# Promoção Automática e Capitulação da Escola

Pedro Demo*

## RESUMO

*O texto discute os riscos da tendência atual e oficial de introduzir na escola básica a promoção continuada, evitando a reprovação de todos os modos. A visível boa intenção que existe no fundo é facilmente desfeita pela tentação de promover sem a devida aprendizagem, apelando inclusive para o argumento da sustentação da auto-estima do aluno. Busca-se argumentar em favor da aprendizagem, já que o aluno tem direito de aprender, devendo ser promovido porque aprende adequadamente. A promoção, tornando-se automática, escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública de modo ainda mais rápido e fatal a ser reconhecida como "coisa pobre para o pobre". Ademais, não se cultiva a auto-estima pela via do escamoteamento. A pedagogia da verdade é sempre preferível. A verdade do aluno é a aprendizagem bem feita.*

**Palavras-chave:** *aprendizagem; promoção continuada e automática; direito de aprender; auto-estima.*

***Pedro Demo***

*PhD em Sociologia, Universidade Saabrúken, Alemanha. Professor Titular da UnB.*

## 1. Introdução

Está entrando com força no ambiente educacional a convicção em torno da promoção automática dos alunos, ainda que nem sempre com este nome ostensivo. Trata-se, de todos os modos, de fazer o aluno progredir nas séries sem repetência, de tal sorte que possa cumprir as oito séries do 1° grau em oito anos, o que, ademais, poderia contribuir para arranjar o fluxo escolar, hoje muito conturbado. Em si, esta intenção contém uma idéia boa e que vai ao encontro do direito do aluno de desfrutar do 1° grau em sua completude. Por trás desta maneira de ver está, certamente, a dura realidade nacional, que ainda aponta para uma escolaridade de apenas 4 anos em média na população maior de 15 anos, uma das mais baixas do mundo e que contribui pesadamente para sua posição muito incômoda no *ranking* do desenvolvimento humano da ONU (beirando a posição 70). Para uma economia considerada mais ou menos a 10° no mundo, fica constran-

(*) Filiação Institucional: ProfessorTitular da UnB, Departamento de Serviço Social.

gedor engolir um atraso tão clamoroso no campo da educação, sobretudo se levarmos em conta que é tido como o mais estratégico para garantir as oportunidades de desenvolvimento *(PNUD/ONU, 1997; Demo, 1997a)*.

Com efeito, a discussão evoluiu para esta direção desde o fim da década de oitenta e tem-se sustentado nesta década, apontando a "**pobreza política**" como desafio maior do desenvolvimento, ou seja, mais decisiva que a base econômica ou do que as tradicionais vantagens comparativas de estilo infra-estrutural (recursos naturais, tamanho da economia, população, geografia, etc.) é a competência educacional da população, a começar pela educação básica, através da qual pode atingir os níveis imprescindíveis do saber pensar e do aprender a aprender[1]. Em nenhum momento a pobreza material (fome, desemprego, favelização urbana, etc.) se tornou um problema menor, mas considera-se que a dificuldade de a população fazer-se sujeito capaz de história própria é ainda mais comprometedora, porque passa a esperar a solução dos outros, sobretudo daqueles que são a principal causa da exclusão social. Pobre que não chega a descobrir que é injustamente pobre, ou que pobreza é produto histórico imposto, espera poder ser salvo por programas sociais clientelistas, ao estilo das cestas básicas[2]. Assim, mais grave do que passar fome, é não chegar a saber que a fome é inventada e imposta, e sobretudo que, para haver alguma solução, a peça chave é o pobre que sabe pensar, se organizar e se confrontar. Esta competência provém, em primeiro lugar, da educação básica e nisto se resume o papel imprescindível da escola pública gratuita *(Connell, 1994, p. 125-49)*.

Neste sentido, ganhou ainda maior força o compromisso com a escolaridade obrigatória inicial, tornada praticamente um patrimônio de todos os povos. Toda criança tem o direito e o dever de fazer o 1° grau completo, porque se considera a base indispensável para o exercício crítico do saber pensar, para melhor intervir. Ao mesmo tempo, isto precisa tornar-se patrimônio comum, ou seja, universal, para que signifique um começo equalizado para todos. A escola não resolve os problemas econômicos da população, pelo menos não em termos imediatos, mesmo que os alunos tenham acesso à merenda e os pais a uma bolsa-escola, mas pode apresentar horizontes promissores no campo político, ou seja, do acesso à capacidade de manejar conhecimento. O poder tem sua origem também na esfera econômica, como mostra bem o capitalismo, mas tem relação forte, cada vez mais forte, com o acesso ao conhecimento. Assim, quem sabe pensar, pode ser menos massa de manobra, pode organizar-se para um confronto

[1] Cabe anotar que o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1997 da ONU trata precisamente da pobreza política dos povos, sempre na perspectiva de que seria problema mais grave que a material. *(cf. Demo, 1995c)*

[2] Inclui-se nesta categoria o programa governamental "Comunidade Solidária", entre outros, que não alcança mínima dimensão para se apresentar como iniciativa adequada de combate à pobreza. *(cf. Demo, 1997a)*

mais competente contra as minorias privilegiadas, pode controlar melhor o Estado e suas políticas, pode participar como sujeito capaz de história própria *(Bastos & Keler, 1992; Bombassaro, 1992; Cerraher (Org.), 1988; Buzzi, 1993. Demo, 1995a).*

A globalização competitiva acrescentou mais um outro argumento, voltado para a necessidade do saber pensar para processos produtivos intensivos de conhecimento *(Dreifuss, 1996; Lojkine, 1995; Kurz, 1997; Demo, 1997b).* Com efeito, uma economia movimentada pela mais-valia relativa, usa mais ciência e tecnologia, ou a inteligência do trabalhador, do que seus braços. Este horizonte, que já fora antevisto por *Marx* no século passado, é hoje realidade compulsória no sistema capitalista, porque a competitividade se faz em cima da pesquisa e do uso intensivo do conhecimento, de tal sorte que a capacidade de competir não é apenas uma questão de manejo do mercado, mas sobretudo de progresso científico. Para produzir, cada vez mais, produtos melhores e mais baratos, o caminho é o conhecimento. Basta lembrar que o homem mais rico do mundo, hoje, não é um dono de poço de petróleo ou de uma empresa tradicional, mas alguém da informática e que ganha a vida inventando processos inovadores competitivos para computador, *Bill Gates*[3]. Segundo alguns autores, o capitalismo funciona, hoje mais do que nunca, de acordo com a lógica abstrata da mercadoria, transformando tudo em dinheiro, que é a abstração maior e típica, inclusive o trabalhador. Entretanto, como diz a teoria marxista da mercadoria, o sistema possui uma contradição interna insolúvel, que é a taxa decrescente de lucro, hoje tanto mais visível na economia intensiva de conhecimento, acirrando também, sem precedentes, a competitividade *(Kurz, 1996)* . O efeito de afunilamento hierárquico na obtenção do lucro torna-se mais drástico, sobrevivendo apenas as empresas capazes de manejar conhecimento com autonomia e absoluta agressividade. Isto também se nota na educação profissional, que prepara para a competitividade, ou seja, para os mais aptos, agregando duas conseqüências contraditórias:não distribui chances, mas as afunila, bem como barateia a competência, porque a torna mais disponível, certamente mais do que os postos de trabalho existentes. O que extermina o emprego é menos a dinâmica do mercado, do que a dinâmica intensiva do conhecimento, fazendo com que o crescimento econômico competitivo globalizado implique, em si mesmo, uma necessidade decrescente de mão-de-obra *(Rifkin, 1995; Bridges, 1995).*

É neste sentido complexo e contraditório que educação passou a ser consi-

[3] *(Gates, Myhrvold & Rinearson, 1995).* Esta constatação, entretanto, não contradita a percepção também correta de Galbraith, referida por Ramonet, de que o capital mais atuante na atualidade é o especulativo: "Uma vez mais, isso prova o falacioso pressuposto, lembrado ironicamente por John K. Galbraith, que pretenderia fazer crer que 'os grandes capitais estariam necessariamente nas mãos de pessoas dotadas de um poder intelectual excepcional'" - *Ramonet, 1998, p. 26.* Gates seria, assim, um exemplo de uso produtivo do capital, coisa que os críticos do capitalismo atual consideram cada vez mais rara. *(Fiori, 1997; Tavares & Fiori (Org.), 1997).*

derada investimento, talvez mesmo o maior investimento econômico, porque, no fundo, o manejo criativo do conhecimento tornou-se o fator mais decisivo (*Carnoy, 1992*). Entretanto, esta visão do capital não é a do trabalhador, como sempre. Já vimos isto na "qualidade total", que compareceu como proposta de apoio também ao trabalhador, mas, na prática, servia apenas ao capital (*Revista de Educação: AEC, 1994; Carleial & Valle (Org.), 1997; Alves et al., 1997*). Por conta disso, é hoje um horizonte em recuo. Mesmo assim, vale dizer que somente o trabalhador que sabe pensar dá lucro, no contexto de processos produtivos intensivos de conhecimento. Esta perspectiva aponta também para o fato de que educação é reduzida a conhecimento, ou seja, a seu lado da competência formal, deixando-se de lado a competência política (*Demo, 1995b*). No fundo, evita-se atacar a pobreza política, porque o que menos se busca no trabalhador é sua cidadania. O interesse do sistema produtivo está na produtividade do trabalhador e que depende, cada vez mais, de sua capacidade de saber pensar. O "saber pensar" aí restringe-se ao manejo formal de conhecimento, em particular à capacidade de renovação permanente profissional diante de desafios novos e inovadores dos processos produtivos.

Assim, por vias tortas, deparamo-nos com uma valorização sem precedentes da educação básica, seja no espaço tradicional dos educadores que valorizam a cidadania em primeiro lugar, seja no espaço produtivo competitivo e globalizado que ressalta a produtividade em primeiro lugar. De todos os modos, e também por ser inevitável, é importante saber aproveitar a deixa oriunda dos processos produtivos, porque é importante reconhecer em educação também a condição de melhor investimento no futuro do país, desde que não seja apenas um discurso atrelado ao mercado. Em termos concretos, parece cada vez mais claro que o mínimo exigido para inserir-se no mercado em alguma posição mais favorável é ter o 1° grau completo, de preferência o 2° grau. Torna-se cada vez mais premente esta situação, porque não haverá lugar para todos os que precisam trabalhar, já que a fantasia do pleno emprego se desfez de vez, donde segue que é mister estudar sempre mais e melhor como condição necessária, e assim mesmo não suficiente, para trabalhar com alguma perspectiva de bem-estar (*Börsch-Supan, 1990, p. 39-53; Buarque, 1994, p. 29-41; Fajnzylber, 1992, p. 7-19. The Economist, 1992, p. 70 (1-18); Dominitz & Manski, 1996, p. 1-25*).

