional do país. Os problemas educacionais brasileiros, tais como: falta de prédios escolares, má formação de professores, repetência e evasão escolar continuavam nas redes de ensino primário dos estados brasileiros da década de sessenta. Esses problemas contribuíam para desqualificar a educação e, cada vez mais, fortalecer o descompasso entre o nível de escolarização da população e o desenvolvimento urbano e industrial do país.

O presidente João Goulart (1961-1964) salientava:

Nas áreas mais desenvolvidas do País, torna-se evidente a repulsão do sistema produtivo a trabalhadores sem formação escolar. O processo de desenvolvimento, acelerando-se mais em alguns setores, como atividades industriais e nos serviços urbanos, e menos em outros como na rede escolar, carecedora de expansão e aprimoramento, conduziu a uma situação de desequilíbrio, que já constitui grave ameaça a ser urgentemente conjurada.

Nossas escolas de todos os níveis não se adaptaram às necessidades da hora presente. Conformam-se, ainda, às exigências elementares daquela sociedade arcaica, em que o ensino primário era meramente preparatório ao ingresso na escola média e esta simples estágio necessário à matrícula nos cursos superiores. [...]. A grande tarefa atual é a de expandir a rede de ensino, a fim de que possa abranger toda a infância e toda a juventude. [...] (GOULART, 1963, p.77)

Para Florival Cáceres (1993): a educação pública estava numa situação deplorável. As escolas mantinham-se inadequadas para conter os estudantes no espaço escolar; elas provocavam a evasão escolar, o analfabetismo e não formava um número suficiente de trabalhadores para as indústrias. A educação pública não tinha recursos financeiros para reverter o quadro lastimável das escolas e os docentes eram mal

remunerados. Além disso, a condição econômica e social dos pais das crianças não colaborava para a sua frequência escolar, pois havia a necessidade de trabalhar muito cedo para ajudar no sustento de seus lares.

Os problemas educacionais da escola pública não sensibilizaram a camada dominante de nosso país que privilegiavam a escola particular dando-lhe subsídios com recursos públicos e a LDB: 4024/61, recentemente aprovada atendia aos interesses privados. Nesse sentido, o que acabava de ser aprovado era um disparate.

Na verdade, essa retirada [...] de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral de organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos do legislativo. (ROMANELLI, 1999, p.183)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4024/61 tramitou durante treze anos no congresso para ser aprovada em 20 de dezembro de 1961 e, não contribuiu para que a educação primária melhorasse, pois o poder público não se responsabilizava em manter os estudantes da classe menos favorecida nas escolas públicas primárias.

Art. 27. – O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos [...].

Art.30 [...]

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Art.31. – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos desses.

(LOURENÇO FILHO, 1976, p.222/223)

No artigo: 27 há a obrigatoriedade do ensino primário, depois no artigo: 30 - Parágrafo único: o poder público fica isento de garantir o ingresso dos estudantes nas escolas públicas primárias quando estabelece as alíneas: "b" e "c" e no último artigo: 31: transfere a responsabilidade do ensino primário gratuito e obrigatório de adultos e crianças para as empresas industriais, comerciais e agrícolas que tivessem mais de 100 trabalhadores. Neste caso, o poder público se eximiu de fornecer condições para cumprir com a obrigatoriedade da freqüência de crianças à escola primária. Romanelli (1999) analisou os artigos: 27 e 30 do parágrafo único das alíneas: "a". "b" e "c" e concluiu que: o poder publicou anulou o fundamento básico para a existência de um regime democrático: a obrigatoriedade da freqüência escolar primária.

O artigo: 104 da LDB: 4024/61 preconizava a

[...] organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação [...].

(LOURENÇO FILHO, 1976, p.233).

Esse artigo permitiu a instalação de uma organização de ensino não seriada e de promoção automática em caráter experimental nas escolas públicas primárias. Neste sentido, Jacomini argumenta que:

Os debates transcorridos na década de 50 resultaram na implantação de experiências de organização de ensino em ciclos e de progressão continuada nos anos 1960 em algumas redes de ensino. Essas experiências estavam amparadas legalmente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº4024/61. De acordo com o artigo: 104 desta lei [...] (JACOMINI, 2004, p.405)

Assim, as experiências diziam respeito à organização escolar não seriada – ciclo -, em algumas escolas e, a progressão continuada. Vale, contudo, fazer uma ressaltava:

[...] na década de 1950, quando os educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior, tendo como referência as experiências de ciclos e progressão continuada inglesa iniciadas em 1944, e a americana, nos estados de Michigan Kentucky, visitados por Almeida Júnior, defenderam a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática, compreendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino e de uma aprendizagem para todos. (JACOMINI, 2004, p.404 apud ALMEIDA JÚNIOR, 1959)

Na década de cinquenta, os educadores Almeida Júnior e Dante Moreira Leite, já, se preocupavam com o uso da palavra promoção automática e a substituíram por promoção continuada por entendê-la como meio de efetivar a democratização do ensino e da aprendizagem e, assim eliminar o alto índice de reprovação escolar da escola primária.

O regime de Promoção Automática ou Progressão Continuada possui significações distintas na sociedade, apesar de terem o mesmo sentido. É, o que afirma Jacomini:

[...] é necessário esclarecer que em seu sentido original tanto a promoção automática quanto a progressão continuada têm o mesmo sentido, ou seja, acabar com a reprovação anual e estabelecer um processo contínuo de ensino e aprendizagem [...]. (JACOMINI, 2004, p.406).

O uso do termo: progressão continuada ao invés de promoção automática evita a depreciação de um novo regime escolar que é diferente do regime seriado para a educação primária. A progressão continuada prima por valorizar o aprendizado da criança com práticas escolares renovadas e o seu avanço nas etapas de ensino é uma consequência do seu desempenho escolar, enquanto a promoção automática tem o objetivo de garantir a permanência da criança nas unidades escolares independente de seu desenvolvimento cognitivo. A progressão continuada é desenvolvida quando há mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação escolar para compor uma organização de ensino não seriado – ciclos - que tem o objetivo de

desenvolver uma qualidade de ensino que eleve o aprendizado dos alunos e elimine a reprovação escolar anual. Isso implica em transformações pedagógicas e administrativas para a edificação de uma escola democrática.

Há casos que os chamados ciclos constituem-se tão somente no agrupamento de séries, pois não houve mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação rumo a um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem de todos. Nesses casos, a progressão continuada adquire conotação pejorativa, atribuída pelos educadores, de “promoção automática”, ou seja, não existe uma progressão na aprendizagem, mas apenas uma promoção para o ano seguinte do ciclo. [...] a concepção de organização do ensino que entende a escola como um espaço de democratização do conhecimento, intrínseca aos ciclos e à progressão continuada, [...] (JACOMINI, 2004, p.406)

Cianflone e Andrade apontam em sua pesquisa educacional a distinção entre os termos: progressão continuada e promoção automática em uma entrevista feita no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Dizem:

A entidade apresenta também uma diferenciação entre progressão continuada e promoção automática. Considera que a primeira pode representar uma melhoria na qualidade do ensino e uma democratização efetiva da escolaridade; enquanto a segunda viria a produzir maior desigualdade social, apenas “empurrando” os alunos para a conclusão da escolaridade sem garantir a sua aprendizagem. (CIANFLONE e ANDRADE, 2007, p.5).

Essas autoras comentam que apesar de haver uma preocupação com a qualidade do ensino, a expressão promoção automática é um termo não muito adequado em relação à progressão continuada. A primeira salienta a ação administrativa e a segunda: o aluno e o seu desenvolvimento.

Barreto e Mitrulls(1999) usaram o termo progressão continuada para indicar a tentativa de organização de ensino não seriado que se fundamentou nas possibilidades e necessidades educativas de cada criança no Rio Grande do Sul em 1958. Elas afirmam que o

sistema de promoção automática por idade, adotado em alguns países, apoiava-se no entendimento que a escola de educação geral deveria estruturar o seu trabalho de acordo com as possibilidades e as necessidades de várias crianças. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.32).

Essas autoras baseiam-se nos argumentos do educador Almeida Júnior que se apoiava na organização escolar da Inglaterra para direcionar o ensino-aprendizagem de acordo com o desenvolvimento intelectual de cada criança o que implicaria numa atuação mais efetiva do professor da educação primária.

[...] o essencial é que a criança se submeta, durante o curso primário, a um conjunto de estímulos favoráveis, abrangendo a boa atuação do professor, a satisfatória assiduidade do aluno, os influxos positivos, materiais e espirituais, do ambiente escolar; todos os fatores enfim que possam beneficiá-la. Isto presente, deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de suas possibilidades, e que portanto, está em condições de ser promovida. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.14)

O regime de Promoção Automática propõe que o programa escolar se adaptará a necessidade cognitiva, social, ao ritmo de aprendizagem e aos interesses de cada criança da escola primária. O programa escolar não tem os conteúdos disciplinares como prioritários para o desenvolvimento cognitivo de cada criança, porque o programa escolar se orienta pelas necessidades educativas de cada criança na organização do ensino não seriado em conseqüência se implantará o regime de Promoção Automática.

As experiências oficiais de uma organização de ensino não seriada – ciclo e o regime de Promoção Automática estavam se espalhando de forma distinta após a aprovação da LDBN: 4024/61. Elas representavam reformas de cunho pedagógico e administrativo com a intenção de romper com a organização de ensino seriado da escola primária tradicional, implantar uma escola universal, bem como parar a carência de recursos materiais e pessoais da escola pública primária que deixava muitos brasileiros à margem do processo educacional.

