

Progressão continuada em uma perspectiva histórica

Lygia de Sousa Viégas

Resumo

Apresenta uma perspectiva histórica da ideia de abolir a reprovação na escola pública do Estado de São Paulo, antes dessa proposta tornar-se política pública em tal rede de ensino. Para tanto, são analisados documentos sobre o tema, organizados em dois momentos distintos: quando da defesa no âmbito das ideias, ocorrida no contexto da Primeira República e do Desenvolvimentismo; e durante a sua implementação experimental no Grupo Experimental da Lapa (em 1960). Ao final, são tecidas considerações, sobretudo acerca da importância de se conhecer a história da educação, visando superar velhos problemas da nossa escola.

Palavras-chave: progressão continuada; história da educação.

Abstract

No-fail grading system in a historical perspective

This article presents a historical point of view of the abolishment of failure in the public schools of São Paulo, before this project became a State policy in this whole system. To accomplish this aim, documents about this theme are analyzed in two different organized moments: the first one was the defense of the educational ideas occurred during the First Republic, and the second one was know as "Desenvolvimentista" period as well as its pilot implementation in the "Grupo Experimental da Lapa" (in 1960). Lastly, one reflects, in special, about the importance of the knowledge of the educational history to overcome old problems of our school.

Keywords: no-fail grading system; educational history.

E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza, falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos que nós iremos crescer

(Milton Nascimento e Fernando Brant.
O que foi feito deverá)

Em 1998, foi implementado, em toda rede pública estadual paulista, por meio de um decreto, o Regime de Progressão Continuada, a partir do qual a reprovação dos alunos foi abolida e o ensino fundamental reorganizado em dois ciclos de quatro anos cada – Ciclo I: de 1^a a 4^a série; Ciclo II: de 5^a a 8^a série (Conselho, 1997).

Tal política de governo foi implantada visando, sobretudo, alterar os índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, marcantes na história da educação pública paulista. De fato, índices oficiais denunciam que, até meados da década de 90, a ampliação do acesso à escola, bem como da permanência, ocorreu sem que alunos passassem das séries iniciais, vivendo sucessivas retenções (São Paulo, 2004).

Trata-se de proposta inovadora no âmbito da política pública paulista? A análise da história da educação de São Paulo desvela que não. Décadas antes da Progressão Continuada, outras políticas semelhantes foram implantadas na rede: a Reforma do Ensino Primário, em 1968; e o Ciclo Básico, em 1985. Tais experiências foram objeto de diversas pesquisas (Esposito, 1985, Cruz, 1994, Mainardes, 2007).

No entanto, muito antes, a ideia de abolir a reprovação em São Paulo foi discutida por importantes referências nacionais, havendo ainda uma implantação experimental. Tais projetos pouco comparecem em estudos sobre o tema. Por outro lado, eles merecem ser conhecidos por quem intenta de fato enfrentar o fracasso escolar.

Assim, o presente artigo mostra uma perspectiva histórica da abolição da reprovação em São Paulo, por meio da análise cronológica de importantes documentos sobre o tema, apresentados respeitando dois momentos: primeiro, a defesa no âmbito das ideias; em seguida, a implementação experimental.¹

A promoção automática no Estado de São Paulo: uma antiga ideia

Na bibliografia nacional, há referências à proposta de abolir a reprovação em São Paulo, chamada então de “promoção automática”, ao menos desde o início do século 20. A defesa dessa ideia comparece em dois momentos históricos: na Primeira República; e no Período Desenvolvimentista.

A Primeira República

Em 1918, foi publicada a carta aberta de Sampaio Dória, sob o título: “Contra o analfabetismo”.² Tal carta foi escrita em contexto de grandes mudanças: no Brasil, há pouco a escravidão fora oficialmente abolida (em 1888) e a República proclamada (1889), sendo ainda período de intenso movimento imigratório. No mundo, a efervescência da Revolução Russa (1917) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Assim, é embebido de um projeto nacional que Sampaio Dória (1918, p. 58) responde o ofício de Oscar Thompson sobre “como resolver nas condições actuaes, o problema no analfabetismo”. Segundo Almeida Junior (1957), também Thompson defendia a “promoção em massa”.

Logo de início, Sampaio Dória (1918, p. 58) afirma que a “porcentagem assombrosa” de analfabetos é “o maior mal do Brasil contemporaneo”, justificando:

Um analfabeto é, sem exaggero, uma unidade negativa no seio do povo: não assimila as formas do progresso, não desenvolve a sua capacidade productiva, é a materia por excellencia prestavel aos excessos de todas as sedições e facilmente suplantada e escravizada pelas raças mais cultas.

Mas onde sobe de ponto o mal do analfabetismo é nos Governos democraticos. Uma autocracia, ainda, “quem sabe?” pode ir-se aguentando com a inbecilidade e o fanatismo das turbas. Trá-la a pata de cavallo e guasca de cossaco. Mas, nas democracias, o analfabetismo é o ventre maldito das maiores calamidades publicas, como na Russia

¹ Outros textos analisam tal política historicamente, destacando-se Mainardes (1998, 2007); Barreto e Mitulius (2001) e Barreto e Sousa (2004).

² Como a carta foi escrita em português arcaico, sua linguagem será respeitada.

actual dos camponeses. Governo de origem popular e ignorancia raza do povo são cousas que se chocam, se repulsam, se destroem, como as trevas e a luz, o inferno e o céu.

Por isso, não ha segurança nem gloria de governo nenhum que se não erija sobre esta base primeira: alphabetizar o povo. Não é um problema de Governo, é o oxygenio da vida de todos, o cimento de sua estabilidade, a seiva que se expandirá na flôr de sua gloria.

O Brasil, repleto de riquezas latentes, só será realmente uma nação poderosa e triumphante, se os seus Governos primarem no proposito, decisivo e obstinado, de alphabetizar o seu povo, acabrunhado e murcho, numa indiferença que apavora.

O autor compara o analfabetismo a um monstro canceroso, por ser um problema nacional que esteriliza "a vitalidade nativa e poderosa da sua raça", assim absorvida pela "intelligencia mais culta dos immigrants", que vieram ao Brasil "em busca da fortuna esquiva". Assim, aposta que o governo que lhe der "o golpe de morte fulgirá, na constellação dos grandes vultos da Patria, com brilho sem igual" (Sampaio Dória, 1918, p. 58-59).