Pode-se compreender bem, portanto, a pressão sobre a necessidade de cumprir o 1° grau completo, ainda que prevaleça, infelizmente, o argumento do mercado, já que o da cidadania costuma chegar tarde (*Elmore, 1996, p. 1-26; Fleischer, Dong & Liu, 1996. p. 571-87; Fletcher, & Sabers, 1995, p.455-67*). Para os educadores, entretanto, o que mudou certamente não foi o apelo à cidadania, que continua o mais essencial, mas a necessidade de tomar em conta com a devida competência a problemática do mercado globalizado e competitivo, que também exige, a seu modo, o saber pensar e o aprender a aprender. Isto significa, com todas as letras, que não adianta apenas ser promo-

vido na escola, pois é fundamental aprender de verdade *(Sainsbury, 1991, p. 34-8)*. O mercado não saberia o que fazer com um aluno que alcançou a 8ª série, mas nada aprendeu em termos do saber pensar, sem falar que também a cidadania não poderia bastar-se com esta farsa *(Freeman, 1996, p. 732-61; Gaffield, 1994, p. 36-64; Gallart, 1994, p. 82-91; Glewwe, 1996, p. 267-90; Glytsos, 1990, p. 1-23; Jeong & Armer, 1994, p. 531-45; Lee, Liu & Wang, 1994, p. 275-88; Lees, 1994, p. 65-87; Levin & Kelley, 1994, p. 97-108; Mcmahon, 1992, p. 137-51; Monk, 1994, p. 125-45; Mullens, Murnane & Willett, 1996, p. 139-57; Ram, 1995, p. 53-61; Ram, 1996, p. 839-57; Reinert, 1997, p. 8-33; Robinson, 1994, p. 506-30; Sorensen, 1994, p. 10-35; The New London Group, 1996, p. 60-92)*.

## 2. Má interpretação da LDB

Embora a nova LDB contenha mais tradicional do que inovadora, em particular no que concerne ao desafio da aprendizagem, um dos pontos altos é o cuidado com a flexibilidade *(Demo, 1997d; Saviani, 1997; Brzezinski (Org.), 1997)*, precisamente para estar a serviço da escola e das pessoas, não dos Conselhos de Educação. Estes, como cães de guarda da lei, investem esforço sistemático no sentido de cercear a liberdade, porque entendem que sua nobre função é coibir abusos, sem perceber que esta função de cerceamento é o maior abuso possível da lei. Sobretudo na cabeça de *Darcy Ribeiro*, o maior mentor desta lei, o ideal seria ter uma lei bem pequena, para atrapalhar menos. Já que é inevitável uma lei, que seja pelo menos flexível, a saber, possa ser um horizonte aberto, e não uma cerca de arame farpado.

Neste horizonte aberto estaria incluída a idéia preciosa de um sistema educacional a serviço da sociedade, do que segue que tudo pode ser feito, desde que o aluno aprenda melhor. A questão não está, em primeiro lugar, no "tudo pode ser feito", mas certamente na condição para tanto, ou seja, na **aprendizagem adequada do aluno**. De fato, a lei permite organizar o 1º grau com ampla liberdade, por série, por ciclo, apressar a progressão onde couber, reconhecer notório saber, seja lá o que for, desde que com isso se garanta o direito de aprender por parte do aluno. Está descartada, assim, toda e qualquer "bandalheira", para gáudio dos Conselhos, que, por dever de ofício, desconfiam de qualquer movimento em direção da criatividade. Evidentemente, para criar é preciso ferir a lei, pois quem apenas segue a lei será perfeitamente medíocre, como todo "bom" aluno e todo "bom" Conselheiro. Mas até isso está previsto na lei, no artigo 81: **é permitido inventar**. O Conselheiro afoito vai logo dizer: sim, é permitido inventar, mas dentro do que prescreve a lei; logo, não é permitido inventar, a não ser o que lei prevê. Mas esta é uma interpretação bem a gosto do "bom" Conselheiro, que aí está para atrapalhar. No espírito da lei, contudo, está outra coisa, exatamente o contrário: como toda lei tende a fechar os espaços, é fundamental introduzir pelo menos um artigo para incitar a pular a cerca. Pois, aluno "bom", em particular aquele que se põe a transformar a sociedade, é o que pula a cerca, para

desespero do professor quadrado e do Conselheiro exemplar.

Um exemplo desta discussão bizantina é a interpretação dos 200 dias de efetivo trabalho escolar, reduzidos à aula. Por efetivo trabalho escolar, aliás uma expressão até bem concebida, pode-se entender muita coisa interessante, menos a aula tradicional. Porque é por demais simples mostrar que o aluno que perde esta aula, não perde nada. Acumulando 200 dias deste tipo de inutilidade, não estamos preservando o direito do aluno de aprender, mas contribuindo para a decadência inevitável da escola. Com um pouco de flexibilidade e sobretudo de criatividade, seria fácil entender que a aprendizagem dos alunos depende menos das aulas tradicionais, do que de componentes mais próprios do processo de aprendizagem, que as teorias modernas e principalmente pós-modernas nos colocam *ad nauseam*. Quando menos, bastaria olhar para o construtivismo *(Freitag (Org.), 1997; Kesselring, 1993; Goulart, 1996)*, que assevera, com boa base em pesquisa atualizada, que o conhecimento se constrói, não se repassa, adquire, treina. Um dos componentes mais substanciais da aprendizagem, ao lado do esforço reconstrutivo pessoal do aluno, é a presença maiêutica do professor, porque o aluno só pode aprender bem com um professor que também sabe aprender bem. Poucas coisas são mais fáceis de constatar na escola do que a falta de aprendizagem do aluno e do professor, basta compulsar os dados do SAEB *(BRASIL. MEC, 1995; 1997a; 1997b)*. Logo, é preciso investir na aprendizagem do professor, para termos a adequada aprendizagem do aluno *(Demo, 1998)*.

Como, porém, os 200 dias de efetivo trabalho escolar são interpretados de modo obsoleto por gente obsoleta, julga-se que retirar, por exemplo, duas semanas de cursos para professores no semestre é um crime, ou pelo menos um risco excessivo em termos de prejuízo para as crianças. É claro que, se o curso repetir o que se faz na faculdade, não adianta nada, precisamente porque apenas dá aula. Não vale a pena refazer nos cursos aquilo que os cães de guarda apreciam: aula, da pior espécie, bem repetitiva, meramente expositiva, curtidamente vazia. Entretanto, se os cursos cuidassem exatamente de superar esta barbaridade, introduzindo componentes substanciais da aprendizagem, como pesquisa e elaboração própria, avaliação diária dos cursistas, redação de uma monografia teórico-prática que viabilize a aplicação em sala de aula (projeto pedagógico), vivência inequívoca de um ambiente adequado de aprendizagem reconstrutiva, poderíamos ter o que se diz na lei: "efetivo trabalho escolar". Poucas coisas seriam mais "efetivas" na escola do que um professor bem preparado, capaz de garantir a aprendizagem dos alunos *(Demo, 1997c)*.

Fez-se a tentativa de aprovar 10 dias úteis por semestre para cursos desta ordem no Conselho Estadual de Educação do Paraná, sendo aprovados, após grande batalha, apenas 5 dias por semestre. Já foi alguma coisa, e o pioneirismo deste Conselho pode ser muito valorizado. O que chama a atenção é o "legalismo" da aprovação, porque não se colocam cuidados, absolutamente essenciais, em torno da qualidade dos cursos, assumindo, ligeiramente, que qualquer curso serve.

Estamos precisamente contestando isso, do que deveria decorrer que o Conselho, ao aprovar 5 dias, deveria também ter fixado critérios rigorosos de aceitação de tais cursos. A nosso ver, tais cursos, para corresponderem ao desiderato da lei (efetivo trabalho escolar), não podem estar abertos a qualquer aventura, sobretudo não podem ser os cursos tradicionalmente dados pelas faculdades, nem podem ser apenas conferências, seminários, e coisas do gênero, porque não manejam adequadamente a questão da aprendizagem. Esta lacuna muito comprometedora mostra que o Conselho teve alguma coragem, mas foi sobretudo conservador, no que, aliás, não há qualquer novidade. Na prática, o Conselho não poderia perder o controle sobre tais cursos, sob o risco de malbaratar a idéia e cair em contradição. Todavia, esta é a situação real: no fundo, o Conselho acha que meras aulas bastam. Logo, qualquer curso serve.

Dentro deste quadro coloca-se a pretensão em torno da promoção automática ou da progressão continuada, como má interpretação da LDB. A idéia, em si boa, de levar o aluno para frente, acabando com a repetência até onde possível, é desfeita pelo formalismo vazio da proposta, que se basta com empurrar para frente, com ou sem aprendizagem. Na prática, muda-se a função da escola: em vez do compromisso com a aprendizagem, fica-se apenas com o da promoção. Neste sentido, é fundamental definir o que é aprender de maneira adequada. Sem maiores pretensões de exaurir um tema tão complexo e rico, valeria asseverar preliminarmente[4]:

a) a primeira condição de aprendizagem é o **esforço reconstrutivo pessoal do aluno**; não se aprende apenas escutando aula, tomando nota do que o professor diz, fazendo prova, mas pesquisando e elaborando com mão própria; na linguagem mais forte de *Piaget*, é mister construir conhecimento; numa linguagem mais comum e hermeneuticamente mais plantada, é mister reconstruir conhecimento, partindo do que já se conhece, do pano de fundo cultural de cada um, das teorias e dados existentes; esta exigência anota também a tessitura política da aprendizagem, porque somente é adequada numa relação de sujeito, nunca de objeto; assim, o esforço reconstrutivo acena para a necessidade de alguém que participa de fato como sujeito central do processo; ressalta ainda o caráter de "esforço", o que não contradiz o desafio de tornar a aprendizagem algo lúdico, prazeroso, sedutor;

[4] Para dar uma idéia preliminar dessas modernas e sobretudo pós-modernas teorias da aprendizagem: **a) *da física e cosmologia*:** *Prigogine, 1996; Prigogine & Stengers, 1984; Prigogine & Stengers, 1997; Lorenz, 1996; Gleiser, 1997; Capra, 1997;* **b) *da biologia*:** *Maturana & Varela, 1995a e 1995b; Winograd & Flores, 1986; Papert, 1994;* **c) *de base interdisciplinar*:** *Damásio, 1996; Gardner, 1994; Goleman, 1996a. Gleick, 1996; Piaget, 1996;* **d) *de base psicológica*:** *Grossi, Bordin (Orgs.), 1993a; Goulart, 1996; Kamii & Declark, 1992; Kesselring, 1993;* **e) *de base psicanalítica*:** *Baraldi, 1994; Lajonquière, 1993;* **f) *de base na psicoterapia*:** *Neimeyer & Mahoney (Orgs.), 1997;* **g) *de base pedagógica*:** *Vasconcellos, 1995; Candau, 1995; Veiga (Org.), 1993;* **h) *de base filosófica*:** *Habermas, 1989; Apel, 1988 e 1994.*

todavia, a alegria que daí resulta precisa ser a alegria do bom combate, não do bobo alegre;

b) a segunda condição é a presença maiêutica do professor, não para dar aula, mas para orientar o processo de conquista política e técnica do aluno; embora o professor não more dentro da cabeça do aluno, é tido como componente intrínseco da aprendizagem, também por uma razão interacionista que afirma o contexto sócio-histórico da aprendizagem; assim, o esforço pessoal se dá no confronto social, é condicionado historicamente, depende sobremaneira da ambiência humana; a teleducação, neste sentido, não pode substituir o professor, porque apenas resolve o problema da informação, não o da formação;

c) estas são as duas condições mais essenciais; a partir daí, surgem outras complementares e integrantes, como os apoios didáticos e assistenciais, a gestão escolar e comunitária, os equipamentos institucionais, inclusive a instrumentação eletrônica; vige, entretanto, a máxima: tudo vale a pena, se o aluno aprende bem; senão, nada faz sentido;

d) os fundamentos desta proposta de aprendizagem são hoje intensamente interdisciplinares, sendo os da pedagogia, na verdade, os menos atualizados e pertinentes; impressionam os avanços da biologia, sobretudo na linha de *Maturana*, bem como da física e da matemática não linear (caos estruturado) de *Prigogine* e *Capra*, para citar apenas alguns nomes mais em evidência.