Em 1962, na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina, realizada em Santiago do Chile de 05 a 19 de março, foi recomendado para o curso primário do Brasil: uma escolarização universal, recursos financeiros, expansão e melhoria na qualidade do ensino, dentre outras recomendações para serem realizadas até 1970.

[...] solução para o cumprimento pelo Brasil do programa de escolarização primária universal, de seis anos, até 1970, [...], ao lado da recomendação de prioridade aos gastos com o ensino primário, [...] expansão e melhoria do ensino primário [...]. Cuidados muito especiais foram recomendados quanto aos processos, métodos de formação e de aperfeiçoamento do pessoal discente e quanto as suas condições de trabalho, estabelecendo-se, de plano, a recomendação preliminar de que não deveria a formação professor rural ser jamais inferior àquela que recebesse o professor urbano. Cursos sistemáticos, regulares, de treinamento intensivo para professores; [...]. (ABREU, 1962, p.39)

Nessa conferência é relatado a estimativa da freqüência escolar, a partir dos dados de 1959 da população escolar dos 7 a 14 anos de idade que cursam o ensino primário do Brasil. Vejamos o relatório brasileiro sobre a situação do ensino primário na Conferência de Santiago do Chile:

Tomando como nosso ponto de partida a situação do nosso ensino primário descrita no relatório brasileiro à mesma Conferência de Santiago do Chile, verifica-se que, de uma população escolar de 07 a 14 anos(dados de 1959), constante de cerca de 14 milhões e duzentos mil alunos, freqüentariam escolas primárias pouco mais de 50%, ou seja, cerca de 7 milhões e 500 mil, o que significa um absenteísmo escolar total de população discente da casa de 6 milhões e setecentos mil, só dos que nunca freqüentaram escola. (ABREU, 1962, p.37)

A situação da educação primária não estava diferente no ano de 1963, pois o presidente João Goulart expressou que a escola primária ficava aquém da necessidade de escolarizar a população para atender ao desenvolvimento do país. A precariedade de escolas, a quantidade do tempo escolar primário e idéias educacionais sem realce dificultavam o acesso ou a permanência de alunos no sistema de ensino primário, acarretando o aumento do número de pessoas não escolarizadas. O presidente da república João Goulart lamentava que:

sete milhões de crianças em idade escolar (entre 7 e 14 anos) não freqüentam escolas. Metade delas estão compreendidas na idade de 7 a 11 anos. Todas estarão condenadas a massa de analfabetos adultos, se providências imediatas não forem tomadas, ainda que em caráter de emergência.[...]

Mesmo nas áreas mais prósperas, que puderam realizar em vários setores obras públicas de grande vulto e que experimentaram assinalado progresso na última década, é visível a precariedade da rede educacional e mesmo a mediocridade dos ideais educacionais vigentes. Até nas cidades mais ricas e mais industrializadas do País, ainda nos contentamos em oferecer uma escola primária de apenas quatro séries, incapaz de formar a massa trabalhadora exigida por uma nação de 70 milhões de habitantes, em plena expansão industrial. Acresce a circunstância de que essa escola não consegue graduar na 4ª. série primária nem metade dos alunos que a procuram.(GOULART, 1963, p.77)

A não permanência de alunos na escola primária está vinculada a repetência e a evasão escolar, devido a seletividade da escola primária tradicional. Logo, havia a necessidade de uma reforma educacional para construir uma escola para todos, mais democrática, em que a lógica dos conteúdos não direcionasse a organização escolar, mas sim aos interesses, as possibilidades e os ritmos de aprendizagem da criança com o intuito de evitar o fracasso escolar. Uma reforma educacional: pedagógica e administrativa era necessária nas escolas do Brasil e de todos os países da América Latina na década de sessenta. Conforme Tedesco: “As propostas reformistas abrangeram todos os aspectos do

sistema educacional: estrutura, conteúdos, métodos de ensino, formas de administração etc.” (TEDESCO, 1995, p.93) Uma das propostas reformistas era a implantação do sistema de promoção automática para toda a América Latina, visto que as reprovações escolares aconteciam nas primeiras séries iniciais da escola primária.

Esse problema educacional (reprovação escolar), mais uma vez, teve a interferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO que sugeriu a implantação do regime de promoção automática para a educação pública, visto que “na Primeira Reunião Internacional de Ministros da Educação, realizada em Genebra, recomendava esta modalidade escolar para países do Terceiro mundo com problemas de cobertura na área rural.” (FERNANDES, 2000, p.84). Em 1964, o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e das Secretarias de Educação dos Estados registrou o déficit do ensino primário na zona rural e urbana do país. Conforme a Técnica da Educação do INEP: Zenaide Cardoso Schultz :

das crianças de 7 a 14 anos, num total de 13,5 milhões, 8,8 milhões estavam escolarizados e 4,7 milhões não freqüentavam escolas, o que representaria um déficit de escolarização de 34% da população na faixa etária obrigatoriedade da educação elementar. (SCHULTZ, 1968, p.73)

Schultz avaliou o número de 4,7 milhões das crianças que não freqüentavam a escola para apontar a amplitude da carência escolar que era de ordem educacional e social, cujo resultado foi:

[...] desse total, apenas 1,4 milhão (10%) não estudam por falta de escola no local existente ou por falta de vaga na escola existente. Os demais 3,3 milhões (24%) não se matricularam por motivos outros, alheios à presença ou não de escola, como: pobreza, por terem de trabalhar, por deficiência física ou mental, por doença, por já terem concluído o curso primário ou por desinterêsse.

O déficit do ensino primário não é como se verifica, devido somente à falta de escola. Outros fatores de mais difícil e lento controle interferem para sua existência. O problema aí escapa, em sua maior parte, da área de educação e se situa no âmbito do complexo sócio-econômico do subdesenvolvimento. (SCHULTZ, 1968, p.73/74)

Mas, a técnica do INEP: Schultz assinalou que a carência do ensino primário na zona urbana estava nas escolas subdividirem a “matrícula em três e mais turnos, prejudicando o ensino destas crianças pela redução do tempo de aula. [...]. O censo escolar revelou que mais de 2 milhões de crianças estudam nestas condições precárias.” (SCHULTZ, 1968, p.74). Na zona rural: a falta de escolas e o baixo nível econômico-cultural dificultavam que as crianças entre 7 e 14 anos freqüentassem o curso primário.

A ausência de escolarização das crianças entre e 7 e 14 anos do ensino primário atingia todo o território brasileiro na década de sessenta. Embora, a técnica da INEP tenha revelado situações verídicas que afligiam a escolarização das crianças brasileiras, a de se ressaltar que o grave problema da educação primária estava na evasão e na repetência escolar causada pela seletividade e pela exclusão de crianças da escola tradicional.

A seletividade da escola primária causava a necessidade de reformar o ensino para solucionar o problema do fracasso escolar (repetência e evasão escolar). Os países da América Latina foram atingidos com propostas reformistas, inclusive o Brasil, e uma delas era a implantação do regime de promoção automática nas escolas primárias brasileiras para solucionar o fracasso escolar. O sociólogo: Juan Carlos Tedesco estudou a reforma educacional da América Latina e comentou que:

[...] a necessidade de reformar a educação está intimamente relacionado com o consenso da crise do sistema educacional. [...] é possível comprovar quem em termos subjetivos, não há nenhum setor que esteja satisfeito com o funcionamento do atual sistema. Quer dizer do ponto de vista dos atores do processo pedagógico (alunos, mestres, pais etc), quanto do

ponto de vista dos representantes dos interesses sociais (Estado, classes etc.), o sistema educacional parece não satisfazer a ninguém. (TEDESCO, 1995, p.91)

O sistema educacional brasileiro estava passando por uma situação bastante ruim em suas escolas primárias durante as décadas de: 50, 60, 70 e 80. Neste caso, o regime de promoção automática foi, aos poucos, a solução almejada por cada unidade federativa na realização de experiências diferenciadas do regime seriado através de uma organização de ensino não seriado – ciclo - para reverter a desqualificação educacional da escola pública primária. As múltiplas experiências das unidades federativas foram bastante importantes, porque deram início a modificação de uma organização de ensino não seriado através de práticas escolares renovadas que alteravam os aspectos: pedagógicos e administrativos, cujo centro da educação é o educando para se construir uma escola democrática.

Conforme Barreto e Souza (2005) é a partir das múltiplas experiências de organização não seriada que deram origem ao conceito de ciclos que almeja assegurar uma educação para todos. Em caráter experimental, novas organizações de ensino não seriado continuaram a acontecer nas escolas brasileiras com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus: 5692/71 em 11 de agosto de 1971, que seguia as determinações da Constituição de 1967 e do decreto nº.65189 de setembro de 1969 que propunha a reforma do ensino fundamental. No Capítulo: 1, artigo: 14, parágrafo: 4º.

Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam **avanços progressivos** dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (LOURENÇO FILHO, 1976, p.295).

Para Barreto e Sousa: “os avanços progressivos, caracterizam-se como medidas intermediárias entre o regime seriado e o de promoção

automática vigente no sistema inglês, uma vez durante todo o ensino obrigatório.” (BARRETO e SOUZA, 2005, p.664).

Elas, ainda, acrescentam que a LDB: 5692/71 da

[...] Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus, como foi chamada esta última, abre a possibilidade de novas formas de organização da escola, ao prever, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar. (BARRETO e SOUSA, 2005, p.661).

E, destacam o parecer do Conselho Federal de Educação: 360/74 para explicar as implicações da instituição da modalidade de avanços progressivos nas escolas.