Ao apresentar a "solução definitiva" para o problema, defende que ela deveria começar por São Paulo, onde a instrução pública "já é cousa séria", havendo o "patriotismo vigilante do seu povo" e iniciativas do governo. No entanto, mesmo ali a realidade era "apavorante", com metade da população analfabeta. Ele tece considerações sobre a "campanha gloriosa" contra o analfabetismo a ser ultimada por São Paulo:

A solução, á primeira vista, é a de duplicar as suas escolas. É o raciocinio que acode a toda gente, ao encarar, de leve, o problema. As escolas que existem satisfazem a metade das suas necessidades. Logo, para a satisfação do total, é só dobrar o numero dellas, ou dos seus professores.

Essa solução é, porém, reconhecidamente inexequivel, nas condições actuaes do erario publico. [...] Duplicar o aparelho de ensino seria elevar ao dobro as despesas na manutenção delle, além de sommas avultadas com as novas installações. (Sampaio Dória, 1918, p. 59).

Antes de apresentar sua proposta, destaca que os índices de reprovação em São Paulo atingiam a casa de 50%. Ao mesmo tempo, delimita os objetivos da alfabetização do povo: "ler, escrever e contar; assegurar a saude e o vigor do corpo; saber ver, ouvir, mover-se; ensaiar a imaginação e o raciocinio; começar habitos de disciplina moral e civica"; embora advirta para a "importância de não se abaixar o nível de ensino" (Sampaio Dória, 1918, p. 61).

Assim, "logo que lhe permittam as suas finanças", São Paulo deveria intensificar a educação, ampliando a duração do ensino para cinco anos. Nesse meio tempo, no entanto, "entre alphabetizar 50%, com a dadiva de mais algumas noções, e alphabetizar o total sem esta dadiva, o bem do povo se inicia por esta ultima alternativa". Para tanto, o "novo tipo de escola alfabetizante" teria dois anos com turnos de duas horas e meia, pois "ensinar, com proveito, 4 ou 5 horas, a fio, é cousa difficilima, só possivel, se o for, em organizações vigorosas. Não se deve contar com a

eficiencia da terceira ou quarta hora seguida, sobre tudo em se tratando de mulheres” (Sampaio Dória, 1918, p. 62).

Além disso, sugere “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Para ele, “as razões, ainda que de oportunidade, são sólidas”, destacando o maior acesso à escola (Sampaio Dória, 1918, p. 65).

Como decorrência da promoção automática, prevê outras medidas: simplificar o programa; gratificar professores por aluno promovido; constituir classes especiais de atrasados. Segue dizendo:

Se, findo este, elles ainda nada tiverem conseguido saber, sejam reinviados para o seu lar, como os que muito aprenderam. É como se nunca tivessem passado pela escola. Não aproveitaram nada, mas não ficaram obstando a que gerações e gerações de crianças recebam os beneficios do ensino. Não obstante, a hypothese é irrealizavel, porque sempre alguma cousa hão de ter aprendido, quando menos um pouco de exercicio físico e disciplina moral. (Sampaio Dória, 1918, p. 63).

Ao pensar em formas de implantação, questiona sua imposição:

Não bastará, porém, adoptar uma lei, pura e simplesmente, para que se logre a maravilha sonhada. Em todos os empreendimentos humanos, se se não levar em conta a psychologia do operário, que executa, cairemos, sem remédio, na desillusão, no fracasso. Reformas em papel, por mais meritorias, não valem nada. (Sampaio Dória, 1918, p. 63).

Nesse sentido, o combate ao analfabetismo deve ter o professor como foco, pois “se elle não tiver interesse pessoal, tudo dará em nada. As administrações se esfalfarão, inutilmente; o nível do ensino continuará terra a terra”. Para tanto, reflete:

Na sua grande, patriotica e generosa empresa de alphabetizar o povo, o Estado precisa contar com a dedicacão do mestre escola. Sem elle, nada fará de util. Hoje, elles andam abatidos, na estreiteza asphyxiante de mesquinhos horizontes. Vivem pauperrimamente. Como há de o Estado contar com a dedicacão delles? Faça-os seus socios na sua empresa. Para isto, bastará que, além dos escassos vencimentos de hoje, lhes offereça uma gratificacão annual, um tanto por criança que consigam alphabetizar. Só com isto, ao envez de 50% actuaes, o Professor logrará seguramente alphabetizar 90% das crianças que lhe forem confiadas. (Sampaio Dória, 1918, p. 63).

Tal proposta, segundo destaca, é inspirada na estratégia de “certos industriaes intelligentes” para aumentar a eficiência dos operários, que “se sentem trabalhando em coisa sua”, abafando, “por este meio intelligente, pruridos de revolta e parede” (p. 63).

Adverte, no entanto, que não se deve esperar “maravilhas de êxito” no primeiro ensaio. Todavia, aposta: “não faltam compentencias technicas para lhes dar soluções adequadas. Eu creio no poder extraordinário da intelligencia de nossa raça” (p. 65). Dentre as dificuldades, menciona o

“embaraço” de professores, sugerindo como solução “dar-lhes, em livros, miudamente explicado, tudo o que devem fazer”. E conclui:

O Brasil não terá por filhos dignos do seu destino os estadistas que não puzerem o mais sincero e ardente empenho em alfabetizar o povo. Se o estado de São Paulo der o passo decisivo, os demais estados o seguirão. E, só nesse dia, o Brasil estará de facto e de direito na vanguarda dos povos cultos da terra. (Sampaio Dória, 1918, p. 65).

No mesmo *Anuário do Ensino*, há a réplica de Sampaio Dória ao parecer da Comissão de Inspectores nomeada por Oscar Thompson, a partir da qual se depreende que a proposta acima foi considerada “inexequível”. Assim, ele tenta “elucidar o caso”, quando reitera que a promoção total consiste em não negar matrícula a novos candidatos “só porque vadios, ou anormaes, teriam de repetir o anno” (Sampaio Dória, 1918, p. 78).