É extremamente interessante notar que a valorização deste tipo de aprendizagem reconstrutiva provém, hoje, menos das ciências humanas e sociais, do que do outro lado, dentro da discussão do conhecimento pós-moderno *(Passeron, 1995; Moles, 1995; Morin, 1995; Castro, Carvalho & Almeida (Org.), 1997; Lewin, 1994; Mendes (Org.), 1997)*. Assim, a tessitura profundamente política da aprendizagem, marcada pela atuação auto-regulada do sujeito capaz de história própria, foi descoberta em todos os seres vivos (*autopoiesis* de *Maturana*), e vem sendo aplicada também, para grande surpresa, a todos os seres pelos teóricos do caos estruturado e da isomorfia cosmológica. Certamente, trata-se de hipóteses ousadas de trabalho, não de resultados definitivos, até porque o conhecimento pós-moderno desistiu totalmente deste tipo de certeza científica. Mas não deixa de chamar a atenção o empenho com que se coloca a vocação de sujeito histórico para todos os seres, em particular para o ser humano. Com isto, ficou fortemente ressaltada a característica reconstrutiva da aprendizagem.

Esta visão já tinha sido fortemente discutida e consolidada na lingüística moderna, em particular naquela que acredita que a linguagem não retrata o mundo como se fosse um espelho, mas o constrói a seu modo *(Rorty, 1994; Winograd & Flores, 1986)*. Por certo, o mundo lá fora não é criado pela linguagem, mas o mundo de cada pessoa ou de cada grupo humano ou sociedade é modulado de acordo com a interferência do sujeito. Em metodologia científica conhece-se esta problemática como a do "objeto construído", querendo dizer que a ciência não trabalha diretamente com a realidade, mas com uma expectativa construída dela. Ao mes-

mo tempo que isto aponta para a artificialidade do conhecimento científico, assegura também que o mundo da ciência é sobretudo o dos cientistas que trabalham com uma expectativa de realidade. Esta perspectiva foi amplamente assumida por *Habermas* em sua teoria da ação comunicativa *(Haber-mas, 1989; Oliveira, 1996; Ingram, 1994)*, e que *Oliveira* denomina como "reviravolta lingüístico-pragmática". Trata-se, assim, de uma hipótese forte, segundo a qual o ser humano "produz" sua realidade, porque se desempenha nela como sujeito que sabe pensar. É neste sentido que se fala de uma "paradigma educacional emergente" *(Moraes, 1997)*.

Na escola, os conceitos mais próximos deste desafio são **pesquisa e elaboração própria**, por conta da necessidade de o aluno se apresentar como sujeito que constrói seu destino, não como alguém condenado a escutar aula, tomar nota e fazer prova. Tal expectativa leva a conceber o professor como profissional da aprendizagem, não do ensino, já que sua função precípua é orientar o trabalho de pesquisa e elaboração própria do aluno. A definição tradicional do professor como perito em dar aula o banalizou completamente, porque, na prática, qualquer um dá aula e qualquer coisa expositiva se chama de aula. O importante é perceber que a organização predominante hoje na escola não segue as teorias pós-modernas da aprendizagem e faz de conta que o mundo em nada mudou. O problema maior está no professor, que não sabe pesquisar e elaborar com mão própria. Em decorrência, também o aluno não vai aprender a pesquisar e a elaborar.

Este é também o problema da recapacitação feita apenas com conferências, seminários, encontros, onde não se estabelece o necessário ambiente de aprendizagem. Tais eventos detêm seu lugar como tática de socialização do conhecimento, mas neles, a rigor, não ocorre a reconstrução do conhecimento. Para aprender é mister, ainda e sobretudo, sentar e "ralar", no sentido de investir o esforço reconstrutivo pessoal. O que os professores fazem nesses eventos não consegue ser traduzido em inovações na escola e, por decorrência, não tem qualquer impacto sobre a aprendizagem dos alunos. De certa maneira, quanto mais certificados de participação em seminários e congressos um professor tem, tanto menos o aluno parece aprender, a acreditar nos dados sobre desempenho escolar. Acontece que sem elaboração própria não há aprendizagem. A superficialidade do debate pode ser vista também na facilidade com que os educadores produzem modismos: agora, de repente, *Piaget* já não vale, entrando em seu lugar *Vygotsky*. O primeiro seria extremadamente estruturalista, muito pouco dialético, quase neoliberal, enquanto o segundo, por ser interacionista, combinaria melhor com as pretensões políticas da educação e com "os intelectuais orgânicos". Na verdade, nenhum dos dois costuma ser bem tratado, ou seja, bem elaborado *(Castorina et alii., 1997)*. Em vez de aprender dos autores, copia-se sumariamente.

Por outra, os cursos de pedagogia e licenciatura, como regra, ignoram solenemente os progressos teóricos e práticos neste campo, permanecendo "deitados eternamente em berço esplêndido". Lança-se, por outra, uma expectativa excessi-

va na instrumentação eletrônica, como se aprendizagem já não fosse uma competência tipicamente humana *(Demo, 1998; EM ABERTO, 1996)*. A informática, por exemplo, é um insumo poderosíssimo e a teleducação vai tornar-se a forma preponderante e mesmo típica da educação moderna. Mas, não vai resolver o problema de formação, ainda que resolva muito a contento o problema da informação *(Revista de Educação: AEC, 1996)*. O fenômeno da "*autopoiesis*" reclama presença física, ou pelo menos presença virtual. A distância não é expediente educativo, de modo algum. Não se pode realçar a ausência, mas tipos alternativos de presença, o que pode facilitar muito a vida dos alunos em termos de acesso à informação.

## 3. Balelas da progressão continuada

1. A primeira balela é a conversa sobre **auto-estima** do aluno, que não poderia suportar o fracasso escolar. Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento ou da psicanálise, não seria difícil reconhecer a importância da auto-estima para o crescimento completo da pessoa humana, em particular a dimensão do afeto *(Aron, 1997; Sulloway, 1997)*. Entretanto, é patrimônio comum que esta ligação forte precisa evoluir para a autonomia do sujeito, não para dependências que apequenam a personalidade *(Baraldi, 1994; Lajonquière, 1993)*. Segundo a teoria da repressão, sabe-se que o reprimido costuma emergir depois com tanto maior virulência. Isto recomendaria muito o que se tem chamado de "pedagogia da verdade", que certamente não pode ser brutal, mas tem que ser sincera. Assim, o aluno que não aprende necessita absolutamente saber disso. Acresce o argumento da consciência crítica, geralmente considerada base imprescindível da educação, ou seja, se o aluno não formar consciência crítica em torno de sua aprendizagem, propende a formular uma atitude indefinida e que favorece, ainda mais, o fracasso escolar.

Do ponto de vista educativo, é erro crasso tratar o aluno como "coitadinho", cujos problemas é mister encobrir. Se, em tempos passados, o aluno era tratado a ferro e fogo, de modo tipicamente autoritário, cujo signo maior é a prova discricionária, não adianta passar de um extremo a outro *(Revista de Educação: AEC, 1997a)*. É preocupação justa do professor não aterrorizar o aluno, não reprimi-lo com métodos intempestivos, de cima para baixo e de fora para dentro, como se fosse vítima de um processo de "encucação". É mister compreender o aluno, motivá-lo, seduzi-lo, cercá-lo de afeto e solicitude. Tudo isso está por demais correto. Entretanto, não cabe montar, como compensação, outra farsa, com base na mentira, na denegação da informação, em diagnósticos sigilosos e em procedimentos dúbios, que não conseguem desenvolver a devida autonomia no aluno.

No fundo, "*Freud* explica" esta atitude dos professores. A preocupação desfocada em torno da auto-estima dos alunos reflete o inconsciente preocupado com a própria auto-estima, geralmente muito precária. Se o aluno não gosta de ser avaliado, mais ainda o professor, que

prefere ser promovido automaticamente, ou apenas por tempo de serviço, sem levar em conta o desempenho *(Hoffmann, 1991; Luckesi, 1996; Lima, 1994; Demo, 1996a; Revista de Educação: AEC, 1995)*. O castigo que vê no aluno ao ser submetido ao esforço de aprendizagem é o mesmo que vê em si mesmo, se fosse avaliado, por exemplo, pela aprendizagem real do aluno. Assim, o que reprime no aluno é o mesmo que reprime ou gostaria de reprimir em sua vida de professor. Ao mesmo tempo, quando apela para o paradigma da subjetividade, valorizando a emoção, tende a fazer isso para encobrir que não consegue manejar bem o paradigma da razão. Não faltam casos de professores que prometem amar o aluno loucamente, mas sem se preocupar muito se continua analfabeto. Há nisso, pois, alguma manobra de autodefesa, que facilmente descamba para procedimentos facilitadores que prejudicam a aprendizagem adequada. No fundo, quando o professor se debruça sobre o aluno e com imenso afeto o olha como "coitadinho", está insinuando que gostaria também de ser tratado assim, pois, na maioria dos casos, leva vida de "coitado", muito injustamente. Em vez de enfrentar o problema, prefere esconder-se atrás dele, reprimindo-o *(Goleman & Gurin (Org.), c1997; Goleman, 1996a e 1996b; Goleman, 1997)*.

No problema da auto-estima há, portanto, não só um desafio para a emoção, mas igualmente para a razão, que, não podendo dominar sozinha a cena da educação, também não pode ser descartada *(Damásio, 1996)*. O lado da razão está na necessidade do empenho pessoal do aluno e do professor para se conseguir um desempenho aceitável. É preciso sempre ter em mente que o preço desta falsa auto-estima é sua destruição total, quando, mais cedo ou mais tarde, o aluno descobre que foi enganado na escola, perdeu seu tempo e não tem a oportunidade na vida que uma boa aprendizagem provavelmente lhe poderia permitir. Ainda é correto afirmar: nada vale a pena, se o aluno não aprende.

**2.** A segunda balela é a tese de que o aluno aprende o que pode, em seu ritmo próprio, não cabendo apressar ou pressionar. Assim, se na respectiva série deu o que podia dar, não haveria por que reprovar. Até certo ponto esta última frase tem sentido, mas geralmente sucede que interpretamos isto de modo muito concessivo. Quando menos, deixamos de lado a competência do professor para interferir no processo de aprendizagem do aluno, não para pressionar indevidamente, mas para contribuir no melhor aproveitamento possível. Se isto já não valesse, poderíamos fechar a escola e a própria pedagogia *(Revista de Educação: AEC, 1997b e 1998; Grossi & Bordin (Org.), 1993; Moraes, 1997; Pimenta (Coord.), 1996)*. A crença de fundo da educação é que as pessoas podem mudar porque podem aprender, em particular agora com as teorias pós-modernas. Se o ser humano apenas crescesse mecanicamente, reproduzindo fases dadas e já formatadas, a aprendizagem perderia sentido *(Silva, 1996; Gandin, D. 1995; Gandin & Cruz, 1995; Gandin, L.A. 1995)*.

Faltam duas coisas essenciais nesta história:

a) o **diagnóstico** honesto e profundo

por parte do professor em termos dos obstáculos que o aluno enfrenta para aprender; assim, se o aluno aprende pouco, é absolutamente essencial investigar isso com total afinco, não deixar como está, qual fosse um ritmo intocável; assim, é geralmente falsa a alegação de que o aluno deu tudo que podia dar, porque quase sempre não existe sequer um diagnóstico mínimo para garantir esta asserção; é "chute" para se desobrigar do problema;

b) a **interferência** competente do professor, para, com base no diagnóstico, recuperar o aluno, oferecer outras oportunidades, construir material didático específico com mão própria, estudar seus problemas com maior profundidade, e assim por diante; a glória maior de um professor é exatamente esta: tomar na mão um aluno que vai mal, e até o fim do semestre colocá-lo com bom desempenho; na maioria dos casos, o professor, além de não ter diagnóstico conveniente, também não faz nada além de continuar dando suas aulas impertinentes para a aprendizagem do aluno.