O Parecer n.360/1974 do Conselho Federal de Educação, trata da questão nos termos que se seguem. O sistema de avanços progressivos implica a [...] adequação dos objetivos educacionais às potencialidades e cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educandos em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança freqüenta a escola (Barreto e Sousa, 2005, p.661 apud, Brasil, 1974)

Os avanços progressivos não foram a única novidade da segunda Lei de Diretrizes e Bases: 5692/71, visto que houve uma mudança na estrutura básica do ensino que reunia os cursos primário e médio ginásial para formar o ensino de primeiro grau com duração de oito anos de escolaridade obrigatória e gratuito dos 07 aos 14 anos; e o curso médio colegial para formar o ensino de segundo grau com duração de três ou quatro anos nas escolas brasileiras. E, o desejo de municipalizar o ensino de 1º. Grau, porque para Lourenço Filho:

A lei dispõe a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação especialmente de 1º.º. Grau [...]. Trata-se da municipalização do ensino de 1º grau, matéria sujeita a controvérsia, dado que os problemas ensino transcendem, por muitos aspectos, à órbita das decisões municipais. [...](LOURENÇO FILHO, 1976, p.282)

Segundo Souza:

A criação do ensino de 1º.º. Grau em 1971, pela integração do primário e ginásial, consagrou a extensão da escolaridade obrigatória no país. A implantação do 1º grau, destinado a formação da criança e do pré-adolescente, deu-se a partir da eliminação dos exames de admissão e as ampliação (indiscriminada) das séries nos grupos escolares, aproveitando a rede física instalada e ajustando a estrutura administrativa e pedagógica. (SOUZA, 2004, p.152).

Quando a LDB: 5692/71 foi aprovada em 11 de agosto de 1971, o presidente da república era o general Emílio Garrastazu Médici (1970-1974). Neste governo presidencial, ainda, continuava um número alto de repetência e evasão escolar do curso primário e a sua seletividade antidemocrática; formação não especializada do corpo docente; e um número alto de analfabetos no país. Então, a implantação de uma organização não seriada – ciclo – e o regime de promoção automática, ainda, continuaram viáveis para o sistema educacional do país. O período da ditadura militar (1964-1985) não impediu a propagação do regime de promoção automática, visto que não havia outra alternativa para a situação deplorável da educação primária. No governo de José Sarney acentuou, ainda, mais as experiências de organização escolar não seriada com o regime de promoção automática nos estados brasileiros.

Para Barreto e Mitrulis (1999), Mainardes (1998) e Jacomini (2004): as experiências de organização escolar não seriada, já, se constituíam no regime de promoção automática (com o nome de progressão continuada), embora utilizem os termos: caráter experimental para explicar uma nova arrumação de ensino que estava em construção em cada estado para

eliminar com o fracasso escolar (repetência mais evasão escolar). As “escolas experimentais”, a de organização não seriada, valorizaram o aprendizado do aluno, quanto as suas possibilidades educativas, a sua capacidade e o seu ritmo de aprendizagem; significando uma mudança pedagógica muito importante para o ensino primário e, aí, está o princípio pedagógico do sistema de promoção automática inglês: a criança. Entretanto, a organização não seriada que se desenvolveu nas unidades federativas apresentaram uma configuração pedagógica e administrativa diferente do sistema de promoção automática inglês. Em 1962, o estado que mais se aproximou do sistema de promoção automática inglês foi à rede de ensino primário do antigo estado da Guanabara.

O regime de promoção automática (progressão continuada) é autorizado no governo do presidente: Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1998-2001) com a nova lei de diretrizes e bases para as escolas públicas do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Aqui, Conforme Carneiro:

A idéia de sistema municipal é um grande avanço em termos de descentralização da “ordem educacional”. O município é o real pólo gerador de experiência de aprendizagem coletiva e, portanto, de uma verdadeira pedagogia política. Por isso, ele é o berço da autêntica educação comunitária. (CARNEIRO, 2008, p.86).

Com a LDB: 9394/96: o ensino de 1º grau passou a ser chamado de ensino fundamental com duração de oito anos e, autorizou o funcionamento da organização escolar em série e em ciclos no artigo: 23 e o sistema de progressão continuada no artigo: 32, inciso IV, parágrafo 1º e 2º.

Artigo: 23 A educação básica poderá organizar-se em **séries anuais**, períodos semestrais, **ciclos** alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, **com base na idade, na competência** e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Artigo 32: O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Artigo: 32 inciso IV parágrafo 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Artigo: 32 inciso IV parágrafo 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.

No governo do presidente: Luís Inácio Lula da Silva (2001-2005; 2005-2010), a LDB: 9394/96 sofreu uma alteração no artigo: 32 com a Lei nº.11274 de 06 de fevereiro de 2006 com relação a duração e o início do ensino fundamental.

Artigo: 32. O ensino fundamental obrigatório com duração de 9(nove) anos gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6(seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. E, no artigo: 5º. Da Lei: 11274 diz: Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental .

A LDB: 9394/96 permite a coexistência da organização de ensino em ciclos e em série, por que deixa a critério dos estabelecimentos de ensino a adoção do regime de progressão continuada ou de progressão regular por série no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

5. ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NÃO SERIADA EM ALGUMAS UNIDADES FEDERATIVAS DO BRASIL.

RIO GRANDE DO SUL (1958)

O estado do Rio Grande do Sul instituiu uma modalidade de progressão continuada em 1958, de caráter experimental, organizando grupos de alunos em classes de recuperação no sentido de aproveitar as possibilidades e valorizar as necessidades de cada criança com o intuito de eliminar as dificuldades de aprendizagem e depois, incluí-los na sua classe original. Aqueles que conseguissem recuperar sua aprendizagem retornariam as suas respectivas classes, caso contrário continuariam em uma nova classe em que se respeitaria os ritmos de aprendizagem de cada estudante.

ANTIGO ESTADO DA GUANABARA (1962)

No ano de 1962, o antigo Estado da Guanabara põe a experiência do regime de Promoção Automática em todas as suas escolas primárias com o nome de promoção progressiva, embora possua o mesmo significado de promoção automática: eliminar a reprovação escolar anual.

Uma reforma pedagógica era imprescindível para incluir a camada menos favorecida no espaço escolar do curso primário. Neste caso, as escolas primárias do antigo estado da Guanabara reformaram as suas escolas primárias fundamentadas em quatro procedimentos: a graduação escolar por idade, os programas diferenciados, a promoção progressiva e a modificação dos objetivos das provas para atender ao regime de

promoção automática. Conforme Clóvis Salgado: os quatro procedimentos para a implantação de um novo sistema eram a:

A **graduação escolar** por idade consiste em substituir-se o conceito da série escolar pelo ano escolar, ordenando-se a matrícula de acordo com a idade cronológica. O ano escolar não indica o adiantamento do aluno, mas há quantos anos frequenta a escola.

Os **programas diferenciados** permitem atender às diferenças individuais. Para isso se elaboram dois programas, um BÁSICO, para os alunos de aprendizagem lenta, e outro REGULAR, para os de ritmo normal, podendo ser ministrado com enriquecimento aos mais bem dotados.

Promoção progressiva permite que cada criança possa avançar, cada ano, de acordo com suas possibilidades. O conceito de reprovação perde, assim, a sua razão. Reconhece-se a inconveniência de se exigir da criança aquilo que ela, por suas condições individuais e de meio social, não pode razoavelmente dar.

A **modificação dos objetivos das provas** é consequência lógica do sistema. Não se destinam a aprovar ou reprovar, transformaram-se em instrumentos de aferição de aprendizagem, de acordo com o critério do professor. Desse modo, valoriza-se o mestre, ao mesmo tempo em que se aumenta a sua responsabilidade, circunstâncias que concorrem para o seu aperfeiçoamento e dignidade.

(SALGADO, 1965, p.209).

PERNAMBUCO (1968)

No ano de 1968, o estado de Pernambuco experimentou a alternativa de organização escolar por níveis de ensino para substituir o regime seriado pelo regime de progressão continuada na escola primária. Vale salientar que, ainda, não se usa o termo ciclo para nomear uma nova organização de ensino para a educação primária.

Barreto e Mitrulis(1999) explicam como o estado de Pernambuco formaram uma nova organização escolar para a escola primária. As autoras assinalam que houve uma prática renovada de organização por

níveis, cuja proposta curricular era fundamentada do movimento curricular americano.

Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia de ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha. A proposta de Pernambuco vinha fundamentada nos princípios do core curriculum, movimento curricular em evidência nos Estados Unidos à época. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.35 apud BRITO,1993)

São Paulo (1968-1972)

No ano de 1968, o estado de São Paulo organizou o ensino primário por níveis: nível I: 1ª. e 2ª. séries e nível II: 3ª. e 4ª. séries para adoção da progressão continuada. A eliminação da reprovação escolar acontecia entre a 1ª. e 2ª. séries e entre a 3ª. e 4ª. séries, ou seja, a reprovação escolar acontecia no final de cada nível. O aluno era submetido a um exame na passagem dos níveis, cuja nota servia para agrupá-lo numa classe escolar.

Barreto e Mitrulis complementam a explicação da reforma de ensino primário de São Paulo que modificou o currículo escolar primário para a adoção da organização de ensino em níveis e o regime de progressão continuada.

[...] A promoção de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados reunidos em classes especiais de aceleração. Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo

com suas possibilidades e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.35)

Conforme Mainardes (1998): essa organização de ensino terminou em 1972. Alguns anos depois, o estado de São Paulo implantou um outro modelo de organização escolar não seriada: Ciclo Básico de Alfabetização – CBA.