Em seguida, afirma que para entender “a razão clara desta medida, e a sua utilidade social” se deve reconhecer o fato concreto de que numerosas crianças não conseguem vagas na escola, pois “o Thesouro do Estado não resiste ao augmento considerável de escolas”, além de ser enorme o número de alunos que repete o ano. Se o objetivo é “dar o beneficio do ensino a todos”, pergunta:

É razoavel que o professor fique a beneficiar dois ou tres annos a uns, e nada a outros? Não seria mais equitativo que o Estado dêsse um anno de ensino a todos os que estivessem na idade de o receber? Se, com esse anno, alguém que nada aprenda, paciencia, o que não é justo é que os que nada aprendem fiquem a privar que outras crianças da sua idade não possam frequentar a escola. (Sampaio Dória, 1918, p. 78-79).

Reconhece que “o ideal é ensinar bem e bastante a todos”. No entanto, nesse meio tempo, “entre ensinar inúteis ou incapazes, deixando na ignorancia normaes, e ensinar normaes, deixando á margem os imbecis, não sei si se deva vacillar”. Segue dizendo: “não se deixe de ensinar aos aproveitaveis, aos melhores, aos normaes, só porque numerosos atrasados, por isto, ou por aquillo, ficam a repetir o anno, impedindo que se abram vagas” (Sampaio Dória, 1918, p. 79).

Finalizando, reitera a importância de se gratificar professores (a alma do movimento), pois sem ela, faltariam os alicerces firmes dessa grandiosa construção.

O Período Desenvolvimentista

Embora Sampaio Dória tenha defendido a promoção automática, a ideia, ao que parece, não se concretizou. Em realidade, não há em importantes bibliotecas paulistas referência ao tema que datem da mesma época, sendo sua carta também uma raridade. Nessas bibliotecas, depreende-se que o debate sobre o tema voltou à pauta na década de 50, período brasileiro

conhecido como Desenvolvimentista, e marcado pelo contexto da Segunda Guerra mundial e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Vários expoentes nacionais participaram do debate, grande parte publicou seus trabalhos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ora apresentando argumentos favoráveis, ora contrários à implantação dessa proposta. Tratava-se, portanto, ainda de uma ideia, e não de uma experiência concreta.

Como primeira publicação, as “Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada no Peru, em 1956. Tal documento sugere diretrizes para a educação, divididas em seis eixos:

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

Embora o documento reconheça que a educação primária havia sido ampliada, critica que tal direito não se concretizara plenamente, lembrando que na América Latina “cerca de 14 milhões de crianças permanecem à margem da escola, e quase a metade das que a frequentam alcançam um ensino incompleto de dois ou três anos”. Cabia, portanto, incrementar recursos financeiros e humanos destinados à educação (Recomendações..., 1956, p. 158-159).

Chama a atenção que a referência à promoção automática comparece no tópico relativo à “administração e financiamento”, assumindo com isso mais uma vez o caráter econômico envolvido na questão:

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar – mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;³ b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoções baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (Recomendações..., 1956, p. 166).

O papel docente também é discutido, quando considera necessário preparo para “aplicar inteligentemente os planos e programas e participar com eficácia na sua revisão”. Assim, recomenda melhorar a formação e salário; contratar professores; reduzir os alunos por classe; distribuir docentes pelo grau de eficiência e investigar a causa do abandono da carreira. Valoriza, ainda, sua participação na elaboração da política educacional local (Recomendações..., 1956, p. 173-176).

³ O documento fala em “práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos”.

Finalizando, defende a colaboração financeira de empresas e de organismos internacionais, na forma de empréstimos, mencionando o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento e a colaboração dos Estados Unidos, da OEA e da Unesco.

O próximo texto a respeito do tema é o de Almeida Júnior, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1957, sob o título "Repetência ou promoção automática?". Nele, o autor relata sua presença no evento citado, declarando que chamou sua atenção um estudo da Unesco, acerca do fenômeno da reprovação na escola latino-americana, que defendia a abolição da reprovação, a exemplo da Grã-Bretanha, União Sul-Africana e Palestina.

Embora defensor dessa proposta, declara, ser ela "cautelosa", receando que seu "preocínio puro e simples (...) produzisse no Brasil maior alarma do que o causado pela Proclamação da República". Por esse motivo, "impunha-se preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão"; além de criar na escola as condições que permitiram a adoção da promoção automática naqueles países (Almeida Júnior, 1957, p. 3-4).

Almeida Júnior (1957, p. 5) apresenta índices brasileiros que revelam que a reprovação atingia, em 1943, 57,4% dos alunos na 1ª série, ao que afirma: "demos 10% para os débeis mentais escolares (...); demos 10% para os pouco assíduos (...) e concluiremos que, nas condições práticas de São Paulo, 80% dos alunos devem ser promovidos".

O autor critica a reprovação pela "formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno", o rebaixamento da auto-estima, a evasão e estagnação do aluno na mesma série, implicando que eles "ocupem o lugar destinado às novas gerações" (p. 6). Mais uma vez, há o argumento econômico:

Outro prejuízo grave decorrente das reprovações é o de caráter financeiro. Cada aluno de curso primário custa ao Estado uma certa quantia por ano, – quantia que corresponde ao cociente da divisão do orçamento desse ramo do ensino, pelo total da matrícula efetiva. Se, ao fim do ano o aluno é aprovado, nada se pode reclamar, o dinheiro teve boa aplicação. Mas, se não é, perdeu-se a respectiva parcela do orçamento. (Almeida Júnior, 1957, p. 7-8).

Diferenciando: "nem a simples 'promoção em massa', recomendada por Oscar Thompson, nem o fechamento das portas da escola aos 'vadios ou anormais', como preconizou Sampaio Dória", Almeida Junior (1957, p. 9) defende a promoção automática. Sua proposta se baseia em experiências estrangeiras. A partir dos americanos, reflete: "visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever?" (p. 10). E com os ingleses: "Nós, em São Paulo, fazemos como o pai severo, que à hora do almoço quer obrigar os filhos a ingerirem todos

a mesma razão alimentar: 'ou come tudo, ou sai da mesa'. Os ingleses dão a cada aluno aquilo que ele pode digerir" (p. 11).