Pelo menos, até certo ponto, o vazio está na falta de adequado processo de avaliação, definido como a estratégia para garantir a aprendizagem dos alunos. Logo na primeira semana é necessário ter claro como cada aluno pode se desempenhar, tomando a peito sobretudo aqueles que demonstram maior dificuldade. Não se pode esperar até ao fim do mês para a prova, que, além de ser expediente inexpressivo de avaliação, sempre chega tarde e é repressiva em excesso *(Werneck, 1993, 1995, 1997 e 1998)*. Se fôssemos mais conscienciosos, teríamos de cada aluno uma ficha de acompanhamento, onde constasse, a cada semana, seus progressos ou regressos, de tal sorte que pudéssemos sempre fazer duas coisas centrais: saber, a cada momento, como cada aluno está, e saber interferir com base em tais dados.

Daí não segue que o professor é um salvador da pátria, porque há alunos que não aprendem adequadamente por vários motivos, que vão desde deficiências físicas ou mentais, passando pela pobreza e outros problemas familiares, até ao desinteresse e mau comportamento, ou mesmo pela ausência excessiva *(Patto, 1993; Neves (Org.), 1994)*. Entretanto, se o aluno comparece normalmente, presta atenção costumeira, está sempre aí presente, e não aprende, provavelmente o problema maior está na escola, não nele. É preciso, pois, tomar cuidado de não inventar uma teoria *ad hoc*, no sentido de valer apenas para nos desobrigar dos problemas, como é o caso conhecido da alfabetização natural na educação infantil (na fase final) *(Soares Rizzo, 1988; Soares Rizzo, & Legey, 1987)*. Muitos pedagogos defendem a idéia de que educação infantil não tem como finalidade alfabetizar as crianças, e que se isto fosse feito, significaria uma intervenção forçada e intempestiva *(Didonet, 1991; Bairrão & Tietze, 1993)*. Mesmo que seja correta a idéia de que a educação infantil é um nível próprio de educação e que não pode estar atrelado a outros, é pura incompetência do professor não saber motivar uma criança a querer se alfabetizar, de modo natural. Dentro deste mundo cercado de leitura e escrita, com estímulos superabundantes nesta direção, imaginar que uma criança de seis anos de

idade não estaria ainda madura para querer ler e escrever, é falta gritante de preparação. Até porque as crianças ricas se alfabetizam sempre, nem seus pais tolerariam que isto não ocorresse. Assim, o que pareceria aos pedagogos uma teoria séria sobre aprendizagem de crianças pequenas é apenas uma teoria pobre para o pobre. Qualquer professor bem preparado consegue motivar uma criança de hoje a se alfabetizar *(Marques, 1995 e 1997)*. Ademais, em particular para crianças pobres, uma de suas chances mais claras na vida é poder enfrentar o 1° grau já alfabetizadas, para poderem ser, de alguma forma, equalizadas com a criança rica.

3. A terceira balela está na crença de que a progressão continuada representa um avanço teórico e prático. Pretendemos dizer que é atraso comprometedor, porque encobre sobretudo que a escola está despreparada para enfrentar o problema concreto de aprendizagem de alunos com condições muito precárias. De fato, está até na moda falar da precarização das condições de vida e de emprego *(Abramo, 1997, p. 34-47; Demo, 1994; Pinto, 1991, p. 51-86; Camargo (Org.), 1996)*. Ainda que a pobreza, em termos absolutos, possa ter diminuído, não ocorre isto com a pobreza relativa (a condição dos pobres comparada com a dos ricos, ou a concentração de renda, por exemplo) *(Demo, 1997a)*. Neste sentido, o processo de pauperização continua crescendo, e, ao contrário do que se imaginava no neoliberalismo, principalmente numa sociedade e numa economia globalizadas. Talvez se possa afirmar que nossos alunos pobres se encontram em situação de exclusão alarmante, o que agrava a dificuldade de aprender.

A isto acresce o conflito geracional e que repercute sobretudo na indisciplina. Esta questão tomou conta da discussão em torno da escola, em particular nos países mais avançados *(Revista de Educação: AEC, 1997a)*. Este problema, porém, é diferente conforme as classes sociais, porque o conflito geracional se agrava naquelas crianças que já vivem em casa um mundo moderno ou pós-moderno (uma das pontas é a informática), que não encontram na escola. Este tipo de desmotivação influi muito no comportamento agressivo dos alunos, que imaginam estar perdendo o tempo ou recebendo uma instrução muito defasada. Já nas camadas mais pobres, o conflito se agrava por novas formas de exclusão, que passam também pela assim dita "desafiliação", ou pela desagregação familiar *(Paugam (Coord.), 1996; Bourdieu (Org.), 1998)*. Dificilmente se pode contar com um ambiente adequado de estudo em casa, seja porque não existe ambiente familiar minimamente sereno, seja porque a habitação é por demais precária, seja pelo desinteresse dos responsáveis, seja pelo cerco da agressão e da insegurança, geralmente mesclada com drogas e gangues, ou coisas do gênero.

Olhando tudo isto, pode-se concluir que o desafio de aprender pode estar se tornando mais complicado. Entretanto, esquecemos de outras faces do problema, tais como:

a) a escola não sabe se inovar, para dar conta de um mundo renovado e em outra fase histórica, espargindo uma ima-

gem de coisa muito ultrapassada, além de não saber estudar os novos desafios *(Menegolla, 1991 e 1992)*; reclama-se da indisciplina crescente, mas dificilmente se encontram professores interessados em confrontar-se com o problema do ponto de vista da discussão científica, ou em elaborar soluções com base em pesquisa, ou em tentar práticas alternativas; assim, os problemas passam por cima da escola, esmagando-a literalmente, sem que ele se mexa;

b) as motivações, pelo menos aparentes, em torno da escrita e da leitura, numa época dominada pelo letramento, ainda que tendencialmente inrformatizado, são poderosas o suficiente para facilitar a alfabetização; nesta linha, os tempos sugerem outros ventos, que levam, por exemplo, até a antecipar a época de alfabetizar as crianças (a partir dos cinco anos, e, de qualquer modo, a partir dos seis), ou a incorporar a informática dita educativa, que tem interessado vivamente as crianças, através da qual seria pensável um acesso mais agradável à alfabetização; assim, por esta via é difícil, senão impossível, argumentar em favor do retardamento do tempo de alfabetização, porque já iria por conta de um professor mal preparado, mais do que por conta do aluno;

c) ademais, não é assim que as crianças se sintam desmotivadas em suas vidas; ao contrário, preferem outras motivações, que podemos resumir em esporte e computador (instrumentações eletrônicas em geral); na verdade, não se motivam pela escola, no que possuem um sem número de razões, a começar pela dificuldade de nela aprender alguma coisa útil e profunda; a experiência nesta área aponta para outras direções também: quem tem filhos pequenos em casa onde exista acesso ao computador, geralmente o que sucede é uma motivação obsessiva, que os absorve já doentiamente, seja no sentido do tempo excessivo de uso, seja no sentido de apenas "engolirem" os programas, evitando o saber pensar (nova forma de analfabetismo informatizado) *(Papert, 1994)*;

d) acresce a isto tudo o manejo muito deficiente das teorias e práticas pós-modernas da aprendizagem, o que leva a crer que a maioria dos professores se encontram despreparados para a tarefa de alfabetizar; esta conclusão precisa ser matizada, porque os dados de rendimento escolar revelariam que os alunos aprendem melhor no começo do 1° grau, ou seja, com as normalistas, cuja formação seria inferior à dos licenciados *(Demo, 1996b)*; embora esta constatação não "salve" as normalistas, cuja formação continua extremamente deficiente, é preciso reconhecer que parecem possuir condição melhor como professoras; a insuficiência desta condição, todavia, aparece logo na introdução de expedientes que retardam a aprendizagem das crianças, como os ciclos básicos, sem real necessidade, sem falar no desconhecimento generalizado das novas discussões e da teleducação *(Pátio-Revista Pedagógica, 1998)*.

Se esta análise puder ser sustentada, a conclusão mais óbvia seria de preservar a hipótese tradicional de trabalho, segundo a qual uma professora consegue alfabetizar uma criança num ano, sem maiores problemas, mesmo que esta provenha da favela mais conturbada. É questionável

a expectativa de avanço teórico e prático nesta parte, como se os ciclos básicos representassem uma alternativa, já que o risco de o aluno não conseguir se alfabetizar aumenta drasticamente *(Xavier & Marques, 1996)*. À medida em que é empurrado para frente sem aprender, consagra-se um retardamento, cuja recuperação vai se tornando impossível. Por outro lado, este tempo não pode ser interpretado como necessidade da professora para se adaptar aos novos desafios, porque se não sabe alfabetizar uma criança, o que saberia então? Neste sentido, a introdução dos ciclos básicos atesta uma capitulação clara por parte da escola, que desiste de dar conta do problema, apelando para indicações frágeis, como seria a dificuldade da criança de aprender *(Freitas, 1989)*. A maior dificuldade quem tem, na verdade, é o professor, que, não sabendo aprender a alfabetizar, precisa de subterfúgios para encobrir suas lacunas.

Com apoio das teorias pós-modernas de aprendizagem e as motivações modernas para o letramento, a expectativa seria de que uma professora bem paga e bem preparada alfabetiza qualquer criança num ano, de sobra. Isto já se pode ver na praxe de alfabetizar as crianças no fim da educação infantil, o que vale de maneira geral para as crianças ricas. Daí segue que ciclo básico é coisa pobre para o pobre. Vai se tornando vício da escola pública e estigma dos que recebem oportunidades cada vez mais precárias de aprender. É este o mesmo estigma da progressão continuada: as escolas particulares não querem saber disso, porque os pais, que as pagam, exigem um filho que saiba pensar, para enfrentar a vida cada vez mais complexa lá fora. Do ponto de vista dos pais, parece claríssimo: querem aprendizagem, não progressão continuada. Sabem, de cor e salteado, que um filho mal preparado não consegue, depois, qualquer oportunidade apreciável, até porque o mercado não tem escrúpulos. Varre do mapa a quem não for capaz de se inserir na economia, de alguma maneira. Embora esta maneira de ver não deva ser tomada como paradigmática, porque os pais não precisam *ipso facto* ter razão, é mister ser levada em conta. Ademais, o mercado não pode ser a referência central da escola, mas também não pode ser ignorado, como é o caso hoje *(Frigotto, 1995)*. A pedagogia não tem qualquer noção de onde fica o mercado e por isso não sabe discutir sua relações e implicações para a formação do estudante. Mesmo em se tratando de pedagogos que se dizem marxistas, não tomam a sério o que se chama aí de "infra-estrutura".