SÃO PAULO (1984), MINAS GERAIS (1985), PARANÁ E GOIÁS (1988).

As experiências de promoção automática dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás serão descritas simultaneamente, pois são propostas que apresentam mudanças educacionais semelhantes para democratizar o ensino de primeiro grau.

Em 1984, ressurgiu no sistema estadual paulista com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, que era segundo Mainardes: "uma combinação da promoção automática com outras estratégias." (MAINARDES, 1999, p.22). Em 1985, o estado de Minas Gerais adere ao modelo educacional do CBA, seguido de Paraná e Goiás em 1988 com a intenção de combater a reprovação escolar das séries iniciais e de implantar medidas inovadoras para democratizar a escola pública.

Mainardes relacionou a síntese das propostas do Ciclo Básico de Alfabetização dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás, porque havia muitas semelhanças entre elas.

Eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade deste processo;

Mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;

Oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos;

Possibilitar a capacitação dos professores que atuavam na proposta;

Alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística, Psicologia. (MAINARDES, 1998, p.22)

Pretendia-se acabar com o tormento da reprovação escolar na 1ª. série com a qualificação de professores alfabetizadores, visto que a alfabetização estava no processo de aquisição da leitura e da escrita pelo aluno. Na 1ª. série ocorria com bastante frequência o ponto de estrangulamento em relação as demais séries devido a dificuldade de aprendizado lectoescrita (leitura e escrita) e do cálculo elementar da escola primária tradicional. Para Ferreira (1999): é na 1ª. série com o aprendizado da lectoescrita e do cálculo elementar que condiciona o fracasso ou o sucesso escolar.

O Ciclo Básico de Alfabetização - CBA sofreu algumas críticas que datam do final da década de 80 e o início da década de 90. As críticas ao CBA de **São Paulo** foram positivas porque representaram os primeiros passos para a democratização do ensino, porém não agradou a todos da comunidade educacional, a qualidade do ensino não satisfaz aos alunos e o esforço do estado foi abaixo do esperado. E, negativa porque o CBA de **São Paulo** não propiciou a inclusão dos alunos no processo educativo, apenas ocorreu a presença dos alunos no espaço escolar.

O Ciclo Básico de Alfabetização de **Minas Gerais**, conforme Mainardes: "[...], apesar das inúmeras ações desencadeadas em 1985-1986, as escolas ainda não haviam entendido o significado social e pedagógico do trabalho de alfabetização proposto." (MAINARDES, 1998, p.23). Na opinião de Mainardes (1998): a proposta do CBA foi insatisfatória, porque não conseguiu atender, totalmente, os requisitos dos quinze padrões de qualidade metodológica. Além disso, foi constatado que não houve uma compreensão de sua parte administrativa. Assim mesmo, houve a continuidade do Ciclo Básico de Alfabetização.

O Ciclo Básico de Alfabetização no **Paraná** teve o auxílio de técnicos da Secretaria do Estado de São Paulo para ser implantado entre 1988 e 1989 na rede municipal e estadual e nesta se solidificou em 1990. Em 1994,

reuniu quatro séries iniciais em um único “continuum”, com possibilidade de reprovação apenas no final da 4ª. série [...]. Esta extensão do CBA para quatro anos, no entanto, não foi precedida de uma avaliação do CBA de dois anos com relação ao impacto que gerou nos índices de aprovação, retenção e evasão [...].(MAINARES, 1998, p.23)

Um dos problemas apresentados pelo CBA, conforme Mainardes foram:

a)ruptura com a proposta do “continuum” de dois anos, com a “reprovação camuflada de alunos(que retornam à etapa anterior por falta de domínio de conteúdos.”;

b) a pratica do remanejamento de alunos (recomposição de turmas), quando o CBA propõe a permanência e continuidade de professores e alunos nas etapas do ciclo básico. A busca da “homogeneização” das turmas revela a dificuldade no atendimento de níveis diferenciados dos alunos (heterogeneidade), associados a algumas condições, às vezes adversas, das escolas públicas (classes numerosas, número insuficiente de professores, de materiais didáticos, etc.)

(MAINARDES, 1998, p.24)

Mainardes (1998) não tece uma apreciação sobre a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização do estado de Goiás. E, nem Barreto e Mitruilis que, só, fazem considerações a respeito do Ciclo Básico de Alfabetização de Minas Gerais, Paraná e São Paulo. De suas considerações pode-se destacar:

[...]. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desseriação do ensino de 1º. Grau como um todo, a proposta era mais modesta procurando encontrar um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande

estrangulamento das matrículas das séries iniciais. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.37)

Além disso, Barreto e Mitrulis falam que a organização curricular do Ciclo Básico de Alfabetização buscava uma aproximação com a clientela do ponto de vista cultural, econômico e social. Então, foi necessário um ajustamento do currículo a clientela escolar para o funcionamento do Ciclo Básico de Alfabetização.

O ciclo básico não previa uma redução dos conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos de escolarização. Possibilitava antes maior flexibilidade de organização curricular quanto ao agrupamento de alunos, à revisão de conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela, bem como em relação à escolha de critérios de avaliação. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.37).

SISTEMA DE AVANÇOS PROGRESSIVOS – SANTA CATARINA

Uma reflexão acerca da experiência com avanços progressivos de Santa Catarina terá o auxílio de parte da análise de Rama (1987) sobre essa modalidade de promoção contínua do 1º. ao 2º. Graus (ensino fundamental) de toda rede de ensino catarinense. Rama (1987) analisou o sistema de promoção por avanços progressivos do artigo: 14 da LDB: 5692/71 com os ensinamentos da conselheira do Conselho Federal de Educação (CFE): Therezinha T. Saraiva que deu orientações para o cumprimento do sistema de avanços progressivos para as escolas que pretendiam implantá-lo. A conselheira enumerou catorze orientações para a implantação da modalidade de avanços progressivos nas escolas, com base no Parecer CFE nº.360/74 que foi aprovado em 04/02/1974. Serão descritas cinco orientações das catorze constantes neste parecer.

6-O agrupamento escolar, nesse regime, é feito conjugando-se idade cronológica e nível de progresso de alunos (aproveitamento escolar) ou maturidade para aprendizagem da leitura e escrita, quando se tratar de aluno em início de escolarização.

7-O julgamento do professor, que resulta da avaliação contínua durante todo o processo educativo e que decorre da aplicação cuidadosa e adequada de diferentes meios de verificação da aprendizagem, vive fator preponderante na indicação do nível de progresso.

8-Para a adoção do regime de avanços progressivos, é necessária grande flexibilidade administrativa e pedagógica, com vistas a atender ao progresso individual e contínuo do aluno.

9-As classes não deverão ser numerosas, pois o regime exige do professor trabalho diversificado e muitas vezes atendimento individual;

10-É indispensável que o professor esteja capacitado para o trabalho diversificado, e que lhe seja fornecido indispensável material de apoio.

(RAMA, 1987, p.81/82)

A rede estadual de ensino de Santa Catarina implementou o sistema de avanços progressivos em 1970, porque seguiu os dispositivos constitucionais de 1967 e o Plano Estadual de Educação de 1969. Barreto e Mitrulis justificam a fundamentação legal que o estado de Santa Catarina utilizou para se antecipar a lei de educação nacional: LDB: 5692/71.

Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam de quatro para oito, os anos de escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que também antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau. (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.36)

Segundo Barreto e Mitrulis (1999): a rede estadual de ensino extinguiu os exames de admissão e estabeleceu avaliação contínua dos

alunos, cursos de reciclagem e atualização de professores e diretores, implantou supervisores e orientadores educacionais e, aboliu com as reprovações escolares.

Barreto e Mitrulis, ainda, informam de que maneira acontecia o desaparecimento das reprovações escolares anuais e, de que forma era resolvida a dificuldade de aprendizagem de algum educando nas redes estaduais catarinenses.

[...] ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau. Ao final das 4^{as.} e das 8^{as.} séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com as suas possibilidades, ao mesmo tempo que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo.

(BARRETO e MITRULIS, 1999, p.36)

Barreto e Mitrulis (1999), ainda, indicam as falhas do sistema de avanços progressivos do Estado de Santa Catarina: ensino aligeirado, despreparo do corpo docente, classes numerosas, ausência de materiais didáticos para aplicar um ensino individualizado e apoio pedagógico ineficiente para as escolas. Mainardes (1998) critica o sistema de avanços progressivos catarinense como demagógico por visar os aspectos quantitativos e não os qualitativos da educação e assinala que as escolas de Santa Catarina não tinham condições materiais e nem pessoais para desenvolver o sistema de avanços progressivos. As escolas catarinenses contribuíram para "garantir a deterioração do ensino em nossas escolas públicas. Os alunos eram promovidos automaticamente para as séries seguintes. Deste modo, alunos praticamente não alfabetizados concluíam o 1º. Grau." (MAINARDES, 1998, p.21 apud Auras, 1988, p.165) O sistema de avanços progressivos da rede estadual de Santa Catarina foi extinto na primeira metade dos anos 80.

CICLO DE ESTUDOS BÁSICO: SALVADOR - BAHIA

A rede municipal de Salvador-Ba implantou a organização de ensino não seriada - ciclos e o regime de Promoção Automática em 1987, com a instituição do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) que foi “atualizado e regulamentado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº.004 – DOM 16/10/1999” (SMEC, 2010, p.8). Para eliminar a repetência escolar entre a 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental de oito anos.

