

ELIEZER PEDROSO DA ROCHA

PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO A PARTIR DOS
CONCEITOS DE CRESCIMENTO E EXPERIENCIA EDUCATIVA EM
DEWEY

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

SÃO PAULO

2006

ELIEZER PEDROSO DA ROCHA

PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO A PARTIR DOS
CONCEITOS DE CRESCIMENTO E EXPERIENCIA EDUCATIVA EM
DEWEY

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Filosofia da
Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Nazaré
de Camargo Pacheco Amaral

2006

PROGRESSÃO CONTINUADA: UM ESTUDO A PARTIR DOS
CONCEITOS DE CRESCIMENTO E EXPERIENCIA EDUCATIVA EM
DEWEY

Eliezer Pedroso da Rocha

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral

Profª Drª Maria de Fátima Simões Francisco

Prof. Dr. Waldir Calvilla

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/2006

Dedicatória

Aos meus pais;

À minha esposa,
pela dedicação, correções e
paciência para com o meu
tempo dedicado à pesquisa;

Às minhas
filhas que, tiveram que
sacrificar alguns feriados
para que eu pudesse estar
com os livros;

Aos que acreditaram em
mim,

E aos que não acreditaram
também.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Nazaré C. P. Amaral;

Aos colegas dos cursos freqüentados;

Aos professores dos cursos freqüentados;

Aos colegas do grupo de estudos de Dewey.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA	12
1.1 – Filosofia da Educação ou Política Pública?	12
1.2 – Educação e Mudança	18
1.3 – Progressão Continuada e Reconstrução	21
1.4 - Educação e Ideologia	22
1.5 – Plasticidade e Crescimento	24
CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DOS CICLOS NO BRASIL: das primeiras discussões à implantação no ensino público paulista	27
2.1 - Ciclos escolares: da universalização do acesso à garantia da qualidade	27
2.2 – A experiência dos Estados Unidos e Inglaterra	39
2.3 – A experiência no Brasil	31
2.4 – Anos 80: a redemocratização	34
2.5 – Progressão Continuada e legislação	36
2.5.1 – A implantação no ensino público do Estado de São Paulo	35
2.5.2 – Progressão Continuada: recuperação e reforço	37
2.5.3 - Principais Resoluções da Secretaria da Educação sobre a implantação da Progressão Continuada	40
2.5.4 – A recuperação intensiva de férias: a escola como curso vago?	43
2.5.5 – Resolução SE 84/03: o fim da recuperação intensiva de férias	52
2.5.6 – Finalmente	53
CAPÍTULO 3 – PROGRESSÃO CONTINUADA E DEWEY.....	56
3.1 – Referencial de análise	56
3.2 – Principais funções da escola	58
3.3 – Crescimento em educação	62
3.4 – Hábito: o aprender a aprender	64

3.5 – Uma base teórica da progressão continuada	67
3.6 – Crítica à concepção herbartiana de educação	69
3.7 – Crítica à educação como recapitulação e retrospecção	70
3.8 – Definição de educação	72
3.9 – A concepção democrática de educação	74
3.10 – Três momentos da educação	77
3.11 – Alguns questionamentos	78
3.12 – Objetivos da educação	79
3.13 – Dewey e Rousseau	83
3.14 – Educação e cultura	85
3.15 – Interesse e esforço	86
3.16 – Experiência educativa e deseducativa	89
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
4.1 – O Fórum de Debates	97
4.2 – De ciclos de estudo a ciclos de aprendizagem	100
4.3 – Progressão continuada: negação no compromisso com a aprendizagem?.....	103
4.4 – Quantidade e Qualidade	105
4.5 – Ciclos e Progressão: um novo tempo escolar	107
4.6 – Finalmente	109
4.7 – Algumas respostas definidas, mas não definitivas	113
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	119

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo aprofundar as discussões sobre a Progressão Continuada a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em John Dewey. Para tanto, buscamos analisar a bibliografia existente, principalmente sobre a legislação que implantou tal regime no sistema público de ensino do Estado de São Paulo, estabelecendo relação com a leitura aprofundada de algumas das principais obras de Dewey, o principal referencial teórico deste estudo. A partir de Dewey, foi possível entender que alguns pressupostos da progressão continuada, como por exemplo: toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas as condições necessárias, ou que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, encontram-se solidamente fundadas no princípio democrático de educação. Mais ainda, que o problema não é exatamente a progressão continuada, mas a forma como esta foi implantada, sem uma preparação dos professores e uma adequação do sistema como um todo.