Assim, do ponto de vista das argumentações pós-modernas da aprendizagem, não haveria qualquer razão para retardar o processo de aprendizagem. Ao contrário, a tendência seria de apressar, desde que isto não signifique uma violência contra o estágio de desenvolvimento da criança. O apelo freqüente a bases pedagógicas e didáticas de tais propostas que implicam o retardamento da aprendizagem, na prática, revelam o atraso comprometedor de tais disciplinas e de seus profissionais, que buscam em tais subterfúgios escamotear a incompetência em alfabetizar. Daí, entretanto, não segue que toda criança seja alfabetizável sem mais, quer porque o professor não faz, sozinho, qualquer milagre, quer porque há circuns-

tâncias que inviabilizam esta chance em parte ou por completo, quer porque, tratando-se de uma habilidade humana, seus contornos nunca são mecânicos ou automáticos. Muito menos será o caso "culpar" o professor, porque o professor que temos é aquele que o sistema oferece e a sociedade aceita *(Lara, 1996)*. Se olharmos, porém, para as escolas particulares mais avançadas, a sociedade já não os aceita. No fundo, retorna algo que foi, antes, reprimido: uma formação encurtada, abreviada, extremamente facilitada só pode eclodir em dificuldades crescentes de dar conta de sua tarefa. Enquanto o médico, o engenheiro, o economista buscam estudar cada vez mais, os educadores apreciam modelos de encurtamento de suas habilidades profissionais. Pretendem mesmo formar um educador inicial em três anos, e com apoio do Ministério da Educação. Que formação mais séria admite durar apenas três anos? É viável encurtar a formação do médico para três anos? Ninguém seria louco. Com tanto maior razão não é possível diminuir o professor. Quem precisa mesmo de ciclo básico não é o aluno, mas o professor!

## 4. Alegações justificáveis

Nem tudo nesta discussão é banal. Por trás da promoção automática há críticas pertinentes, que convém levar em conta. A primeira aponta para a inutilidade da repetência, tida por muitos anos como tática válida para fazer o aluno estudar. Se não aprendeu durante o ano, deveria repeti-lo, uma ou mais vezes, de acordo com as regras da escola ou do sistema. Até mesmo os dados do SAEB indicam que aluno repetente tende a aprender cada vez menos. Não se trata, pois, de boa tática. É, antes, uma forma de impedir a aprendizagem do aluno *(Ribeiro, 1994, p. 5-22)*.

Disto já se deveria depreender que vale a pena empreender todos os esforços, possíveis e imagináveis, para que o aluno cumpra a série em que está, sem qualquer risco de repetência. Ademais, atrás da repetência vem a evasão, ou o abandono precoce da escola, uma praga nacional. Apenas por volta de metade dos alunos completam, um dia, a 8ª série. Isto não é só um desperdício inaceitável, mas sobretudo uma agressão frontal aos direitos da criança. Todavia, uma coisa é perceber que o aluno deve aprender sem repetir, outra é camuflar a aprendizagem para que possa avançar sem aprender.

A estratégia deveria, pois, ser outra. A escola precisa, de uma vez por todas, assumir o compromisso de aprendizagem de cada aluno, tomando a peito sua dificuldade de aprender, até decifrá-la por completo e, assim, garantir a progressão por mérito. Isto poderia significar, resumidamente:

a) centralizar o projeto pedagógico na aprendizagem do aluno, envolvendo toda a escola, desde o diretor, passando pelos professores, até os outros funcionários e a comunidade; o projeto pedagógico pode contemplar inúmeros outros fatores relevantes da escola, mas a aprendizagem do aluno é seu objetivo maior, a razão de ser propriamente dita; neste sentido, dever-se-ia assumir que o rendimento escolar terá de melhorar sistematicamente, muito além dos índices atuais conferidos pelas pesquisas do tipo SAEB;

b) realizar no corpo de professores procedimentos de preparação e recapacitação permanente, de forma a recuperar a equação educativa: o aluno somente aprende bem, se o professor aprender bem; para tanto, é mister ir muito além das práticas atuais, que se restringem a eventos intermitentes, geralmente curtos, ou a cursos que apenas cultivam as aulas tradicionais; quer dizer, é essencial que tais propostas manejem inequivocamente a aprendizagem adequada no professor, para que ele possa, a seguir, aplicar nos alunos;

c) organizar processos avaliativos conseqüentes, que possam efetivar os dois componentes principais: capacidade constante de diagnóstico de cada aluno, e capacidade de interferir, sempre que for o caso; isto implica um processo de periodicidade semanal, com base na produção incessante do aluno, através do qual o professor pode aquilatar os avanços, ou os problemas, ou os retardos do aluno; como regra, seria o caso ter, de cada aluno, uma ficha específica, onde conste esta evolução, de preferência num gráfico;

d) submeter a escola a heteroavaliações, para não ficar apenas com o posicionamento dos professores, que, como todos sabem, tende a ser autodefensivo; as heteroavaliações não podem ser tomadas como referência fatal, mas como mais uma delas e que podem trazer indicações preciosas de mudança, em particular no que diz respeito à aprendizagem; podem ser conduzidas por especialistas selecionados, previamente avaliados, ou, de modo geral, por universidades capazes de manejar conceitos e práticas adequadas de aprendizagem; é natural que as heteroavaliações coloquem críticas que incomodem, mas este é seu sentido, ainda que suas críticas também possam ser criticadas;

e) procurar nos pais e na comunidade em geral o apoio necessário em torno do cuidado com a aprendizagem do aluno, a começar pelo ambiente favorável em casa; instalar um contexto positivo na escola e na comunidade, no sentido de fazer convergir todos os esforços e recursos nesta direção, inclusive dando visibilidade a resultados favoráveis porventura atingidos;

f) organizar na escola um laboratório de aprendizagem, que possa sinalizar para os professores pelo menos dois horizontes: teorias modernas e pós-modernas, e práticas alternativas inovadoras; seria conveniente encontrar aí também instrumentação eletrônica adequada e acessível; o professor precisa ver com os próprios olhos como se faz uma aprendizagem melhor, como lidar com pesquisa e elaboração própria, como avaliar no sentido de assegurar o direito de aprender, como refazer os métodos nas várias matérias, sobretudo nas mais complicadas, como matemática, e assim por diante; o laboratório de aprendizagem deveria ser o "Mundo de Sofia" do professor, o que implica também não oferecer fórmulas feitas;

g) promover eventos motivadores como feiras de ciência e matemática, produção de textos de estilo literário ou não, manejo de programas de computador, reconstrução própria de tópicos de uma disciplina (por exemplo, construir um dinossauro completo em biologia), jogos didáticos e mesmo competições educativas entre escolas;

h) realizar, todo fim de ano, uma pesquisa de rendimento escolar, para formar uma série histórica ininterrupta, que permita acompanhar avanços e recuos; pode-se usar o esquema do SAEB, que tem a vantagem de permitir comparação nacional, mas também é possível fabricar uma proposta própria, localizada; talvez a idéia mais pertinente seja de entregar esta tarefa a uma entidade de fora, para que os dados possam ganhar mais confiabilidade.

Trata-se, sem dúvida, de uma intenção louvável a de arrumar o fluxo escolar, em primeiro lugar, para respeitar o direito do aluno, e, em segundo lugar, para racionalizar o sistema. Se todos os alunos completassem a 8ª série no tempo devido (em oito anos), faríamos imensa economia no sistema, além de sobrarem muitas escolas que estão sobrecarregadas de repetentes. Isto vai trazer um problema sem tamanho para o 2º grau, o que dificilmente implicaria redução de custos, mas pelo menos sua racionalização. Todavia esta idéia se banaliza, quando os procedimentos são de novo da ordem da simplificação e do encurtamento, como se fosse viável, com alguma maquiagem, colocar na 1ª série do 2º grau um aluno que, na verdade, tem o nível da 5ª série do 1º grau. Para fazer isto, que é quase milagre, é mister uma estratégia complexa e comprometida, que demanda modos alternativos de organizar o currículo, o ano letivo, o trabalho dos professores, a atuação do diretor, e assim por diante. Nossa experiência histórica sempre tendeu ao encurtamento: licenciatura curta, cursos de pedagogia de três anos, especializações feitas nos fins de semana, e assim por diante. Os próprios resultados em termos de rendimento escolar nos mostram que tudo isto é uma farsa sem nome. Não é possível aprender bem com um profissional tão mal formado[5].

Entretanto, existe na escola um problema crônico de reprovação desnecessária, seja nos casos em que os professores apreciam reprovar como pretenso sinal de competência, seja naqueles em que se deixa o aluno para trás por muito pouca coisa, seja porque não existe uma atitude séria diante da recuperação. Assim, é concebível certamente que um aluno que "ficou devendo" pouca coisa, possa recuperar isto no semestre seguinte, enquanto lida com o currículo da série seguinte, desde que tenha o devido cuidado dos professores. Esta situação precisa ser cautelosamente planejada, acompanhada e executada, para não ir acumulando problemas, em vez de buscar soluções. Dentro de nossa prática histórica, a tendência é virar "zorra", com prejuízo total para o aluno que vai vendo sua progressão artificialmente forjada, sem o mérito implícito.

5 Para se ter uma idéia deste tipo de banalização, ao discutir um dia o Projeto Magister em Santa Catarina, através do qual se "inventam" professores para a educação básica em curso de fim de semana, um professor universitário levanta-se e diz com toda a naturalidade que não via problema nisso, já que também nos fins de semana não desliga sua cabeça e continua pensando. Se isto fosse congruente, bastaria, por certo, distribuir os diplomas, o que, no fundo, os cursos fazem literalmente. Parece ostensivo que este professor não tem qualquer noção do que seria aprendizagem, e é a prova viva de que não sabe aprender.

A escola precisa tomar providências contra professores que apenas dão aula e não se interessam pela aprendizagem efetiva dos alunos, em particular contra professores que se divertem em reprovar. A área mais sensível é a da matemática *(Rangel, 1992; Upinsky, 1989; Vitti, 1995; D'ambrosio, 1986. Garding, 1997)*. Hoje, procuramos pensar de outra forma: professor que reprova em excesso, está reprovado. Medir este excesso é difícil, até porque ninguém deveria ser reprovado, em tese. No 1° grau não existe apenas a questão de mérito, como existe a de direito. Entretanto, se é farsa massacrar o aluno, também é farsa enganá-lo. É mister achar um meio termo, no qual seja possível manejar mérito e direito, dependendo sempre principalmente da atuação do professor. Cada aluno que manifesta problemas específicos e maiores de aprendizagem necessita ser alvo de cuidados especiais e acompanhado de perto. Acreditamos que somente em condições muito favoráveis, também de teor social, é possível zerar a repetência, a não ser que se desista do compromisso com a aprendizagem. Por isso, não se põe a expectativa de repetência zero, mas de um decréscimo sustentado, tendente a zero. Está fora de dúvida que o fator mais decisivo para isso é a qualidade do professor. Muitos outros fatores também concorrem para tanto, como o equipamento escolar, a atuação do diretor, a merenda, o material didático, a instrumentação eletrônica, mas o mais relevante, de longe, é o professor. A qualidade da aprendizagem do aluno é praticamente igual à qualidade da aprendizagem do professor.

## 5. Pobres invenções para os pobres

Não é difícil antever que a promoção automática vai acumular, na 8ª série, um número significativo de alunos que não vão deter aprendizagem adequada. Não estarão preparados para enfrentar o 2° grau. Muitos dirão que isto vai ser comum na escola pública. A escola privada, sob pressão do mercado e também dos pais, é empurrada a obter resultados palpáveis para vida do aluno. Hoje, os alunos da escola pública chegam à 8ª série muito despreparados: sabem mais ou menos 30% da matemática, 40% de ciências e 50% de português. Com a promoção automática, estes índices deverão cair ainda mais, contribuindo para denegrir a proposta educacional.