Quando finalmente apresenta a "solução para São Paulo", reitera a importância de preparar os professores, destacando que, no caso inglês, "o sistema iniciou-se vagarosamente, pelo costume e não pela lei, mas hoje a lei o sanciona". Diz ele:

Convirá que adotemos desde já a promoção automática, na situação em que se acha o sistema escolar paulista? Não nos parece. Nem 'a promoção em massa', nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. Esta última, que é, à primeira vista, a base da solução inglesa, em verdade representa - note-se bem - o coroamento natural de um conjunto de medidas prévias, que vieram atuando através de sucessivos anos de aperfeiçoamento. Imitemos a Inglaterra neste ponto, não há dúvida; mas imitemo-la em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. Em outras palavras: no que concerne à educação primária, levemos o Estado de São Paulo, antes de mais nada, à situação que se achava aquele país europeu há cerca de quarenta anos, quando ali se iniciou a prática da promoção por idade cronológica. (Almeida Júnior, 1957 p. 11).

Encerra o ensaio listando condições para o sucesso da promoção automática: aumento da escolaridade primária; cumprimento efetivo da obrigação escolar; aperfeiçoamento prévio do professor; modificação da concepção de ensino primário; revisão dos programas e critérios de promoção.

No mesmo número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi publicado o discurso "Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática", proferido em solenidade de formatura no Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956, pelo seu paraninfo, o então presidente Juscelino Kubitschek. Para ele, a escola deveria atender às necessidades sociais de seu tempo, marcado pelas conquistas da técnica e pela pedagogia moderna, na qual a escola deve preparar o homem para o trabalho, "integrando-o na economia nacional" (Kubitschek, 1957, p. 143). Nesse sentido, sugere mudanças estruturais na escola, dentre as quais, a de adotar o sistema de promoção automática, "vitorioso hoje entre os povos mais adiantados". Os argumentos envolvem a crença nas diferenças de capacidade, a serem melhor aproveitadas:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quando das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. (Kubitschek, 1957, p. 144).

Tal proposta, afirma, é uma "ideia em marcha", cabendo ao Governo Federal sugeri-la e atrair o interesse dos Estados, com apoio técnico e financeiro para sua efetivação.

Em 1958, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou o artigo "A promoção automática na escola primária", de Luís Pereira. De pronto, ele destaca que aquela década estava marcada por "um movimento caracterizado por medidas fortemente renovadoras" que visavam resolver os problemas do sistema escolar. Dentre essas medidas, a promoção automática, de conceituação quase desnecessária, "tão adequada se mostra a expressão. Significa ausência total de reprovações durante todo um curso" (Pereira, 1958, p. 105).

Segundo sua análise, a repetência teria motivações individuais (capacidade e ritmo inferior de alunos); escolares (condições precárias); e extraescolares (situação socioeconômica dos alunos). Como conseqüências, a seletividade escolar, a falta de vagas e a defasagem série/idade. A função principal da promoção automática seria "ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem"; e a função secundária seria econômica: "todas as vagas existentes numa série escolar ficam, no período letivo subsequente, à disposição de novos candidatos" (Pereira, 1958, p. 106).

Pereira também cita o caso inglês e o caso norte-americano, nos quais as promoções automáticas eram voltadas para alunos com deficiência, organizados em classes separadas. Deles exigiram somente "o que estava dentro de suas reais possibilidades de aprendizagem", mantendo-os na escola durante o mesmo tempo que os demais. No entanto, não aposta na "transplantação" de tal projeto no Brasil, que ainda sofria de problemas equacionados lá. Para ele, nossas escolas

[...] não passaram, ainda, por um processo de aprimoramento gradativo de suas condições materiais e pessoais de funcionamento, para que se possam atribuir as altas percentagens de repetência observadas às diferenças individuais dos alunos em capacidade e ritmo de aprendizagem. Aliás, por enquanto não se estudaram convenientemente os fatores da elevada repetência em nosso sistema escolar primário. Nesse terreno, a preocupação dos educadores brasileiros tem sido, quase que apenas, a de apontar os efeitos das altas percentagens de reprovação no funcionamento do sistema. (Pereira, 1958, p. 106).

Assim, implantar a promoção automática em futuro imediato seria uma solução precária, que "não afetaria de modo direto e profundo os fatores deste fenômeno", podendo produzir problemas até mesmo "mais graves" que a repetência, além de levar à perda "de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar", que, "por paradoxal que pareça", revela o "estado doente" da escola (Pereira, 1958, p. 106-107).

Em 1959, Dante Moreira Leite publicou o ensaio "Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno" na *Revista Pesquisa e Planejamento*, sendo relançado, quarenta anos depois, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Leite (1999, p. 6-7) questiona a reprovação: "numa escola cuja freqüência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?". Para ele, do ponto de vista do aluno, a reprovação é "inútil", restando à criança reprovada três caminhos insatisfatórios: considerar-se incapaz;

considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias; ou admitir-se capaz, apesar de provas contrárias.

Para ele, a reprovação no Brasil sustenta-se em três razões fundamentais, todas criticadas: a seletividade da escola; a formação de classes homogêneas; e, a crença no castigo e no prêmio. A fim de eliminar a seletividade, tornando a escola “eficiente”, Leite (1999, p. 13-14) propõe duas medidas complementares: um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a promoção automática.

O currículo deveria acompanhar o desenvolvimento do aluno, dando-lhe “os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social” (Leite, 1999, p. 14). Como consequência necessária, está a instituição da promoção automática:

A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem freqüentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também menos inteligentes, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. (...) A única solução para esse problema é a promoção automática – que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais).

Se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo – ou se possível, antes – cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar. (Leite, 1999, p. 18).

Como os alunos terão diferentes níveis de aprendizado, defende que o conteúdo deve ser abrangente, e os alunos, organizados em pequenos grupos. Daí a “transformação radical” nos papéis docente e discente:

A interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. (...) a aprendizagem será, [...], muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, ‘pondo na cabeça do aluno’), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar. (Leite, 1999, p. 19).

Como consequência, os alunos aprenderão menos e de forma mais lenta. Por outro lado, se no ensino tradicional a aprendizagem em grande quantidade de matérias é rápida, “o esquecimento é também rápido”, ao passo que na sua proposta, “o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz” (Leite, 1999, p. 22).