Em função dessa análise, passamos a considerar que a progressão continuada não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como um meio, um instrumento para o processo de democratização do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: progressão continuada – democracia – crescimento – experiência educativa.

ABSTRACT

The aim of this master thesis is to carry on the discussion about the regimen of continued progression centered in Dewey's concept of growth and of educational experience. So we search to analyze the existing bibliography, mainly about the legislation that introduced the regimen in teaching public system of the State of São Paulo, doing a comparison with some of the Dewey's work, the most important reference of this study.

Reading Dewey very seriously, it was possible to understand that some presuppositions of the continued progression, for example, all children can learn wider proper conditions, as well as each child has a rhythm of learning are based on Dewey's concept of democratic education. Therefore, the problem isn't continued progression but the way it was introduced without enough preparation of the teachers and of the educational system as a whole.

The continued progression can't be conceived as a goal in itself, but as a instrument of the democratization process of teaching and learning.

Key-words: continued progression – democracy – growth – educational experience.

INTRODUÇÃO

O livro *Democracia e Educação* é tido pelo próprio Dewey como sua melhor obra sobre educação. Este é um dos motivos de tê-lo como o principal referencial teórico para fazer a nossa análise sobre os dois principais conceitos abordados neste estudo, a saber, experiência educativa e crescimento.

É interessante perceber que Dewey faz algumas referências à reorganização e à reconstrução. Esse “re” que Dewey coloca em sua análise, nos dá pistas para um melhor entendimento da dialética que permeia seu pensamento. Entender a educação como processo, é fundamental para se entender a concepção deweyana de educação. Esse “re” nos remete à idéia de processo, de algo que não está pronto, não está acabado, mas está dado: a vida. Aliás, para Dewey, a fragmentação da cultura como um todo, se dá justamente por não se conceber o processo de reconstrução contínua da experiência que é a própria vida. Ele diz que a vida não é fragmentada, não é compartimentada como nos foi colocado pelo dualismo da concepção filosófica grega. Essa tradição dualista é que fez com que se pensasse a escola e a vida como duas coisas separadas. Por esse motivo é que se diz que a escola é uma preparação para a vida, reforçando essa idéia da dissociação. Para ele, educação é vida. E foi justamente essa idéia da dissociação que nos fez questionar a *Progressão Continuada*. Era comum ouvir dizer que a *Progressão Continuada* era boa na teoria, mas não o era na prática. Sendo contra todo tipo de dualismo, Dewey (1979) também não aceita essa separação entre teoria e prática, dizendo que “o homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos”. No entanto, continua, “quando forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas, inclina-se a sustentar que está certo em teoria mas na prática as circunstâncias compelem ao acordo.”(DEWEY, 1979)

Assim sendo, cabia-nos buscar os fundamentos filosóficos da Progressão Continuada a partir de uma concepção que não reforçasse essa dissociação. Foi então que encontramos em Dewey esse suporte teórico: o pragmatismo que, aliás, é a base de sua posição antidualista.

Estudando o pensamento deweyano, não é difícil entender o porquê dele não conceber a realidade dualisticamente. Dewey tem em Hegel e Darwin duas de suas principais influências. De Hegel ficou o princípio de dialética, do processo, e de Darwin, o princípio de evolução. Ambos, portanto, defendem uma realidade dinâmica, que se faz com a própria história, e que não está pronta, definida. É nesse contexto que a Progressão Continuada, a nosso ver, se encaixa. O termo progressão nos remete a evolução, enquanto que continuada nos remete a processo. Assim, o elo não parece difícil de ser entendido.

No primeiro capítulo, mostraremos a relação entre a progressão continuada e a filosofia da educação. Isso o fazemos para dizer que a progressão continuada, antes de ser tratada apenas como política pública, deve ser vista como uma concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, uma concepção de ser humano que se quer. Que é o homem para que seja educado, já se perguntava Olivier Reboul.