Temos uma história triste em termos de invenções pobres para os pobres. Uma delas foi a "creche domiciliar", através da qual o Estado se exime de suas funções, atribuindo a mães a função de cuidar dos filhos dos outros, geralmente sem maiores preparações e cuidados. Foi decantada como criatividade, embora na prática o que ocorria de importante era a possibilidade de as crianças ficarem em locais menos ruins e permitirem que as mães pudessem trabalhar. Para uma mãe que precisa trabalhar, uma creche domiciliar é a "salvação da lavoura". Também nos Estados Unidos encontram-se tais creches: várias famílias reúnem seus filhos na casa de uma mãe que se dispõe a cuidar deles, enquanto se trabalha. É claro que, por lá, a situação é melhor, mas, como regra, é iniciativa de migrante; portanto, também coisa pobre para o pobre. Diante da

premência dos problemas, as famílias pobres "topam" qualquer coisa e não se lhes pode retirar o direito de se organizarem neste sentido. Mas, do ponto de vista da educação, o que se oferece é algo absurdamente encurtado e caricatural, sem falar no problema gerado pelas mães que entraram na justiça, exigindo carteira assinada de trabalho.

Outra invenção pobre para o pobre foram as licenciaturas curtas, como se professor pudesse ser inventado "rapidinho". Persiste ainda entre nós esta crença, mas encobre sobretudo o golpe de pagar pouco para um professor incompleto. Na verdade, a própria idéia de licenciatura é hoje questionada, porque, confundindo-se com o bacharelado, não se faz bem nem este nem aquela. A proposta mais consistente seria, primeiro, fazer o bacharelado até ao fim, e, se alguém deseja tornar-se professor, fará um tirocínio específico em lugar adequado (faculdade de educação, ou coisa parecida). Por incrível que pareça, esta propensão reaparece agora na discussão em torno da "Escola Normal Superior", que, segundo a tradição caduca, poderia ser de três anos. Enquanto o mundo se encaminha para uma configuração cada vez mais intensiva de conhecimento, a formação do professor se perde no limbo, onde não mora ninguém. Esta maneira de ver vai levar a uma desvalorização cada vez mais lamentável e acentuar a seleção negativa. A contradição é gritante: propõe-se um tirocínio residual exatamente de quem vai cuidar dos desafios da educação e do conhecimento, como se conhecimento fosse algo dispensável.

Na educação infantil é também possível perceber este tipo de banalização, a começar pela idéia de que qualquer pessoa pode cuidar de criança, sobretudo mulher. Resiste-se enormemente a aceitar que educação infantil pressupõe formação acurada, fortemente interdisciplinar, extremamente sensível, sendo necessário um profissional de grande porte. É que simplesmente cuidar de criança todo mundo pode, até homem, mas não é a isto que chamamos de processo educativo com base científica *(Pimenta (Coord.), 1996; Schäfer & Schaller, 1982)*. De certa maneira, valeria a máxima contrária: quanto menor a criança, maior deveria ser o respectivo profissional.

Pensamos que, dentro desta tradição, aparece, na sombra mal desenhada da LDB, a promoção automática: **coisa tipicamente pobre para o pobre**. Nunca será coisa de rico, nem de escola boa. As alegações de criatividade são um subterfúgio muito frágil para uma capitulação que a escola vem fazendo há muito tempo: colocar o problema nas mãos dos alunos. Seriam cada vez piores em termos comportamentais, mais precários em termos intelectuais, mais complicados em termos emocionais, de tal sorte que se preferiria não os ter na escola. O corporativismo principalmente de sistemas públicos instila esta imagem com frieza inaudita, tamanho é o desinteresse pela aprendizagem dos alunos. Somente vêem os problemas que atingem os professores – e que não são poucos nem pequenos -, esquecendo que a razão central de ser da escola é o aluno. A razão de ser do professor, aí, é comandada pela do aluno. É claro que o aluno passa pelo sistema, enquanto o professor fica. Assim, precisamos cuidar do professor, com todo o esmero, sobretudo

porque merece de sobra. Talvez hoje se possa dizer peremptoriamente: **não se resgata a educação básica, sem resgatar o professor**. As fantasias em torno da promoção automática apenas acentuam esta urgência, porque demonstram sua capitulação. Não dando conta do aluno, inventam teorias e ideologias para se eximir, empurrando o problema para frente ou deixando-o nas mãos do aluno. Escavam atabalhoadamente uma criatividade, onde só existe mediocridade.

Parece-nos que esta evolução coloca em xeque menos o aluno do que a escola. As teorias garantem que fazer alguém aprender não é milagre, muito menos num mundo de hoje. Esta tarefa está bastante dominada em termos científicos, restando certamente sempre muito que discutir, mas que não impediria uma prática comprovada. Assim, qualquer retardamento, que não provenha de falhas comportamentais ou por deficiências físicas e mentais, além das sociais, tende a ser problema de uma escola que não sabe lidar com a questão. Seria, pois, inconcebível que:

a) um aluno demore mais de um ano para se alfabetizar; se a educação infantil consegue isto, de modo geral, sem problemas maiores, pelo menos com as crianças ricas, não haveria razão maior no caso das outras crianças; mesmo aceitando que estas tenham problemas crescentes de origem familiar e social, mas tomando-se a peito os estímulos quase infinitos que têm para se letrarem nesta sociedade, sua alfabetização não pode ser considerada uma tarefa quase impossível; podemos, sem dúvida, manter a velha hipótese: professor bem preparado e bem pago alfabetiza uma criança em um ano, de sobra, mesmo que ela provenha de ambientes muito negativos;

b) um aluno não aprenda durante o ano; haverá sempre casos extremos, porque as condições de nossa sociedade e mesmo as fragilidades da escola conspiram para isso; mas, como regra, o aluno que está na escola, a freqüenta assiduamente, presta atenção, faz o que se lhe pede, deveria aprender inequivocamente; certamente, este objetivo pode ser atrapalhado por inúmeros fatores, como pobreza, fome, desmotivação, ausências, falta de material didático adequado, etc., mas é função da escola entrar na briga para os debelar; aí é mister distinguir entre fatores pouco ou nada manejáveis pela escola, e aqueles que ela pode resolver; quanto a estes, é o caso de exigir com total intransigência que sejam contornados, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória pelo menos; assim, que um aluno chegue à 8ª série sabendo apenas por volta de 30% da matemática é um resultado que condena a escola, muito mais que qualquer outro fator incidente na aprendizagem;

c) um aluno seja submetido à repetência e conseqüentemente à evasão; descartar estes fenômenos faz parte da essência da escola e do compromisso técnico e político de cada professor; para tanto, há que existir processos fortes e bem urdidos de avaliação, com as devidas conseqüências, ou seja, com a intervenção conveniente para cada caso; é tempo de incluirmos no projeto pedagógico o acompanhamento individual, em particular dos alunos em risco; os alunos que se desempe-

nham bem, podem ser menos acompanhados, a não ser que, de repente, comecem a regredir; repetência não é tática de aprendizagem, mas de exclusão quase garantida; aí está uma idéia importante, ainda que mal conduzida, dos que defendem a promoção automática; o problema é que querem resolver a questão, escamoteando-a, em vez de a enfrentar abertamente;

d) um aluno passe para a série seguinte sem ter vencido adequadamente a anterior; quer dizer, esta passagem não pode resumir-se à promoção, mas precisa revelar, inequivocamente, a aprendizagem prevista; as alegações para empurrar o aluno para frente, como vimos, não se sustentam, também porque não substituem aquilo que realmente interessa ao aluno e à sua família, ou seja, o mérito da aprendizagem; daí não segue que o aluno deva ser retido por carências menores, mas segue certamente que a escola precisa descobrir cedo os problemas de cada aluno e que, em seguida, faça para cada qual uma programação convincente para lhe garantir o direito de aprender; se isto faltar, a promoção vira farsa e vai acabar com as oportunidades do aluno, quanto mais incidir nesta arapuca;

e) um aluno fique retido fora de sua idade; embora este problema nem sempre seja de solução razoável, porque muitos alunos entram tarde no sistema, é justo que a escola invista na correção do fluxo, não escamoteando a falta de aprendizagem, mas buscando metodologias e iniciativas que possam apressar os avanços, até regularizar a situação; neste sentido, a flexibilidade prevista na LDB deve ser aproveitada em toda sua extensão; todavia o que se vem comentando entre educadores é que a correção do fluxo está sendo feita de modo irresponsável, perseguindo apenas efeitos políticos através de estatísticas vazias.

Com efeito, os governos, também sob pressão da imagem muito negativa que o país tem no mundo nesta matéria, buscam melhorar seus dados. É duro de engolir nosso atraso, sobretudo para um país que já sonhou muito em ser "grande potência". Ainda é na esfera econômica, mas é um anão na esfera social. Assim, como ocorre na inflação, onde é freqüente mudar os índices e os cálculos para arranjar estatísticas mais favoráveis, pode ocorrer na esfera educacional *(IPEA/PNUD. 1996. cf. Demo, 1997a)*. Uma escola pode corrigir o fluxo escolar simplesmente distribuindo os alunos por idade, não por nível de aprendizagem. Estaria acontecendo mais ou menos isso, até porque a experiência em lidar com tais problemas é mínima, sem falar no despreparo teórico e prático ingente. Todavia parece claro que, manejando bem o conhecimento disponível nesta parte, qualquer escola pode investir de modo produtivo na correção do fluxo, precisando, em primeiríssimo lugar, melhorar as condições de aprendizagem, e não apenas mudar de sala. O fator central será sempre o professor. Somente um professor profundamente recapacitado, e em sentido permanente, pode dedicar-se, com bom desempenho, a uma tarefa como essa.

Aparece aqui uma problemática crônica e que vai, geralmente, por conta das autoridades educacionais mais interessadas em resultados políticos do que em

garantir os direitos dos alunos e suas famílias. É premente a tendência de preferir resultados imediatistas, o que força a assumir objetivos sem as devidas condições teóricas e práticas. Esta cena já é notória na esfera da instrumentação eletrônica: empurram-se as antenas parabólicas e equipam-se as escolas com computador, sem investir em quem os possa manejar a contento, em particular no professor. Ninguém seria contra tais inovações, mas não fazem sentido assim de cima para baixo e de fora para dentro, exatamente num momento em que se apregoa, aos quatro cantos, a necessidade de autonomia das escolas, e os recursos são enviados diretamente para elas. Mais importante que o computador sempre foi um professor que saiba lidar com ele. A grande maioria não tem idéia disso, porque não fez parte de sua formação original, ou não se interessou ainda, ou não tem oportunidade. Mas fica bem para o governo poder dizer que equipou mais de 100 mil escolas com computador. Ao mesmo tempo, tais projetos destituídos de bases sólidas de avaliação desandam facilmente em manipulações úteis, porque nunca se sabe o que aluno realmente ganha com eles. Dificilmente uma escola saberia dizer o que os alunos melhoraram com a parabólica. Temos aí outra lacuna comprometedora, que é a ausência de preparação das escolas no sentido de saberem transformar a instrumentação eletrônica em aprendizagem real *(EM ABERTO, 1996)*.

Coisa similar acontece com a promoção automática. Pode produzir grandes números, ou os números que quisermos. De repente, o país debela a repetência, coloca todos os alunos na série correta em termos de idade, e todos fazem as oito séries. É evidente que não é possível obter tais resultados por tais vias. A politicagem é flagrante. Nem admiraria que, ao final das contas, até as cifras do rendimento escolar, sempre muito baixas, fossem elevadas artificialmente. A manipulação dos dados é coisa que os governos dominam com perfeição. Basta lembrar o exemplo dos Estados Unidos: no Relatório do Desenvolvimento Humano de 1990, quando foi iniciado pela primeira vez, apareceram por volta da posição 20, e que talvez seja seu lugar natural, dadas as mazelas sociais ainda persistentes, mesmo no meio de uma grande riqueza econômica. Alguns anos mais tarde, apareceram no 2º lugar, logo abaixo do Canadá, e à frente dos países reconhecidamente com melhor qualidade de vida como a Escandinávia e o Japão. Esta reviravolta só pode ser obtida pela fria manipulação dos dados.