O autor menciona medidas necessárias para o sucesso da proposta, com destaque para a mudança no método de ensino utilizado pelos professores, quando reflete:

É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos,

utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. [...] são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações. (Leite, 1999, p. 23).

Finalmente, Renato Jardim Moreira escreveu o ensaio "O ensino primário paulista", publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1960.

Moreira (1960, p. 225) analisa mais amplamente a educação primária no Estado de São Paulo, critica a falta de construção de escolas, a redução do turno escolar, a superlotação de salas, a má qualidade do material didático, a formação docente precária, constatando que, "se, de um lado, a escola passou a se procurada por quase todos, de outro, [...], ela continuou a ser concluída por poucos".

Para ele, a reconstrução da escola deveria pautar-se em projetos experimentais, o que "fica patente" quando se reconhece que "algumas de nossas autoridades escolares pretendem adotar o regime de promoção automática", apontado como meio para atender toda a população em idade escolar e "eliminar a sobrecarga financeira que os alunos reprovados representam para o poder público".

No entanto não se indaga dos defeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor que, nas condições atuais, leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para a atividade docente. (Moreira, 1960, p. 227).

O autor também destaca que para se estender experiências à rede deveria haver o "treino docente", visando produzir uma atitude receptiva às novas práticas (p. 227). Concluindo, convida os responsáveis pelo Plano de Ação do Governo de São Paulo "para mudarem sua orientação no campo educacional", afirmando:

Planejar a melhoria de um setor sem que o contexto mais geral da educação seja considerado, apresenta o risco de, uma vez mantidos outros elementos do sistema educacional, também responsáveis pelo atual padrão de ensino, levar ao malogro a inovação e ao descrédito os seus responsáveis. (Moreira, 1960, p. 231).

Assim, nota-se que a ideia de abolir a reprovação nas escolas públicas de São Paulo, longe de ser novidade, é defendida no Brasil, ao menos, desde a Primeira República, sendo retomada no período Desenvolvimentista. Data deste último período a primeira implantação da promoção automática no Estado de São Paulo, em caráter experimental.

A implantação experimental da promoção automática em São Paulo

No contexto de aquecido debate em torno da promoção automática, deu-se início um plano de ensaio para efetivar sua implantação. O projeto era de caráter experimental e tinha, como *locus*, o Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da Secretaria de Educação (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961).

De início, uma nota esclarece que o projeto pautou-se nos “constantes apelos” por renovação, sobretudo para resolver o problema da repetência, cujas consequências eram: classes superlotadas; falta de vagas e evasão; além de problemas administrativos, pedagógicos e psicológicos. Também reitera seu caráter experimental, quando destaca que “conclusões definitivas” seriam apresentadas no final de cinco anos.

Na introdução, há a crítica ao índice de reprovações, visto como consequência evidente da crise da escola, além de ser ônus ao Estado e trazer prejuízos à criança e sua família, especialmente de ordem psicológica. Por esse motivo, urgiam medidas para melhorar a escola, citando: instalações; duração do ano letivo; formação docente; currículo; material didático; critérios de avaliação e organização de classes (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 5).

Mesmo reconhecendo que “mantidas as condições atuais”, a escola não superaria suas dificuldades, sendo necessárias providências de diversas ordens, sobretudo administrativas, aposta ser possível “lançar mão de determinados recursos de organização escolar e de métodos” para “atenuar” o mal da reprovação (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 6).

Destaca, então, que na França, Inglaterra e Estados Unidos não se conserva a criança na mesma série, reconhecendo que no Brasil crescia o movimento em defesa da “passagem gradual e contínua da criança pelos vários níveis da escola primária, ficando, assim, garantida a cada criança a permanência de, pelo menos, quatro anos na escola, em classes adequadas às suas possibilidades de aprendizagem” (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 6).

A hipótese do projeto era de que, aliado a condições mínimas, o regime de promoção automática atenderia às necessidades da criança. Embora intitulado “Promoção Automática”, comparece a discussão sobre o risco de tal expressão desmoralizar o projeto, servindo para outros fins “que não o interesse da criança”. Assim, ele não deveria iniciar pela cumeieira, com a implantação pura e simples, sendo necessária, ao contrário, a elaboração cuidadosa e a condução de um trabalho experimental, cujas conclusões seriam a base para sua extensão a toda rede. Além disso, propõe que ele fosse chamado “rendimento efetivo” (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 6).

O projeto tinha como objetivo verificar se a promoção automática atendia aos interesses da população escolar primária; e como alunos, professores, comunidade, administração em geral e escola reagiriam a

tal sistema (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 8-9). Para tanto, a escola seria preparada no segundo semestre de 1959, sendo iniciado o projeto em 1960.

No projeto, as classes agrupariam e reagrupariam alunos de acordo com a idade e o "rendimento efetivo", estipulado por um "grupo classificador, composto do diretor, assistente técnico-didático, psicologista e o professor da série anterior" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 9-10). Cada turma realizaria um trabalho específico, garantindo a continuidade na escolarização. Embora previsse que os alunos seguiriam na mesma turma, reconhecia a possibilidade de movimento entre grupos, sempre que aconselhável. Além disso, a escola poderia reter alunos, sobretudo em caso de excesso de faltas.

Para além de classes de 1º a 4º anos, o projeto previa um ano intermediário ou de transição para crianças que "não conseguiram lograr um mínimo indispensável para um rendimento efetivo em qualquer das classes do 2º ano"; e classes de ensino emendativo, voltadas para alunos que, ao final do 4º ano, não tivessem "conseguido um mínimo de aprendizagem que seja julgado necessário a uma formação elementar" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 10-11).

Quanto ao currículo, material didático e métodos de ensino, ao mesmo tempo em que teria como referência o "Programa do Ensino Primário Fundamental" em vigor, haveria flexibilidade, tomando por norte o efetivo rendimento da classe. Assim, cada grupo teria uma dinâmica, "evitando assim provocar frustrações no aluno atrasado ou aborrecimento ao aluno adiantado". Fala, ainda, da preocupação em atrair os alunos, por meio de projetos que permitissem a livre expressão do pensamento da criança (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 11-12).