Como a progressão continuada faz parte de uma proposta de mudança estrutural em termos de educação, que é a supressão da seriação e a implantação dos ciclos de aprendizagem, no segundo capítulo faremos um rápido histórico da implantação e implementação desta proposta pedagógica no sistema educacional brasileiro.

Mostraremos as experiências de Estados Unidos e Inglaterra, para depois chegar à que tivemos no Brasil, desde os anos 20, mas principalmente a partir dos anos 60, até chegar o momento da implantação no ensino público do Estado de São Paulo, que é nosso objeto de pesquisa.

Ainda no segundo capítulo, faremos uma análise sobre a legislação que fundamentou a implantação da progressão continuada do sistema público de ensino paulista, com um enfoque maior para a questão da

recuperação, principalmente a intensiva de férias, que transformou, a nosso ver, a escola pública em curso vago para muitos alunos.

No terceiro capítulo, entraremos no ponto principal de nosso trabalho, que é buscar em Dewey algumas reflexões para um melhor entendimento da progressão continuada. Aliás, a própria Secretária da Educação, quando da implantação da progressão continuada, dizia ser Dewey¹ uma das bases teóricas da nova proposta que eliminava o sistema de seriação. E, principalmente a partir dos conceitos de experiência educativa e crescimento em Dewey que procuraremos fazer o elo de nossa pesquisa.

Recorrer a Dewey² é resgatar o valor deste conceituado educador no âmbito da educação nacional. Este, que teve suas idéias introduzidas no Brasil através de Anísio Teixeira, defende uma escola que não fique centrada no conhecimento pronto e acabado do sistema tradicional de ensino. Defende uma educação que tem na própria vida seu referencial básico.

Dado que Dewey entende a educação como um processo de reconstrução e reorganização contínua da experiência, buscaremos neste educador, como dissemos, apoio teórico mais consistente para o entendimento dos princípios da progressão continuada.

Por fim, no quarto capítulo, iremos mostrar que a progressão continuada ainda apresenta desafios, principalmente por não ter sido concebida a partir de mudanças estruturais, bem como não foram criadas condições para que a sua efetivação fosse amplamente positiva.

Veremos, então, que a progressão continuada, inserida num processo de políticas públicas em nível mundial voltadas para a

¹ A então Secretária de Estado da Educação de São Paulo, Rose Neubauer, num artigo publicado pela Secretaria em 2001, diz, sobre a Progressão Continuada, que “importantes educadores e estudiosos contribuíram para a sua construção. Vale lembrar aqui: Montessori, Decroli, Freinet, Dewey, Piaget, Wallon, Anísio Teixeira, Bourdieu e Passeron, Ana Maria Poppovic, Paulo Freire, Emília Ferreiro entre vários outros.”

² Partindo de uma concepção democrática de educação, Dewey propõe uma escola sem privilégios, centrada mais no processo que no produto, procurando desenvolver o hábito do aprender a aprender.

erradicação do analfabetismo, democratização do ensino com acesso e permanência do aluno na escola, se nos apresenta como dois pólos opostos:

- um lado é aquele segundo o qual a progressão continuada pode ser entendida apenas como aprovação automática – o que ocorre em muitos casos.

- o outro é aquele no qual se insere a educação continuada como elemento fundamental no processo de democratização do ensino, fazendo com que o aluno não seja excluído através de constantes repetências, bem como sejam respeitados o tempo e ritmo de cada aluno, oferecendo-lhes as condições de que necessita para crescer.

Esta reflexão derradeira será feita a partir de Philippe Perrenoud que, a nosso ver, é o principal teórico da atualidade sobre os ciclos de aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – PROGRESSÃO CONTINUADA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1.1 – Filosofia da Educação ou Política Pública?

Iniciamos este capítulo com uma pergunta de Olivier Reboul (1974): “que é o homem para que deva ser educado?”

Qual é a relação possível entre a progressão continuada e a filosofia da educação?