A promoção automática agride frontalmente uma das marcas mais profundas e consolidadas da educação básica, que é o saber pensar. Será uma tragédia, em todos os sentidos, o aluno chegar à 8ª série sem saber pensar. Ter o "canudo" não lhe vai adiantar nada. Nesse momento, vão ruir todas as pretensas argumentações feitas antes e que não passavam de mero escamoteamento. Em educação, qualquer progressão precisa estar correlacionada, da melhor maneira possível, com a formação do sujeito capaz de história própria. Para saber fazer história própria, não basta atingir a 8ª série. O essencial é aprender a aprender.

A aprendizagem precisa tornar-se o que, em política de desenvolvimento, se

chama de **projeto estratégico** da escola. Um projeto estratégico compõe todos os esforços e recursos numa direção só, faz tudo de maneira integrada, avalia os procedimentos e resultados o tempo inteiro, olha para o longo prazo ou para o futuro das crianças, cobra metas e meios, confere sentido a tudo a partir dele. Assim deveria ser aprendizagem na escola: daí tudo começa, aí tudo deve chegar. É preciso discutir isto todo dia, o dia todo, impregnar todas as paredes com este compromisso, fazer ambiente de absoluta envolvência e confiabilidade, motivar os alunos para esta conquista, e assim por diante *(Lauglo, 1997, p. 11-36)*. Deve ser como o oxigênio que se respira, ou a própria razão de ser do professor, da escola, do diretor, de cada funcionário.

A partir daí, é possível colocar bem a questão: não se trata de promover, mas de aprender. Promover sem aprender é sucatear a escola, e, no fundo, descartá-la como desnecessária. Tudo que compromete o futuro do aluno não pode ser criatividade.


# ABSTRACT

*The text discusses the risks of the actual and official tendency to introduce in the basic school the continuous promotion, in order to avoid by all means student's failure. The visible good intention in the background is easily dismantled by the temptation to promote the students without the necessary apprenticeship. The appeal for the argument to preserve the self-esteem of the student emerges often. We try to argument in favor of the apprenticeship, since the student has the right to learn. He has to be promoted, because he learns adequately. Becoming the promotion something automatic, it hides the lack of apprenticeship, what contributes to a still more rapid and fatal pressure to recognize the public school as "something poor for the poor". Besides it is not the best way to cultivate self-esteem by means of hiding real problems. The pedagogy of truth is always preferable. The truth of the student is its well done apprenticeship.*


**Key-words:** *apprenticeship; automatic and continuous promotion; right to learn; self-esteem.*

# RESUMEN

*El texto discute los riesgos de la tendencia actual y oficial de introducir en la escuela básica la promoción continuada, evitando el suspenso a toda costa. La visible buena intención que hay en el fondo es fácilmente deshechada por la tentación de promover sin el debido aprendizaje, apelando incluso para el argumento de la sustentación de la autoestima del alumno. Se pretende argumentar en favor del aprendizaje, ya que el alumno tiene derecho de aprender, debiendo ser ascendido por que aprende adecuadamente. La promoción volviendose automática, escamotea la falta de aprendizaje, llevando la escuela pública de forma aún más rápida y fatal a ser reconocida como "cosa pobre para pobre". Además, no se cultiva la autoestima por la vía del escamoteamiento. La pedagogía de la verdad es siempre preferible. La verdad del alumno es el aprendizaje bien hecho.*


**Palabras claves:** *aprendizaje; promoción continuada y automática; derecho de aprender; autoestima.*

## Referências Bibliográficas


ABRAMO, L. Transformaciones del empleo y el trabajo en el contexto de los procesos de ajuste. *SELA*, n. 52, p.34-47, Oct./Dec.,1997.

ALVES, E.L.G.et al. *Modernização produtiva e relações de trabalho*: perspectivas de políticas públicas. Brasília, DF.: IPEA, 1997. 37p. (Texto para discussão, 473.)

APEL, K.-O. *Diskurs und Verantwortung*: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. 487p. (Suhrkamp. Taschenbuch Wissenschaft; 893)

APEL, K.-O. *Estudos de moral moderna*. Tradução por Benno Dischinger, Petrópolis: Vozes, 1994. 294p. Tradução de Transformation der philosophie.

ARON, E. N. *The highly sensitive person*. New York: Broadway Books, 1997.

BAIRRÃO, J., TIETZE, W. Early childhood services in the European Community: recomendations for progress. Commission of the European Community, Task Force Human Resources, Education, Training, and Youth. Oct.,1993. 72p. mim.

BARALDI, C. *Aprender*: a aventura de suportar o equívoco. Tradução por Nancy Barros de Castro Faria. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1994. 182p. (Psicologia e psicanálise) Tradução de: *Aprender*: la aventura de suportar el equivoco.

BASTOS, C. L., KELLER, V. *Aprendendo a aprender*: introdução à metodologia científica. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 104p.

BOMBASSARO, L. C. *As fronteiras da epistemologia*: como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 144p.

BÖRSCH-SUPAN, A. Education and its double-edged impact on mobility. *Economics of Education Review.*, Oxford, UK., v. 9, n. 1, p. 39-53. 1990.

BOURDIEU, P. (Org). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Relatório do 2º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação*: SAEB/93. Brasília, DF: INEP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Avaliação em Informação Educacional. *Resultados do SAEB/95*: a escola que os alunos freqüentam. Brasília, DF: SEDIAE / INEP, 1997a. 20p.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Resultados do SAEB/95*: escalas de proficiência. Brasília, DF.: SEDIAE / INEP, 1997b.

BRIDGES, W. *Um mundo sem empregos*. Tradução por José Carlos Barbosa dos Santos. São Paulo: Makron Books, 1995. xi, 269p. Tradução de Jobshift.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. 270p.

BUARQUE, C. La educación de la modernidad: Un enfoque desde Brasil. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, n. 9, p. 29-41, 2º Semestre 1994.

BUZZI, A. R. *Filosofia para principiantes*: a existência humana no mundo. Petrópolis: Vozes, 1993. 151p.

CAMARGO, J. M. (Org.). *Flexibilidade do mercado de trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV., 1996. 243p.

CANDAU, V. M. F. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995. 179p.

CAPRA, F. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução por Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1997. 256p. Tradução de: The web of life.

CARLEIAL, L.M.F., VALLE, R. (Org.). *Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: HUCITEC - ABET, 1997. 507p.

CARNOY, M. *Razões para investir em Educação básica*. New York: UNICEF, c1992. 100p.

CARRAHER, T. N. (Org.). *Aprender pensando*: contribuições da psicologia cognitiva para a Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. 127p.

CASTORINA, J. A et al. *Piaget-Vygotsky*: novas contribuições para o debate. Tradução por Claudia Schilling. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997. 175p. (Fundamentos, 122)

CASTRO, G., CARVALHO, E. A., ALMEIDA, M. C. (Org.). 1997. *Ensaios de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. 270p.

EDUCATION: coming top. *The Economist*, New York, v. 325 n. 7786, p. 70 (1-18) Nov., 1992.

CONNELL, R. W. Poverty and education. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA., v. 64, n.2, p. 125-49, Summer 1994.

D'AMBROSIO, U. *Da realidade à ação*: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus; Campinas, SP. : Universidade Estadual de Campinas, 1986. 115 p.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes*: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução por Dora Vicente, Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330p. Tradução de: Descarte's error: emotion, reason and the human brain.

**DEMO, P.** *ABC*: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas, SP.: Papirus, 1995a. 212p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

**DEMO, P.** *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas SP., Papirus, 1996a. 160p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

**DEMO, P.** *Combate à pobreza*: desenvolvimento como oportunidade., Campinas, SP.: Autores Associados, 1997a. 212p. (Educação contemporânea)

**DEMO, P.** *Conhecimento moderno*: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997b. 317p.

**DEMO, P.** *Educar pela pesquisa*. 3.ed. Campinas, SP.: Autores Associados,1997c. 120p. (Educação contemporânea)

**DEMO, P.** *Educação e qualidade*. Campinas, SP.: Papirus, c1995b. 160p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

**DEMO, P.** *Pobreza política*. Campinas: Autores Associados, 1995c. 109p. (Polêmicas do nosso tempo, v.27)

**DEMO, P.** *A nova LDB*: ranços e avanços. 4. ed. Campinas, SP.: Papirus, 1997d. 111p. (Coleção magistério: fomação e trabalho pedagógico)

**DEMO, P.** *Um Brasil mal-educado*. Curitiba: Champagnat, 1996b. 139p. (Educação: teoria e prática)

**DEMO, P.** Questões para a teleducação. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.

**DEMO, P.** *O trabalhador do futuro e o futuro do trabalhador*. OIT-75. Brasília, DF., 1994. 36 p.

**DIDONET, V.** Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. *Em Aberto*, Brasília, DF., p. 19-34, abr./set. 1991.

**DOMINITZ, J., MANSKI, C. F.** Eliciting student expectations of the returns to schooling. *The Journal of Human Resources*, v. 31, n. 1, p. 1-25. 1996.

**DREIFUSS, R. A.** *A época das perplexidades*: mundialização, globalização e ação: novos desafios. Petrópolis, RJ: Vozes,1996. 350p.

**ELMORE, R. F.** Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA., v. 66, n. 1, p. 1-26, Spring, 1996.

**EM ABERTO.** Educação à distância. Brasília, DF., v. 16, n. 70, abr./jun.1996.

**FAJNZYLBER, F.** Educación y transformación con equidad. *Revista de la CEPAL*, Santiago (Chile), n. 47, p. 7-19, ago. 1992.

**FIORI, J. L.** *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997. 239p. (Zero à esquerda).

**FLEISCHER, B. M., DONG, K., LIU, Y.** Education, enterprise organization, and productivity in the chinese paper industry. *Economic Development and Cultural Change*, v. 44, n. 3, p. 571-87, Apr. 1996.

**FLETCHER, T. V., SABERS, D. L.** Interaction effects in Cross-National Studies of achievement: the role of national context. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 39, n. 4, p. 455-67, Nov. 1995.

**FREEMAN, D.** "To take them at their word": language data in the study of teachers' knowledge. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA., v. 66, n. 4, p. 732-61, Winter 1996.

**FREITAG, B. (Org.).** *Piaget* : 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997. 263p.

**FREITAS, L.** *A produção da ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GAFFIELD, C. Children's lives and academic achievement in Canada and the United States. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 38, n. 1, p. 36-64, Fev. 1994.

GALLART, M. A. Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo en la década de los 90: alguns temas cruciales a investigar. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, n. 9, p. 82-91, 2° Semestre 1994.

GANDIN, L. A. *Educação libertadora*: avanços, limites e contradições. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a. 213p.

GANDIN, D. *Escola e transformação social*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995b. 178p.

GANDIN, D., CRUZ, C. H. C. *Planejamento na sala de aula*. Porto Alegre: [s.n], 1995.

GARDING, L. Encontro com a Matemática. Brasília, DF.: Ed. UNB, 1997.

GARDNER, H. *Estruturas da mente*: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. xx, 340p. Tradução de: Frames of mind: the theory of multiple intelligences.