A avaliação serviria como "meios de verificação da aprendizagem, de revisão e redistribuição dos conteúdos curriculares, de reagrupamento e reorganização de classes, mas nunca serão critérios de promoção ou reprovação dos alunos". A avaliação, baseada no trabalho diário e em verificações periódicas, seria estritamente qualitativa, também analisando nível socioeconômico, estado físico, prontidão e personalidade (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 12-13).

Considerando os professores sua "peça decisiva", destaca que aqueles "julgados inadequados" por suas "condições de personalidade ou desadaptações" a tal propósito seriam dispensados. Para os participantes, haveria assistência e orientação, por meio de cursos de aperfeiçoamento, bolsas de estudos, reuniões pedagógicas, esclarecendo que o novo sistema exigiria "uma reestruturação de grande parte de seus valores e atitudes, e uma adaptação progressiva a situações inteiramente inusitadas em nosso meio" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 15).

Também fala de medidas para estreitar os laços entre família e escola, tais como reuniões periódicas, "em especial no momento de entrega dos boletins", quando os pais seriam orientados a aceitar os limites e potencialidades dos alunos, bem como esclarecidos "quanto ao sentido e importância da experiência" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 16).

Finalizando, fala de algumas condições a serem garantidas ao projeto, apontado como pioneiro: apoio moral e material por parte das autoridades; aquisição de material didático; contratação de professores e funcionários; completa autonomia, evitando interferência externa, sobretudo se política; gratificação aos participantes Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 16-17).

Embora o documento do projeto de implantação tenha sido encontrado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), não foi possível localizar em importantes bibliotecas o relatório final de seus impactos, prometido nesse documento. Além disso, um incêndio na biblioteca do Grupo Experimental da Lapa acabou por dizimar muitos documentos que relatavam as experiências inovadoras ali realizadas.

No entanto, Elsa Lima Gonçalves Antunha, signatária e redatora do projeto, disponibilizou seu acervo pessoal de documentos, organizados de forma impecável, enriquecendo expressivamente o estudo sobre essa experiência. No seu artigo "Promoção automática na escola primária", de início, afirma que o tema é polêmico, citando a polarização entre o aspecto social e econômico e o pedagógico. Para ela, no entanto, a questão é mais complexa, resumindo sua opinião:

1) a adoção imediata do sistema de promoção automática seria insuficiente por si só para resolver a crise de vagas na escola primária; 2) embora sua utilização sem cuidados, sem as condições necessárias, possa 'acabar por esvaziar totalmente o conteúdo do ensino primário fundamental', a adoção desse regime, desde que sejam previamente estabelecidas as condições indispensáveis para o seu funcionamento, corresponde inteiramente aos interesses da escola primária e da criança. (Antunha, 1962, p. 99).

Antunha destaca algumas "obviedades" decorrentes da promoção automática: maior número de vagas; melhor distribuição de alunos pelos anos escolares; diminuição da reprovação e evasão. No entanto, discorda que ela seria "econômica":

Não nos parece que a adoção do sistema da promoção automática levaria a uma diminuição dos gastos com a educação. Pelo contrário, para que se possa chegar ao estabelecimento das condições que propiciem o abandono da reprovação, com as vantagens decorrentes, seria necessário que os governantes se apercebessem de que a educação, quando realmente eficiente, a par de ser um investimento altamente rentável, é cara, pois são necessárias aplicações maciças de verbas para construções, material escolar, salários etc. (Antunha, 1962, p. 100).

A autora também critica a implantação por força da lei:

A solução dos problemas da educação primária brasileira não consiste, pois, em mudar 'por decreto' um sistema que é, antes de mais nada, consequência de uma série de condições que a tornam ineficiente e anti-democrática, mas sim atacar essas condições, superá-las, enfim. (Antunha, 1962, p. 100).

Em sua opinião, para eliminar o caráter seletivo da escola, seriam necessárias novas construções, abolição de turnos, distribuição de material didático, formação docente, modernização de métodos e currículos, orientação de pais e aumento do senso de responsabilidade infantil:

Acredito que a introdução de todas essas medidas preliminares levaria 'automaticamente' à eliminação das reprovações. E isto, antes de mais nada, porque em uma escola com todas essas condições, não poderia haver causas, a não ser circunstanciais, para o baixo rendimento, e portanto para a reprovação. (Antunha, 1962, p. 100-101).

Para ela, "o simples abandono" da reprovação poderia "agravar, mais ainda", o problema, levando ao "esvaziamento total do conteúdo escolar" e à "desmoralização do regime de promoção flexível". Embora contrária à reprovação, aposta que ela pode dar "certa aparência de seriedade", pois os alunos atendem as exigências da escola e os pais forçam os filhos a estudar "ao menos às vésperas dos exames" (Antunha, 1962, p. 101).

A autora acredita que, enquanto o medo e a coação não forem substituídos pelo interesse e responsabilidade da criança, não há como mudar o regime escolar. Além disso, tal empreitada depende da formação docente e da participação da família.

Para ela, as críticas à promoção automática decorrem de sua confusão com algo mecânico ou inconsciente. No entanto, ela seria a "passagem gradual e contínua do educando pelas várias séries da escola elementar, de maneira que lhe seja assegurado o direito de aí permanecer todo aquele tempo que lhe é garantido por lei, em condições adequadas às suas possibilidades de aprendizagem" (Antunha, 1962, p. 103-104). Destaca, ainda, a ausência de saltos ou lacunas no programa e o fim do ensino voltado para o aluno médio. Assim, reitera o uso da expressão "promoção por rendimento efetivo".

A autora destaca a proposta de dupla homogeneização: etária e por desempenho; ou seja, a passagem de ano por idade e a organização de classes a partir da possibilidade de aprendizagem do aluno. Com isso, relata que havia classes de séries mais avançadas aprendendo conteúdos mais simples que outras iniciais (Antunha, 1962, p. 104-105).