O Ciclo de Estudos Básicos era classificado em CEB I: 1ª. fase do 1º. ano de escolarização e CEB II: 2ª. fase do 2º. ano de escolarização entre um e outro não havia interrupções, ou seja, eliminava-se a reprovação escolar na 1ª. série do ensino fundamental de oito anos. O aluno ficava retido na 2ª. 3ª. e 4ª. séries, caso fosse necessário, do ensino fundamental.

Conforme a Secretaria Municipal de Salvador - SMEC, hoje SECULT, o CEB objetivava em linhas gerais:

Respeitar os diferentes tempos (sociais, mentais, culturais) ritmos e formas de aprender das crianças, visto que cada uma tem maneira própria de assimilar conteúdos e capacidades diferenciadas de apreender o conhecimento e aprender.

Garantir continuidade do processo educativo, o aumento da qualidade de ensino, a eliminação da defasagem série/idade, o combate ao fracasso e evasão.

(SMEC, 2010, p.9)

O processo educacional é desenvolvido por competências e habilidades que é fundamentado na Pedagogia das Diferenças do sociólogo suíço: Philippe Perrenoud. As competências (saber mobilizar e aplicar) e habilidades (saber-fazer) estão estabelecidas nos marcos de aprendizagem e no diário de classe das escolas municipais de Salvador para serem alcançadas pelos educandos em cada etapa educativa. O

ciclo de estudos básicos, também, se fundamenta nas teorias construtivistas de Jean Piaget, sociointeracionista de Lev Vygotsky e Henry Wallon e nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A avaliação da aprendizagem é realizada através de um diagnóstico inicial e pareceres descritivos para cada semestre do ano letivo, cujo educador avalia a aprendizagem de cada educando de forma processual, contínua e qualitativa.

O ciclo de estudos básicos ficou na organização escolar das Escolas Municipais de Salvador, atualizado e regulamentado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação - CME n.004 – DOM de 16/10/1999 até o ano de 2006.

A organização escolar da rede municipal de ensino de Salvador-Ba mudou com a Lei: 11274/2006, devido a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos com a idade inicial de 7 para 6 anos de idade para ingressar no ensino fundamental. Por esse motivo, a resolução: 012/2007 do Conselho Municipal de Educação de Salvador determinou a renovação da organização do ensino das escolas municipais públicas de Salvador. Conforme a referida resolução:

Art. 1º. O Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal terá a duração de nove anos letivos, destinado ao 1º ano às crianças de seis anos de idade, sendo os anos iniciais organizados em dois ciclos de aprendizagem, com a institucionalização da progressão continuada, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem dos alunos.

Inciso 1. O ciclo de Estudos básicos com duração de 3(três) anos passará a denominar-se Ciclo de aprendizagem I

Inciso 2. O ciclo de Aprendizagem II, com duração de (dois) anos.

(SMEC, 2007, p.1)

O Ciclo de Aprendizagem I compreende o 1º, 2º e 3º. anos, a reprovação escolar acontece no terceiro ano e o Ciclo de Aprendizagem II compreende o 4º e o 5º. anos com reprovação escolar no quinto ano do ensino fundamental.

6. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS: UM COMPLICADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

A organização de ensino não seriada: ciclo e o regime de promoção automática (progressão continuada) surgiu na LDB: 9394/96 para possibilitar a reorganização do ensino fundamental com o objetivo de construir uma escola pública democrática. A lei de diretrizes e bases da educação nacional propõe duas formas de organização escolar: a não seriada - ciclo com o regime de progressão continuada e a seriada com o regime de progressão regular por série. O termo: ciclo e séries anuais estão no artigo: 23 e os termos progressão regular por série e progressão continuada estão descritos no artigo: 32, inciso IV, parágrafo: 2º. da LDB: 9394/96.

Carneiro analisa e tece uma crítica ao artigo: 32, parágrafo 2º. da LDB:9394/96, pois ele:

[...] abre a possibilidade de adoção do regime de progressão continuada para as escolas que funcionarem com o sistema de progressão regular por série, como ocorre com grande parte de nossas escolas. **Progressão continuada** é expressão para “despertar” a questionada idéia de progressão automática. Com esta alternativa, abre-se uma brecha para a redução dos alarmantes índices de reprovação no ensino fundamental brasileiro. Mas, para a colimação deste objetivo, é imprescindível a implementação de mecanismos eficazes no campo dos estudos de recuperação [...]. Caso contrário, a progressão continuada contribuirá, também, para a reprovação continuada. (CARNEIRO, 2008, p.111)

As escolas públicas ou privadas podem escolher entre uma organização de ensino em ciclo (progressão continuada) ou em série (progressão regular por série). Entretanto, no geral, as escolas que adotam a organização de ensino em ciclos e a progressão continuada são as escolas públicas municipais ou estaduais. As escolas privadas continuam com a organização de ensino em série e a progressão regular por série. Barreto e Souza explicam que:

Em regra a decisão de adotar os ciclos tem ficado a cargo das gestões estaduais ou municipais. Por ser esta uma das alternativas de organização da escola oferecidas pela legislação, as administrações também têm a liberdade de suprimir o regime de ciclos, o que tem ocorrido não poucas vezes nos últimos 50 anos. As escolas privadas geralmente preferem manter a tradicional organização em séries, [...] dos alunos do ensino fundamental. (BARRETO e SOUZA, 2005, p.666)

A partir da década de oitenta, o termo ciclo surgiu para nomear formas distintas de organização escolar não seriada e combater o aumento do fracasso escolar (evasão e repetência) na escola pública. No ciclo há uma nova arrumação para o tempo, o espaço, o currículo e para se reorganizar as etapas de aprendizagem do ensino fundamental, de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada estudante da rede de ensino municipal ou estadual. Essas redes teriam a liberdade para elaborar a sua organização de ensino em ciclo de acordo com o contexto social de seus alunos da classe popular.

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96 assegura a elaboração de formas distintas de organização escolar em ciclos para o ensino fundamental. Na seção: III do Ensino Fundamental, artigo: 32, parágrafo: 1º: “ É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.” (Brasília, 1996, p.13). Carneiro tece uma crítica acerca desse parágrafo, salientando que se fala em primeiro grau menor e primeiro grau maior como etapas estanques, vindo a causar prejuízos psicopedagógicos. Para superar um risco, a prática pedagógica devia ter um trabalho integrado com os professores, bem como com os conteúdos integrais na perspectiva do objetivo de ensino.

A organização escolar em ciclo enfatiza a necessidade de se ampliar o espaço e o tempo de aprendizagem dos alunos da escola pública. Freitas (2004) explica que a necessidade de ampliação do período de aprendizagem no ciclo está em respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, pois resultará em desempenhos de

aprendizagem distintos para cada estudante; este dominará um conteúdo mais e outro estudante menos de uma matéria em consequência tem-se avanços de aprendizagem diferenciados, cujo papel do professor é fazer do tempo um elemento eficaz de ensino e aprendizagem. Ele, também, explica que na organização de ensino em ciclos muda-se a prática curricular sem eliminar a aprendizagem de conteúdos escolares. A prática curricular é fundamentada: “[...] ora na transversalidade de temas, ora em uma forma mais elaborada como complexos temáticos que orientam a ação de coletivos de professores. [...]” (FREITAS, 2004, p.25).

Barreto e Souza (2005) relatam de forma sucinta que uma nova prática curricular para a organização escolar em ciclos e progressão continuada é registrada nos anos 90, para as redes de ensino público do Brasil. Elas constataram nos registros desses anos que a formação e orientação do ciclo para o currículo são fundamentadas em: “[...] enfoques interdisciplinares para obter um currículo integrado por meio de projetos de trabalho, que favorecem a participação de alunos com variadas competências, ou por ‘complexos temáticos’. [...]” (BARRETO e SOUZA, 2005, p.672). O currículo tem o objetivo de atingir a diversidade de alunos aliando o conteúdo das áreas de conhecimento formal as diferentes culturas dos alunos da educação pública, para assegurar-lhes a possibilidade de se expressarem e de se reconhecerem no espaço escolar.

Segundo Barreto e Souza (2005): a proposta do ciclo contribui para assegurar o direito à educação, a democratização do ensino e a respeitar o desenvolvimento e a auto-estima dos alunos à medida que respeita as diferenças dos alunos e procura oferecer uma aprendizagem de qualidade.

Barreto e Souza compreendem os ciclos e a sua intenção educacional para os alunos da escola pública, como:

[...] alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados a intenção de assegurar à totalidade dos alunos e permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles tem a

ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais.[...](BARRETO e SOUZA, 2005, p.660)

Cianflone e Andrade compreendem a organização de ensino em ciclos através da oscilação entre dois pólos: um de caráter mais convencional e o outro de caráter mais inovador.

[...]O primeiro pólo, de caráter mais convencional, revela uma concepção de ciclo como uma dilatação de tempo para criar novas oportunidades de repetição e revisão de conteúdos aos alunos e com um deslocamento da reprovação para as etapas posteriores de formação. A organização da rotina e as tarefas não mudam e o horizonte temporal é o período letivo. O segundo pólo, de caráter mais inovador, concebe o ciclo como uma profunda mudança na escola e nas práticas pedagógicas; considera a diversidade de ritmos e percursos de aprendizagem. (CIANFLONE e ANDRADE, 2007, p.8)

Para Barreto e Mitrulis (1999): a organização de ensino em ciclos propõe-se a estimular a democratização do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas, visto que concede as unidades escolares arrumarem o seu projeto pedagógico (currículo, planejamento escolar, avaliação qualitativa...) de acordo com o seu alunado e com a participação, colaboração, de todos os membros da escola quer sejam internos ou externos; estabelece uma formação continuada para os seus professores com o objetivo de prepará-los para as necessidades educativas da classe menos favorecida de cada unidade escolar.