GATES, B., MYHRVOLD, N., RINEARSON, P. *A estrada do futuro*. Tradução por Beth Vieira et al. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. 345p. Tradução de: The road ahead.

GLEICK, J. *Caos*: a criação de uma nova ciência. Tradução por Waltencir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996. 310p. Tradução de: Chaos: making a new science.

GLEISER, M. *A dança do Universo*: dos mitos de criação ao *big-bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GLEWWE, P. The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for education policy: a critical assessment. *Journal of Development Economics*, Heidelberg, Germany, v.51, n. 2, p. 267-90, Dec. 1996.

GLYTSOS, N. P. Modelling future higher education-labor market imbalances: a multi-scenario approach. *Economics of Education Review*, Oxford, UK., v. 9. n 1, p. 1-23, 1990.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996a. 375p. Tradução de: Emotional intelligence.

GOLEMAN, D. *A mente meditativa*: as diferentes experiências meditativas no oriente. Tradução por Marcos Bagno. 5.ed. São Paulo: Ática,1996b. Tradução de: The meditative mind.

GOLEMAN, D. *Mentiras essenciais, verdades simples*: a psicologia da auto-ilusão. Tradução por Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 285p. Tradução de Vital lies, simple truths.

GOLEMAN, D., GURIN, J. (Org.). *Equilíbrio mente corpo*: como usar sua mente para uma saúde melhor. Tradução por Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, c1997. xiv, 412p. Tradução de: Mind body medicine.

GOULART, I. B. *Piaget*: experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GROSSI, E. P., BORDIN, J. (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano*: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993a.

GROSSI, E. P., BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993b. 262p.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução por Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236p. (Biblioteca Tempo Brasileiro, n.84; Estudos Alemães)

HOFFMANN, J. *Avaliação*: mito & desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Educação e Realidade,1991. 128 p.

INGRAM, D. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília, DF.: Ed. UnB, 1994.

IPEA/PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano no Brasil*: 1996. Brasília, DF.: IPEA, 1996.

JEONG, I., ARMER, J. M. State, class, and expansion of education in South Korea: a general model. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 38, n. 4, p. 531-45, Nov. 1994.

KAMII, C., DeCLARK, G. *Reinventando a aritmética*: implicações da teoria de Piaget. Tradução por Elenice Curt et al. Campinas, SP.: Papirus, 1992. 308p. Tradução de: Young children reinvents Arithmetic.

KESSELRING, T. Jean *Piaget*. Tradução por Antonio Estevão Allgayer e Fernando Becker. 2.ed. Petrópolis, RJ. : Vozes, 1993. 286p.

KURZ, R. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KURZ, R. *Os últimos combates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud*: para repensar as aprendizagens: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ.: Vozes,1993. 253p.

LARA, T. A. *A escola que não tive... o professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. Tradução por Dagmar M. L. Zibas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p.11-36, mar.1997.

LEE, M.-L, LIU, B-C., WANG, P. Education, human capital enhancement and economic development: comparison between Korea and Taiwan. *Economics of Education Review*, Oxford, UK., v. 13, n. 4, p. 275-88, Dec. 1994.

LEES, L. H. Educational inequality and academic achievement in England and France. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 38, n. 1, p. 65-87, Feb. 1994.

LEVIN, H.M., KELLEY, C. Can education do it alone? *Economics of Education Review*, Oxford, UK., v. 13, n. 2, p. 97-108, June 1994.

LEWIN, R. *Complexidade*: a vida no limite do caos. Tradução por Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco,1994. 245p. Tradução de: Complexity life at the edge of chaos.

LIMA, A. O. *Avaliação escolar*: julgamento X construção. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

LORENZ, E. N. *A essência do caos*. Tradução por Claudia Bentes David. Brasília, DF.: Ed. UnB, 1996. 278 p. Tradução de: The essence of chaos.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.

MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí, RS.: Ed. UNIJUÍ, 1995. 139p. (Educação)

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*: o princípio da pesquisa., Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 1997. 162p. (Coleção educação)

MATURANA, H., VAR ELA, F. El arbol del conocimiento. Santiago (Chile): Editorial Universitaria, 1995a.

MATURANA, H., VARELA, F. De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago (Chile): Editorial Universitaria,1995b

MCMAHON, W. W. Universal basic education: an overall strategy of investment priorities for economic growth. *Economics of Education Review*, Oxford, UK., v. 11, n. 2, p. 137-51, June, 1992.

MENDES, C. (Org.). *Représentation et complexité*. Rio de Janeiro: UNESCO/ ESSC/ EDUCAM, Conjunto Universitário Cândido Mendes, 1997.

MENEGOLLA, M. *E agora aluno?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 106p. (Escola em debate; 3)

MENEGOLLA, M. *E agora escola?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 101p. (Escola em debate; 1)

MOLES, A. A. *As ciências do impreciso*. Tradução por Glória de C. Lins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 371p. Tradução de: Les sciences de imprecis.

MONK, D. H. Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, Oxford, UK., v. 13, n. 2, p. 125-45, June 1994.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 177p. (Epistemologia e sociedade; 2)

MULLENS, J. E., MURNANE, R. J., WILLETT, J. B. The Contribution of Training and Subject Matter Knowledge to teaching effectiveness: a multilevel analysis of longitudinal evidence from Belize. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 40, n. 2, p. 139-57, May, 1996.

NEIMEYER, R. A., MAHONEY, M. J. (Org.). *Construtivismo em psicoterapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NEVES, M. A. M. (Org.). *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas*: a experiência do NOAP. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of miltiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA., v. 66, n. 1, p. 60-92. Spring 1996.

OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996. 427p. (Filosofia)

PAPERT, S. *A máquina das crianças*: repensando a escola na era da informática. Tradução por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas,1994. 210p. Tradução de: The children's machine.

PASSERON, J.-C. *O raciocíniko sociológico*: o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PÁTIO. Formação docente: o desafio da qualificação cotidiana. *Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v.1, n. 4, fev./abr., 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A . Queiroz, 1993. xii, 385p. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6)

PAUGAM, S. (Coord.). *L'exclusion*: l'état des savoirs. Paris: La Decouverte, 1996. 582 p. (Collection textes a l'appui)

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução por: Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 417p. (Coleção psicologia da inteligência; 1)

PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia*: ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996. 134p.

**PINTO, A. M. R.** O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação profissional? O horizonte entreaberto na década de 80. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.105, p. 51-86, abr./jun. 1991.

**PNUD/ONU.** 1990... 1997. *Human Development Report*. ONU. New York, 1997.

**PRIGOGINE, I.** *O fim das certezas*: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

**PRIGOGINE, I., STENGERS, I.** *A nova aliança*. Ed. UnB, Brasília, DF., 1997.

**PRIGOGINE, I., STENGERS, I.** *Order out of chaos*. N. York: Bentam, 1984.

**RAM, R.** Public educational expenditures in the United States: an analytical comparison with other industrialized countries. *Economics of Education Review*, Oxford, UK., v. 14, n. 1, p. 53-61, Mar. 1995.

**RAM, R.** Level of development and rates of return to schooling: some estimates from multicountry data. *Economic Development and Cultural Change*, Chicago, v. 44, n. 4, p. 839-57, July 1996.

**RAMONET, I.** *Geopolítica do caos*. Tradução por Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998. 155p. (Zero à esquerda) Tradução de: Geopolitique du chaos.

**RANGEL, A. C. S.** *Educação matemática e a construção do número pela criança*: uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 250p.

**REINERT, E. S.** "Competitiveness"- management buzz-words invade economic theory. *Archè*, v. 6, n. 15, p. 8-33, 1997.

**REVISTA DE EDUCAÇÃO: AEC.** Avaliação: novos paradigmas. Brasília, DF., v. 24, n. 94, jan./mar.1995.

**REVISTA DE EDUCAÇÃO: AEC.** Disciplina e liberdade. Brasília, DF., v. 26, n. 103, abr./jun. 1997a.

**REVISTA DE EDUCAÇÃO: AEC.** Educação e Informática: treinamento ou criação? Brasília, DF., v. 25, n. 99, abr./jun.1996.

**REVISTA DE EDUCAÇÃO: AEC.** Epistemologia e Educação. Brasília, DF., v. 26, n. 102, jan./mar.1997b.

**REVISTA DE EDUCAÇÃO: AEC.** Paulo Freire. Brasília, DF., v. 27, n.106, jan./mar. 1998.

**REVISTA DE EDUCAÇÃO: AEC.** Qualidade total na Educação: a mudança conservadora. Brasília, DF., v. 23, n. 92, jul./set. 1994.

**RIBEIRO, S. C.** Educação e cidadania. *Ensaio: avaliação e políticas em Educação*, v. 1, n. 4, p. 5-22. jul./set. 1994.

**RIFKIN, J.** *O fim dos empregos:* o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. Tradução por Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1995. xx, 348p. Tradução de: The end of work; the decline of global labor force and the dawn of the port-market.

**ROBINSON, J.** Social status and academic success in South Korea. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 38, n. 4, p. 506-30, Nov. 1994.

**RORTY, R.** *A Filosofia e o espelho da natureza*. Tradução por Antonio Transito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1994. 386p. Tradução de: Philosophy and the mirror of nature.

**SAINSBURY, D.** Education for wealth creation. *Siemens Review*, 6, p. 34-8, 1991.

SAVIANI, D. *A nova lei da Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHÄFER, K.-H., SCHALLER, K. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Tradução por Margit Martinic. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982. 272p. (Biblioteca Tempo universitário, 67. Série Estudos alemães) Tradução de: Kritische Erzienumgs Wissenchaft un.

SILVA, T. T. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ.: Vozes,1996. 273p. (Estudos culturais em Educação).

SOARES, G. M. Rizzo. *Alfabetização natural*. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1988. 171p. (Coleção Educação prática)

SOARES, G. M. Rizzo., LEGEY, E. P. *Fundamentos e metodologia da alfabetização*: método natural. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987. 182p. (Coleção Educação prática)

SORENSEN, C. W. Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 38, n. 1, p. 10-35, Fev. 1994.

SULLOWAY, F. J. *Born to rebel:* birth order, family dynamics, and creative lives. New York: First Vintage Books Edition, 1997.

TAVARES, M. C., FIORI, J. L. (Org.). *Poder e dinheiro*: uma economia política da globalização. Petrópolis, RJ.: Vozes,1997. 413p. (Zero a esquerda)

UPINSKY, A.-A. *A perversão Matemática*: o olho do poder. Tradução por Antonio Ribeiro de Oliveira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. Tradução de: La perversion mathematique.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento*: em sala de aula. 3.ed. São Paulo: Libertad,1995. 108p. (Cadernos pedagógicos do Libertad; 2)

VEIGA, I. P. A. (Coord.) *Repensando a didática*. 8.ed. Campinas (SP): Papirus, 1993. 158p.

VITTI, C. M. *Matemática com prazer*: a partir da história e da geometria. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1995. 95p.

WERNECK, H. *Assinei o diploma com o polegar*: a construção da cidadania na escola. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 101p.

WERNECK, H. *Ensinamos demais, aprendemos de menos*. Petrópolis, RJ: Vozes,1997. 109p.

WERNECK, H. *Prova, provão*: camisa de força da Educação. Petrópolis, RJ: *Vozes, 1995.*

WERNECK, H. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. 87p.

WINOGRAD, T., FLORES, F. Understanding computers and cognition: a new foundation for design. Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey. 1986.

XAVIER, D., MARQUES, N. J. L. *Análise do ciclo básico na rede municipal de Educação de Belém:* 1992-1994. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, SEMEC, Núcleo Setorial de Planejamento, n. 5. 1996.