A partir da experiência realizada, afirma que a promoção automática é viável "desde que sejam tomados cuidados indispensáveis", com destaque à formação docente, orientação de pais, utilização de métodos ativos, ênfase na avaliação qualitativa e autoapreciação de alunos. Além disso, entende que se for respeitado o potencial da criança, haverá "um sensível aumento do rendimento", apostando: "a escola, assim, deixa de ser seletiva. Educa cada um no nível a que cada um pode chegar. A sociedade precisa de todos, independentemente da uniformidade de suas aptidões" (Antunha, 1962, p. 107-108). E finaliza com a pergunta: "desde que a escola só deve exigir do aluno aquilo que ele pode fazer e, de seu lado, ele só faz o que está ao seu alcance, por que reprovar?" (p. 109).

Outra publicação sobre a experiência no Grupo da Lapa compõe o livro *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*, escrito

no polêmico contexto do Ciclo Básico (Abramowicz; Elias; Silva, 1987). Com o objetivo de discutir possibilidades e limites de inovações educacionais, as autoras desenvolveram estudos de caso, sendo um deles na “escola do rendimento efetivo”.

Tal estudo foi realizado, sobretudo, por meio de depoimentos, tendo em vista a dificuldade de localizar documentos, sobre a qual elas afirmam no prefácio: “não há tradição em nossos meios educacionais de preservação da memória do ensino público. E quando documentos não são preservados, valorizados, mas destruídos e desbaratados, torna-se difícil a reconstituição dos fatos educacionais” (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. XVI).

Quanto à organização de classes, uma professora lembra que o critério de rendimento coincidia com o aspecto econômico, ou seja, as melhores classes eram formadas por alunos com melhor condição financeira, concentrados no turno matutino. Como conseqüência, “os pais disputavam a matrícula para seus filhos no horário nobre e os próprios alunos passaram a se julgar privilegiados e a tratar os colegas diferentemente” (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. 12).

Os depoimentos revelam que não foram implantadas as classes de ensino emendativo. Quanto às classes intermediárias, a assistente técnica contou que a ideia surgiu da preocupação com alunos que não poderiam reprovar, mas não conseguiriam acompanhar a classe regular. A intenção era “pegar o núcleo do bloqueio”, “garantir uma base sólida e eliminar pontos de estrangulamento encontrados pelas crianças no 1º ano”. Ela relatou que parte dos alunos voltava ao ensino regular antes do final do ano.

Duas professoras falaram do dia-a-dia das classes intermediárias, lembrando o número reduzido de alunos, mas enfatizando as dificuldades: embora os professores fossem competentes, ficavam rotulados de fracos. Uma professora definiu a experiência como “difícil e perigosa”, e seus alunos como “problema”. Disse, ainda, que tinha que, ao mesmo tempo, atender às dificuldades dos alunos e ensinar conteúdos. No entanto, o trabalho era mais lento, resultando em passar somente conteúdos mínimos, ampliando as dificuldades e problemas de adaptação dos alunos ao retornar à classe regular.

Para a coordenadora de português, a promoção automática era “difícil”, sendo “loucura” aprovar alunos sem aprender, bem como agrupá-los de forma homogênea, sobretudo porque alguns professores entendiam ser desperdício lecionar para os lentos. Revelou, ainda, que os alunos que não assimilaram o mínimo de conteúdos necessários, mesmo na classe intermediária, eram retidos.

Sobre os programas e métodos, todos destacaram sua adequação ao ritmo e aprendizado dos alunos, bem como a liberdade para experimentar formas de ensinar mais ativas e dinâmicas. A orientadora de português contou que o reforço era realizado durante todo ano, sempre no outro turno, com atividades “mais leves”. Quanto à avaliação, havia a orientação para que fosse estritamente qualitativa, pautada em conceitos. O diretor

da escola lembrou da dificuldade inicial de pais e alunos em entender a nova avaliação, os quais solicitaram sua decodificação em notas.

Concluindo, as autoras consideram que “essa experiência veio demonstrar que o sistema de promoção automática é incompatível com a qualidade do ensino”, especialmente se implantada em uma escola sem estrutura e organização. Além disso, entendem que o problema supera a questão técnico-administrativa, e envolve questões políticas, psicossociais e de desenvolvimento. Segundo afirmam:

O fato de os alunos serem diferentes em seu ritmo de aprendizagem, e sujeitos a múltiplos fatores intervenientes no seu rendimento tornava impossível o desejado progresso paralelo em uma mesma classe. Qualquer tentativa de nivelamento, para fins exclusivos de promoção de uma série para outra, acabava por criar pontos de estrangulamento para o aluno e dificuldades de atendimento pelo professor. Observou-se que essa situação se transfere para toda a escolaridade do aluno e que, quanto mais o tempo passa, mais difícil se torna superar os obstáculos. A promoção automática, enquanto medida administrativa e legal, contribuiu para agravar a crise da escola de 1º grau, camuflando seus reais problemas e dificuldades. (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. 28).

Como aspectos positivos, destacam a infraestrutura administrativa, material, técnica e docente, bem como a mudança na avaliação, que, no entanto, revelaram “a impraticabilidade da promoção automática”. Além disso, reiteram a dificuldade em imprimir mudanças na mentalidade dos envolvidos.

Finalmente, criticam a simples importação de ideias estrangeiras, a falta de vontade política para melhorar a qualidade da escola, e a constante ameaça de fechamento das escolas experimentais, acusadas de elitistas. No entanto,

Ainda que verdadeiras ‘ilhas’ dentro do sistema de ensino, as escolas experimentais conseguiram demonstrar que é possível melhorar a qualidade de ensino e é possível realizar a educação no seu sentido ‘lato’. Como escola alternativa, diferenciada e democrática, conseguiu reunir crianças de todas as camadas sociais e oferecer a elas amplas possibilidades de desenvolvimento. (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. 31).

De fato, a história comprovou seu desmonte: todas as escolas experimentais de São Paulo foram fechadas e transformadas em escolas de ensino regular.

Lembretes finais

A análise da proposta de abolir a reprovação na escola paulista revela que tal ideia não é novidade. Depreende-se daí que tal problema é tão antigo quanto não solucionado.

Tal debate sempre se deu em meio a contexto histórico de transformações, sendo importante mudar a educação para acompanhar a construção do novo projeto nacional, substancialmente republicano e

capitalista. Além disso, envolveu grande polêmica, com pontos de vista favoráveis e contrários, e argumentos não raro conflitantes entre si.