Barreto e Souza argumentam que os ciclos

demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino. (BARRETO e SOUZA, 2005, p.660).

Na opinião de Cianflone e Andrade acerca da relação entre o tempo escolar e o trabalho pedagógico no ciclo.

A expressão ciclos, com toda a sua abrangência e elasticidade, parece indicar apenas uma forma organizativa do ensino fundamental, uma delimitação temporal, administrativa, portanto apenas o fracionamento de um todo, sem impacto sobre o trabalho pedagógico. (CIANFLONE e ANDRADE, 2007, p.8)

Carneiro alerta que a adoção de uma reorganização do ensino fundamental em ciclos supõe as seguintes providências:

- i) professores permanentemente capacitados;
- ii) material escolar abundante e diversificado;
- iii) turmas menores em sala de aula;
- iv) planejamento contínuo e articulado de ações de ensino;
- v) maior disponibilidade de tempo de professores para cuidarem do planejamento da escola como um grande laboratório de aprendizagem dos alunos, dos professores, dos gestores e dos próprios pais;
- vi) adoção de mecanismos de acompanhamento de alunos com foco especial no desenvolvimento individual da aprendizagem diária. (CARNEIRO, 2008, p.111)

A organização escolar em ciclo e o sistema de progressão continuada coabitam nas escolas públicas brasileiras. O ciclo e a progressão continuada exigem uma transformação radical da escola na sua ação administrativa e pedagógica, cujo eixo norteador é romper com o critério de reprovação escolar anual (repetência e evasão escolar). A reprovação escolar é colocada de forma secundária ou pode, até mesmo, ser descartada em alguns níveis do ensino fundamental da educação básica brasileira. Embora, Barreto e Souza esclareçam que:

nas regulamentações dos sistemas escolares que implantaram ciclos, geralmente a possibilidade de reprovar o aluno tem sido limitada ao final de cada ciclo ou aos alunos que não apresentam a frequência mínima obrigatória às aulas, [...]. (BARRETO e SOUZA, 2005, p.675).

Barreto e Souza citam a advertência de Steinvasher acerca da repetência escolar na organização escolar em ciclos:

...“proibir a repetência” sem o acompanhamento de estratégias e subsídios para o enfrentamento da cultura escolar seletiva e classificatória, pode resultar numa desestabilização da dinâmica escolar, que se pautava na decisão de aprovação/reprovação dos alunos, sendo que novas regras poderão ser criadas dentro da mesma lógica seletiva e excludente. (BARRETO e SOUZA, 2005, p.676 apud STEINVASCHER, 2003, p.57)

Steinvasher (2003) faz alusão a prática das provas somativas (ou exames) escolares, cuja finalidade é avaliar quantitativamente o desempenho de aprendizagem do aluno para decidir sobre a sua progressão na série (aprovação) ou a sua retenção (repetência) na escola. Para os defensores dos ciclos, a avaliação quantitativa: exames e provas não visam a permanência, a inclusão, do estudante para a edificação de uma escola democrática.

Barreto e Souza (2005) não mencionam: quais são as novas regras de seleção e exclusão escolar que Steinvasher adverte que poderão se instalar no ciclo através de uma avaliação informal (atividade de acompanhamento) e progressão continuada (promoção do desenvolvimento do aluno).

Freitas (2004) adverte a forma que pode existir a seletividade e a exclusão escolar na organização em ciclos. Freitas descreve

As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal, abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do sistema, entretanto, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos.

Em resumo, as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas de estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal vai criar trilhas diferenciadas e variados momentos de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável.

(FREITAS, 2001, p.21/22)

Para Freitas (2004): progressão continuada e ciclos são propostas escolares distintas, pois fazem parte de políticas públicas educacionais do neoliberalismo que começaram nos anos 90. Conforme Freitas: a progressão continuada tem

o objetivo de meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos. Mas não é só isso: os liberais acreditam de fato na utopia de uma escola que ensine tudo a todos dentro do próprio sistema capitalista. A proposta corresponde, portanto, a uma visão de mundo.

(FREITAS, 2004, p.7)

E, os ciclos "propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola." (FREITAS, 2004, p.11). Este autor salienta que os ciclos ultrapassam a visão de liberar fluxos, de avaliações do sistema de ensino e de exclui a avaliação formal. O ciclo é uma proposta escolar mais complexa do que a progressão continuada. Porém, aqui, ciclo e progressão continuada não são propostas distintas da educação básica. Conforme a LDB: 9394/96: ciclo faz parte da reorganização do ensino fundamental e progressão continuada é um regime diferente do seriado para o ensino fundamental com o intuito de construir uma escola democrática.

A organização escolar em ciclos tem como princípio básico: uma avaliação não formal (qualitativa) do rendimento escolar que implicam em transformações das práticas avaliativas do cotidiano de professores e de alunos na sala de aula. As práticas avaliativas do ciclo colocam

o conhecimento como processo, não se adequando, assim, à idéia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória praticada no ensino seriado. Assim, impele a escola, e particularmente os professores, a uma profunda revisão dos significados, crenças e valores que permeiam suas práticas, assim como o desenvolvimento de avaliações mais processuais, formativas, voltadas para o diagnóstico e a intervenção constante no processo de ensino e aprendizagem. Isso faz com que os professores façam atribuições e qualifiquem o aluno e seu trabalho cotidianamente. Desse modo, a avaliação interna realizada pelo professor constitui o eixo fundamental de sustentação da progressão continuada e do próprio sistema de ciclos. (CIANFLONE e ANDRADE, 2007, p.6)

Os defensores do ciclo e do sistema de progressão continuada acreditam que, somente, uma avaliação qualitativa afastará paulatinamente a reprovação escolar do meio educacional e poderá garantir a presença do educando nas escolas públicas brasileiras. Eles visam não selecionar e nem excluir os estudantes do espaço escolar com o uso, somente, da avaliação qualitativa, para eles não provocará o fracasso escolar (repetência e evasão). Contudo, a organização escolar em ciclo e o sistema de progressão continuada não estão preparando seres para a vida na sociedade do conhecimento, da informação. Nesta sociedade, as pessoas são selecionadas e classificadas através da prática de provas somativas para competirem em concursos públicos, vestibular... Somente, deste modo, podem entrar numa instituição pública e as empresas privadas, também, exigem testes de conhecimentos específicos que geram notas para a seleção de seus trabalhadores.

Na verdade, a progressão continuada e os ciclos estão camuflando o número real de reprovação escolar anual. Na década de cinquenta, Pereira advertiu que a reprovação escolar é indicador de qualidade de ensino.

[...], a promoção automática levaria à perda de um valioso termômetro de funcionamento do sistema escolar primário – os índices de repetência. Por paradoxal que pareça, esses índices devem ser assim considerados. [...], quando não se vêem as altas percentagens de reprovação apenas como uma das causas de alguns graves problemas do sistema escolar primário brasileiro, mas se reduzem esses problemas e a própria elevada repetência a um mesmo conjunto de fatores determinantes comuns, pode-se criticar o otimismo com que a promoção automática vem sendo encarada entre nós. (PEREIRA, 1958, p.107).

Na década de noventa, Mainardes relacionou as implicações negativas e positivas do regime de promoção automática (progressão continuada) para as escolas públicas do Brasil. Essas implicações se constituem explicitamente em vantagens e desvantagens do regime de promoção automática e, são bastante atuais para o contexto educacional brasileiro.

IMPLICAÇÕES POSITIVAS:

- a) cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
- b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos (principalmente quando implantadas nas quatro séries iniciais) contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do 1º. Grau, ampliando as possibilidades de acesso a escolaridade obrigatória de oito anos;
- c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola. Pode ocorrer, ao contrário, maior concentração de alunos nas séries nas quais é permitida a reprovação;
- d) garante os alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
- e) exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas;
- f) implica mudanças na mentalidade e atitudes dos docentes;
- g) implica igualmente uma mudança na mentalidade dos pais que deixariam de se preocuparem apenas com a aprovação, passando a se preocuparem também, com o conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola.

IMPLICAÇÕES NEGATIVAS:

a) mudando um sistema que convencionalmente produz o fracasso para 100% de êxito no que se refere a reprovação, pode se questionar se a solução não será apenas formal, diminuindo ainda mais a qualidade do ensino(principalmente pelo descompromisso evidente das políticas educacionais com a qualidade do ensino);

b)considerando-se ainda que a promoção automática pode resolver formalmente o fracasso escolar(índices de reprovação), mas não o problema real - o da aprendizagem dos alunos – pode-se questionar se a identificação tardia do fracasso da medida não prejudicará os alunos. Conjunturalmente, torna-se necessário garantir a aprendizagem efetiva dos alunos para que a promoção formal corresponda a promoção real. [...];

c)no interior das escolas poderão ser criados subterfúgios para reter alunos, ainda que a medida seja da promoção. Isto torna-se inevitável se o coletivo dos professores não concretizar, na prática escolar, as mudanças que a promoção automática requer.

(MAINARDES, 1998, p.24/25)

A instituição da promoção continuada implicou numa nova organização escolar: ciclo para a educação fundamental do Brasil. Barreto e Souza (2005) indicam alguns requisitos que são necessários para o desenvolvimento dos ciclos nas escolas: envolvimento dos pais ou responsáveis dos alunos, adesão dos educadores a proposta do ciclo, melhor condição de trabalho, formação continuada do corpo docente, currículo adequado as necessidades educativas de cada criança ou adolescente, redução do número de estudantes em sala de aula...

Barreto e Souza chamam a atenção de que

os professores sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, alegando que o manejo da classe torna-se bem mais difícil nas escolas com ciclos, especialmente nas turmas de alunos mais velhos. A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, sendo a ela atribuído um potencial de motivação para o ensino e a aprendizagem. (BARRETO e SOUZA, 2005, p.675)

Os professores ficam inconformados, indignados, com a ausência de reprovação escolar anual nas escolas públicas com ciclos e progressão continuada. Freitas (2004): julga que os professores ficam aborrecidos com a organização de ensino em ciclos porque eles perderam o poder sobre os seus alunos com a retirada de provas e trabalhos da sala de aula, cuja finalidade é gerar uma nota e servir de mecanismo de poder: controle rigoroso sobre o comportamento, atitudes e valores dos alunos. A nota faz parte de uma avaliação formal que não é para existir nas experiências de ciclo e progressão continuada das escolas públicas.

Os pais de alunos ficam divididos entre querer e não querer a reprovação escolar anual, ou seja, entre uma avaliação formal que pode gerar a repetência escolar e uma avaliação não formal que evita ao máximo a repetência escolar através da promoção automática dos alunos. Gomes cita o alerta de Pedro Demo acerca do uso indiscriminado da promoção do aluno sem a devida aprendizagem, visto que:

A promoção sem aprendizagem correspondente constitui um ônus, sobretudo para a escola pública e para os alunos socialmente menos privilegiados, desmoraliza a escola pública e torna-a coisa pobre para o pobre. (GOMES, 2004, p.46 apud Pedro Demo 1998).

Barreto e Souza analisam a opinião dos pais acerca da supressão da reprovação escolar anual na organização de ensino em ciclos:

[...]. Uns admitem que a sua supressão permite aos alunos prosseguirem os estudos sem as tensões provocadas pelo regime seriado. Outros, porém, mostram-se preocupados com o destino dos que avançam na escolaridade, a seu modo de ver, sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio dos alunos. Não só eles, mas a população em geral resiste à uma concepção de escola em que não haja mais constrangimentos externos que levem os alunos a estudar. [...] (BARRETO e SOUZA, 2005, p.675)

A vontade de estudar está em cada indivíduo não importa a sua classe social, porém pode haver um estímulo no seu meio social para convencê-lo que é imprescindível uma escolarização para sua entrada no mercado de trabalho e sua ascensão social. Mas, infelizmente, a maioria dos alunos da escola pública pertence a uma camada popular, cujas famílias estão desestruturadas e prejudicam a vida escolar de seus filhos. A maior parte dessas famílias não tem condições morais e nem sociais para orientar os seus filhos nos estudos. Os professores têm um papel duplo: ensinar e transmitir alguns valores aos alunos carentes de afeto e de disciplina para conviverem em sociedade. Não somos tiranos e nem terroristas educacionais, somos educadores que prezamos pelo bem estar, pelo futuro, do educando. Educar alguém exige mecanismos de controle de uma situação, sem perder o lado humano, seja no regime seriado ou no regime de progressão continuada.

O ensino em ciclos e o sistema de progressão continuada requerem mais financiamento para a educação por representarem uma verdadeira transformação radical da escola. Gomes chama a atenção de que os ciclos:

[...] requerem maiores investimentos financeiros, o que indica não serem formas de, aritmeticamente, baratear a educação. Eles podem levar as grandes economias, porém, ao proporem uma educação de melhor qualidade, sem os vícios da pedagogia da repetência, incorrem em custos, que, naturalmente, podem ser compensados pelos cortes do desperdício. [...] (GOMES, 2004, p.410)

Além disso, uma organização escolar em ciclos

impõe condições do ponto de vista dos recursos humanos, materiais e pedagógicos que, se não atendidas, esvaziam o potencial que têm os ciclos de constituírem em alternativa capaz de contribuir para a democratização do ensino.(BARRETO e SOUZA, 2005, p.682)

Barreto e Souza (2005) tratam do ciclo como uma proposta pedagógica que busca a permanência da classe menos favorecida no espaço escolar com a instituição de práticas educativas renovadas que colaborem para edificação de uma escola democrática. Segundo Barreto e Souza: o ciclo tem o "[...]: o propósito de superar o caráter seletivo da escola, o de torná-la mais flexível para atender às diferenças dos alunos e o de fazer desse projeto um trabalho compartilhado. [...]" (BARRETO e SOUZA, 2005, p.665).

O êxito da organização escolar em ciclo com a progressão continuada depende do compartilhamento, entendimento, dos profissionais de educação, de alunos e de seus pais acerca do desenvolvimento do ciclo nas escolas públicas.

Sem o esforço conjunto dos gestores do sistema educacional, das unidades escolares, dos educadores e demais profissionais envolvidos, vinculado aos esclarecimentos feitos aos pais e alunos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e o funcionamento das escolas, causando prejuízos muito sérios aos processos de aprendizagem e constituição de sujeitos. (ALAVARSE, 2007, p.12 apud MAINARDES, 2001, p.51)

A compreensão, a aceitação e a participação de educadores, pais e alunos não são os únicos problemas para a fixação e o sucesso do ciclo com progressão continuada. Barreto e Souza (2005) chamam a atenção para a formação dos docentes de pedagogia ou, até mesmo, de língua portuguesa que não colabora para sanar a dificuldade de ensinar o aprendizado inicial da leitura e da escrita para os educandos. O problema educacional do regime de progressão continuada é igual ao do regime seriado: o aprendizado inicial da leitura e da escrita no nível inicial do ensino fundamental pela falta de professores alfabetizadores. Mas, existe uma diferença entre eles: o regime seriado transparecia a falta de aprendizado da leitura e da escrita com a reprovação escolar anual na 1ª. série do ensino fundamental; já, no regime de progressão continuada é

camuflado com a progressão dos alunos e, prolonga-se o problema para os níveis subsequentes do ensino fundamental.

Barreto e Souza relacionam o que interfere na apropriação da leitura e da escrita pelos educandos da organização de ensino em ciclos:

oferta escassa de momento diferenciado; aulas de recuperação com professores pouco experientes; repetição enfadonha das mesmas abordagens durante o atendimento complementar dos alunos; falta de articulação com as atividades das classes de origem, grande descompasso em relação a cultura do aluno. (BARRETO e SOUZA, 2005, p.674).

Alvarse aponta uma falha qualitativa nas propostas de ciclo, quanto ao domínio da escrita pelos alunos da rede pública de ensino.

[...] observa-se em muitas redes que a implantação dos ciclos não se faz acompanhar do salto qualitativo prometido, inclusive no domínio da escrita pelos alunos, [...] as escolas em ciclos se não excluem os alunos da escola, não os incluem no tocante ao letramento, sublinhando-se o caráter instrumental e político da escrita para a apropriação de um amplo conjunto de saberes escolares e é condição de acesso aos produtos culturais que dela lançam mão, o que exige aprendizagem não espontânea, [...](ALVARSE, 2007, p.12)

A ausência ou presença do domínio da leitura e da escrita evidenciam o desempenho escolar do estudante e a qualidade do ensino do professor das escolas públicas brasileiras. Na escola seriada comprova-se a qualidade do ensino e o aprendizado do educando pela aprovação ou reprovação escolar anual; na escola com ciclos e progressão continuada comprova-se a qualidade do ensino e o aprendizado do educando através de uma avaliação externa que é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Provinha Brasil no 2º. ano e Prova Brasil no 5º ano do ensino fundamental.

Gomes em sua pesquisa sobre ciclos e progressão continuada, tece uma crítica sobre o nível de aprendizagem dos educandos da escola pública, baseado na Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programme of International Student Assessment (PISA).

[...], pode-se esconder uma aprendizagem medíocre sob o manto da regularização de fluxo, como têm evidenciado os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programme of International Student Assessment (PISA). As exigências podem ser niveladas por baixo, como por meio de um rolo compressor, deixando-se de lado a necessidade de exigências crescentes de aprendizagem. Com isso, embora não querendo, pode-se gerar o pior dos mundos: regulariza-se o fluxo de alunos e se reduzem os custos, satisfazendo a gestores e às eternas limitações orçamentárias da educação; pais e alunos incautos ficam satisfeitos porque, não havendo reprovação, há a ilusão de aprendizagem; o trabalho do professor é, sob vários aspectos, facilitado, na medida em que se requer pouco dos alunos e por extensão, do corpo docente; o sistema educacional, enquanto olha para o seu umbigo, fica satisfeito com a adequação do país a alguns indicadores estatísticos internacionais. Em outras palavras, fica tudo pior que dantes no quartel de Abrantes. Portanto, corre-se o risco de avançar na quantidade e contornar os problemas da qualidade e da democratização. Como os alunos pouco aprendem, a começar pelos mais pobres, mantêm-se estruturas injustas. (GOMES, 2004, p.47)

Utilizo da expressão de Pedro Demo: pedagogia da verdade citada no estudo de Gomes (2004) para construir o meu parágrafo final de minha monografia. A pedagogia da verdade é o melhor remédio para cada escola pública (ou privada) não interromper o seu papel de preparar, formar, sujeitos para a vida em sociedade. Nisto, não importa se o regime é por progressão continuada ou por progressão regular por série para se instituir uma pedagogia que prime pela qualidade do ensino e pelo bom desempenho escolar dos educandos. Um educando necessita da pedagogia da verdade para ter êxito, ser incluso, na sociedade do conhecimento, da informação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A escola pública primária atravessou um grave problema educacional na década de 50, 60, 70 e 80: o alto índice de reprovação escolar anual (repetência e evasão) que deixava o povo à margem do processo educativo. A reprovação escolar anual chamou a atenção de estudiosos para descobrir a onde estava a causa do insucesso escolar: no aluno, na escola, ora no aluno e ora na escola e, por último no ambiente escolar. A escola primária tradicional não conseguiu solucionar o alto índice de reprovação escolar que acontecia desde a 1ª. série do curso primário, o que favoreceu o surgimento de um “novo” regime para substituir o regime seriado da escola primária tradicional: o regime de promoção automática importado da Inglaterra para ajustar à escola pública primária a classe pobre.