Como origem da ideia, uma constante na história educacional brasileira: a importação de projetos, muitas vezes dissonantes de nossa realidade, fato reconhecido por alguns autores, que apontam desigualdades entre os sistemas de ensino estrangeiros e o brasileiro, que ainda padece de problemas solucionados naqueles países.

Não apenas no âmbito educacional, importantes pensadores destacam nossas raízes estrangeiras e o eterno retorno a elas, mesmo quando incompatíveis com nosso país. Roberto Schwarz (1977, p. 63) analisa o descompasso entre a defesa dos ideais liberais e o Brasil escravocrata, afirmando que “o teste de realidade não parecia importante. É como se coerência e generalidade não pesassem muito”. De fato, “ao longo de sua reprodução social, incansavelmente, o Brasil põe e repõe ideias européias, sempre em sentido impróprio” (p. 77).

De forma precursora, Sérgio Buarque de Holanda (1999, p. 31) é certo e desconcertante:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem.

De fato, nota-se que a importação da promoção automática atendeu a demandas locais. É assim que, diferentemente de outros países, ela desde sempre foi defendida como meio para equacionar o alto índice de reprovações, criticado sob as óticas pedagógica, psicológica e econômica.

Ao falar do desenvolvimento infantil, nota-se que a visão hegemônica é calcada no preconceito em relação aos pobres. Assim, naturaliza-se a desigualdade social, vista sob o manto ideológico da diferença de capacidades. Na esteira desse olhar, defende-se a formação de classes separadas para alunos fracos, geralmente, os mais pobres. Tal concepção, mais do que teórica, tornou-se prática no Grupo Experimental da Lapa.

No entanto, o argumento monetário é mais intenso e recorrente, apontando a promoção automática como alternativa sem mudar “as condições atuais da escola”, especialmente se custosas. Quase unânime, poucos não falam do assunto, destacando-se Dante Moreira Leite e Elsa Antunha.

Mesmo aqueles que apostam nos benefícios econômicos destacam a necessidade de garantir condições para seu sucesso, centradas na infraestrutura da escola e no preparo de professores, alunos e famílias. Além disso, criticam sua imposição legal.

Chama a atenção que tais condições foram garantidas no Grupo Experimental da Lapa, ou seja, havia número reduzido de alunos por classe, formação docente para a proposta, mudança nos métodos, programas e avaliação, mas, sobretudo, um diálogo intenso com aqueles que a colocaram em prática. O que, ainda assim, não foi suficiente para evitar dificuldades na sua concretização, nem tampouco dissipar polêmicas.

No entanto, a discussão sobre tais condições desapareceu no contexto de implantação, não mais experimental, mas em toda a rede, da Progressão Continuada. Mas não se trata apenas de desaparecer do debate, e sim de ignorá-lo em profundidade, tendo em vista que essa política, além de não atender essas condições, baseou-se na tão criticada forma autoritária, representada por uma imposição legal.

O desprezo pelo debate é o desprezo pela própria história, reforçado não apenas pelo fato de que os projetos realizados no Grupo Experimental não são memorados, mas, sobretudo, ignorados. O incêndio na biblioteca da escola dizimou registros de projetos pioneiros que hoje são leis na escola pública paulista, embora desconsiderando experiências feitas justamente para fortalecer tais políticas públicas. Apesar de não haver provas de motivação política, mesmo como acidente esse fato põe a pensar. É sabido que destruir documentos acompanha a história do Brasil, sendo recurso utilizado para queimar arquivos e apagar a memória nacional, curiosamente chamada de “curta”.

Mais uma vez, trata-se de recurso importado. Castello (2006) desvela que tal estratégia é tão antiga quanto a existência de livros. Em breve passeio histórico, o autor parte da Mesopotâmia e chega aos nossos dias, quando apresenta uma realidade assombrosa: milhões de livros foram queimados, sobretudo em contextos de conflito. Motivações morais, religiosas e políticas conduziram mesmo à destruição de bibliotecas inteiras, empreendimento realizado por conservadores e progressistas que em comum partilham a visão de que algumas ideias são perigosas e devem ser silenciadas.

Adorno (2003, p. 32) destaca a importância de conhecer e elaborar o passado, e, para ele, a “terrível imagem de uma humanidade sem memória” não é mero “produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas se refere a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses”. Ou seja,

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. (Adorno, 2003, p. 33).

O fato inegável é que a experiência histórica foi parcialmente (porque no limite da conveniência) esquecida, ou mesmo negada, sendo agora editada como novidade. E abrindo espaço para a reedição dos mesmos

equivocos, justificados com as mesmas pseudoteses que nada mais fazem que encobrir a farsa montada.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, M.; ELIAS, M. D. C.; SILVA, T. M. N. *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ANTUNHA, E.L.G. Promoção Automática na escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 5, p. 97-110, jun. 1962.

ANTUNHA, E. L. G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H. P. *Promoção automática*. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. M. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

CASTELLO, J. Da biblioteca para a fogueira. *Revista Entre Livros*, n. 16, ago. 2006.

CONSELHO Estadual de Educação. Regime de Progressão Continuada. *Legislação do ensino de fundamental e médio*. 1997. p. 150-155.

CRUZ, S. H. V. *O ciclo básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ESPOSITO, Y. L. *A implantação do ciclo básico nas escolas Estaduais de São Paulo: avaliação do primeiro ano*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUBITSCHEK, J. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jul. 1999.

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

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, R. J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.

PEREIRA, L. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 158-178, jul./set. 1956.

SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analfabetismo. In: ANUÁRIO do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918. p. 58-81.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Centro de Informações Educacionais. *Desempenho escolar: rede estadual (Estado de São Paulo)*. São Paulo: CIE/SEE, 2004.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. *Ao vencedor, as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 59-83.

Lygia de Sousa Viégas, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), leciona em faculdades particulares da cidade de Salvador-BA, em especial na Faculdade São Bento da Bahia, onde coordena o curso de especialização em Psicologia e Ação Social. Pesquisa políticas públicas em educação desde 1997, com destaque para a Progressão Continuada.

lyoviegas@uol.com.br

Recebido em 17 de julho de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.