O regime de Promoção Automática (progressão continuada) foi a forma que educadores encontraram para reduzir a reprovação escolar na escola pública primária tradicional, visto que os nossos governantes não tinham como reverter o quadro de penúria da educação primária da camada popular. Não havia recursos financeiros, humanos e materiais para combater o elevado índice de reprovação escolar anual que acontecia desde a 1ª. série do curso primário. O regime de Promoção Automática com uma organização de ensino em ciclo foi, paulatinamente, introduzido na escola para diminuir a reprovação escolar anual e garantir a permanência da classe pobre na escola pública.

Uma reorganização pedagógica e administrativa foi necessária para implantação do regime de Promoção Automática nas escolas públicas primárias do Brasil. Paulatinamente, alguns estados brasileiros tentaram experiências distintas de organização escolar não seriada com promoção automática porque houve a permissão através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): 4024/61 de 20 de dezembro de 1961 em

caráter experimental; 5692/71 de 11 de agosto de 1971 permitiu a instituição de avanços progressivos (promoção automática) e a última LDB: 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que colocou a critério da Secretaria de Educação Municipal ou Estadual escolher a adoção de uma organização de ensino em série com progressão regular por série ou organização de ensino em ciclos com progressão continuada (promoção automática) que lhe convier para o seu sistema de ensino público.

A propagação do regime de Promoção Automática com uma organização de ensino em ciclo causa controvérsias no meio educacional, pois alguns educadores não aceitam a ausência da reprovação escolar anual na escola pública. A reprovação escolar contém dois aspectos: o qualitativo e o quantitativo, cujo primeiro aspecto é um ato punitivo englobando o mental e o social de um sujeito; uma maneira de reter os educandos e estimulá-los a recuperar uma aprendizagem; e, ainda, uma maneira de incitá-los durante o ano letivo a possuírem um bom desempenho escolar. No segundo aspecto, os governantes entendem a reprovação escolar como um prejuízo para os cofres públicos e um impedimento à matrícula de novos alunos nas instituições escolares. Para eles, o regime de Promoção Automática com a organização de ensino em ciclos veio para “solucionar” o estado lamentável da educação pública primária da década de cinquenta até os dias atuais.

Na verdade, a reprovação escolar anual somente incomodou os governantes brasileiros porque o povo não estava conseguindo acompanhar o avanço tecnológico para proporcionar o desenvolvimento econômico e social do país. Antes disso, eles não se preocupavam em modificar a organização pedagógica e administrativa das escolas públicas primárias para recepcionar a classe popular, embora alguns educadores como: Anísio S. Teixeira tivesse ressaltado que os avanços da ciência e conseqüentemente o progresso técnico requeriam uma escola para todos.

Atualmente, o regime de progressão continuada (promoção automática) com uma reorganização de ensino fundamental em ciclos está relacionado com uma escola para todos, democrática. Mas, uma escola democrática não seleciona e nem exclui pessoas através de uma

avaliação qualitativa, “formativa”, pois somente alguns alunos percebem a importância de assimilar conhecimentos para a construção de um saber que os preparará para a vida em sociedade. No regime seriado tem a avaliação quantitativa que seleciona e exclui através da reprovação escolar anual de alguns estudantes, porém é um ato transparente, real, porque um indivíduo é condicionado a saber que um mau desempenho escolar resultará num despreparo para sua vida em sociedade.

Com a desculpa de se edificar uma escola democrática houve um desdobramento do ensino fundamental em ciclo e o regime de progressão continuada, todavia não houve uma reorganização mental de nossos governantes para priorizar recursos materiais, financeiros e humanos para a educação pública. Julgam que para a classe pobre deve se instituir uma escola pobre, pois se contentam em administrar, novamente, um ensino rudimentar (leitura, escrita e cálculo) na escola pública. Os governantes se esquecem que as instituições escolares foram idealizadas para atender a uma classe aristocrática (oligárquica - rural) e depois, a uma nascente classe burguesa industrial com o intuito de assegurar um modelo de cultura apropriada para produzir intelectuais, dirigentes, para exercer um domínio sobre a nação brasileira. Arroyo destaca “[...] que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. [...]” (ARROYO, 1997, p.18).

Então, os nossos governantes não podem julgar que a classe pobre não tem capacidade intelectual para edificar um saber que contribuirá para o desenvolvimento econômico e social da nação brasileira. Infelizmente, os nossos governantes continuam retrógrados, visto que o progresso técnico, a cada dia, requer indivíduos com uma base sólida de escolarização para dar prosseguimento aos estudos e atender a demanda do mundo capitalista.

Infelizmente, a escola pública não está preparando as crianças de hoje para serem os adultos de amanhã do mundo globalizado com a utilização de uma pedagogia da mentira. Está é realizada com a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada que deixa sujeitos alienados, analfabetos e os sobreviventes com um

conhecimento elementar da leitura, escrita e do cálculo. É uma verdadeira involução da escola pública de ensino fundamental do Brasil.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete (Org.); MOLL, Jaqueline (Org). **Para além do fracasso escolar**. In: ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2002. p.11-26 (Magistério:Formação e Trabalho Pedagógico.)ISBN 85-308-0474-0.

ABREU, Jayme. O ensino primário e médio na conferência de Santiago. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul.1962.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.40. jan./abr.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 maio 2010.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar.1957.

AQUINO, Júlio Groppa (coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. In: MACHADO, Marcondes Adriana. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. São Paulo: Summus, 1997, p.73 -75.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, v. s/n, n.108, nov.1999. Disponível em: < www.scielo.br> Acesso em 18/08/2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126. set. /dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 maio 2010.

BRASIL, Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL, Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Resolução nº.012/2007**. Altera a Resolução CME nº.004/2007 de

26/06/2007. Disponível em: <www.smec.salvador.ba.gov.br> Acesso em: 21.08.2010

_____ Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC); Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP). Reflexões Sobre a organização do ensino em sistema ciclo no cenário educacional. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>> Acesso em: 18 ago. 2010.

CÁCERES, Florival. **História do Brasil**. 1. ed. São Paulo. Moderna, 1993, p.290-323.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.13, n.35, Jan./abr., 1949.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva** : artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-27.; 69-111.

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n.38, set./dez.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 maio 2010.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira, A promoção Automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, n.197, jan./abr. 2000.

FERREIRO, Emília. Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.17-20.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In. Reunião Anual da Anped, n.27, 2004, Caxambu (MG), **Trabalho produzido para o GT.13 Educação Fundamental**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 18 ago. 2010

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço de pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, Rio de Janeiro, n.25, jan./fev./mar.2004.

GOULART, João. Mensagem presidencial – capítulo da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 9, n.90,abr./jun.1963.

JACOMINI, Maria Aparecida. 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, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 04 maio 2010.

KUBITSCHEK, Juscelino. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar.1957.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 32, n.75, p.189-203, jul./set.1959.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. 7. ed. São Paulo, Melhoramentos, Brasília, 1976, p.218-295.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.192, p.16-29, maio/ago. 1998.

MARCHESI, Álvaro (org.); GIL, Carlos Hernández (org.) **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. In: TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? Porto Alegre: Artmed. 2004, p.34-42.

Médici, Emílio Garrastazu. Educação e cultura na mensagem presidencial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 53, n.117,jan./mar.1970.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986, p.7-17.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo. T.A. Queiroz, 1996, p.09-127.

PEREIRA, Luís. A promoção automática nas escolas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. v.30, n.72, out./dez. 1958.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Por que tanta repetência na 1ª. série? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.55, n.122, abr./jun.1971.

Prefeitura Municipal de Salvador; Secretaria Municipal de Educação e Cultura(SMEC); Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico(CENAP). Reflexões Sobre a organização do ensino em sistema ciclo no cenário educacional. Disponível em: <[http:// www.smec.salvador.ba.gov.br](http://www.smec.salvador.ba.gov.br)> Acesso em: 18 ago. 2010.

RAMA, Leslie Maria José da Silva. **Legislação do Ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987, p.50-83.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). 22.ed. Petrópolis - RJ. Editora Vozes, 1999, p.33-81;153-198.

SALGADO, Clóvis. Ordenação da escola primária por idade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.54,n.99, jul./set 1965.

SAVIANI, Dermeval (et. al). **O legado Educacional do século XX no Brasil**. In: SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.p.112-115(Educação contemporânea) ISBN-85-7496-105-1.

SCHULTZ, Zenaide Cardoso, Déficit escolar no ensino primário e suas implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.49, n.109, jan./mar.1968.

TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação**. Tradução: Marylene Bonini; José Severo Camargo Pereira. 4ed. Campinas-SP: Autores Associados, p. 91-98(Temas Básicos).

TEXEIRA, Anísio Spínola. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. v.27, n. 65, jan./mar.1957.

VIÉGAS, Lygia de Souza. Progressão Continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.90, n.225, maio/ago.2009.

WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.22, n.55,jul./set.1954.