A progressão continuada não deveria ser tratada apenas como política pública?³

Segundo Saviani, a filosofia se caracteriza por uma reflexão radical, entendida a palavra radical como busca pela raiz do problema. Isto posto, buscaremos na filosofia da educação uma resposta às inquietações provocadas pela implantação da progressão continuada no sistema público paulista de ensino. Se estudiosos conceituados, inclusive da USP, defendiam tal concepção, porque professores em sala de aula não conseguiam enxergar da mesma forma?

Neste capítulo, como o próprio título traz, será feita uma relação entre a progressão continuada e a filosofia da educação. Procuraremos mostrar que, não só é possível, como é fundamental que se reflita sobre os motivos, os porquês de uma política educacional.

A grande maioria das pesquisas⁴ que têm como enfoque a progressão continuada, o são numa perspectiva empírica. Nenhuma delas

³ Quando da apresentação do meu projeto de pesquisa diante da banca para ingresso no mestrado, um professor questionou sobre o motivo de eu ter optado pela linha de pesquisa da Filosofia da Educação e não de Políticas Públicas, o que, a seu ver, parecia mais acertado. Eu disse, na ocasião, que a progressão continuada inquietava-me muito, haja vista que vários estudiosos defendiam tal concepção de ensino, inclusive na USP, enquanto que, nas escolas, muitos professores estavam profundamente insatisfeitos. Devido minha formação em filosofia, queria buscar a raiz, os fundamentos desse novo modelo de relação ensino-aprendizagem para entender esse desencontro de opiniões.

⁴ Só na biblioteca da USP, entre teses e dissertações, são 14 pesquisas abordando o tema. Há outros que fazem parte do PEC (Programa de Educação Continuada), mas com uma análise bastante superficial.

faz uma abordagem conceitual. Jeffrey (2006) faz uma revisão de alguns desses trabalhos, e também não aprofunda numa análise teórica. Ela mesma, com *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*, também continua na mesma linha empírica, mostrando um estudo feito numa escola da região de Campinas.

De imediato, vejamos o que Kneller e Giles dizem sobre o papel da filosofia na educação.

Para Kneller (1970), “a filosofia educacional procura também compreender a educação, na sua integridade, interpretando-a por meio de conceitos gerais suscetíveis de orientarem a escolha de objetivos e diretrizes educacionais.”

Segundo Giles (1983), a “Filosofia da Educação deve levar-nos à procura das raízes do processo educativo como fato, mas também com ideal prático a ser por nós construído.”

Isto posto, há algumas questões filosóficas a serem examinadas pela filosofia da educação em relação à progressão continuada.

Em relação à pergunta por que ensinar isto ou aquilo?, cabe à filosofia da educação buscar uma resposta. A questão essencial que temos em relação à progressão continuada é: que homem queremos formar? Que homem estamos formando com a progressão continuada? De qual tipo de homem a sociedade necessita? Estamos formando para a sociedade de hoje ou para uma sociedade do futuro?

Continuando com nossa análise sobre a filosofia da educação e a progressão continuada, temos o seguinte: “Cabe à filosofia, entre outras coisas, examinar a concepção de homem que orienta a ação pedagógica, para que não se eduque a partir da noção abstrata de ‘criança em si’, de ‘homem em si.’”(Aranha, 1996)

Por ser radical, a filosofia busca a raiz da questão, a raiz do problema que se propõe a analisar.

No nosso caso, em relação à progressão continuada, buscamos a raiz desse conceito e o que se pretende com ele. Por que Progressão

Continuada? O que se pretende com a Progressão Continuada? O que é progredir? Qual a relação entre progredir e crescer?

Luckesi (1994) é categórico em afirmar que “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentam e orientam os seus caminhos.”

Este é um dos motivos que alegamos para que a progressão continuada seja estudada do ponto de vista da filosofia da educação.

Continuando nesta reflexão, Luckesi (op. cit.) diz que “filosofia e educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação.”

Isto posto, não há como deixar a filosofia de lado nesta reflexão que é feita sobre a Progressão Continuada, dado que “não há como se processar uma ação pedagógica sem uma correspondente reflexão filosófica.”(LUCKESI, op. cit.) Ou se faz a partir do senso comum e de uma herança cultural, ou se faz a partir de uma reflexão filosófica.

Neste ponto, tem-se que buscar algumas colocações a respeito da progressão continuada e analisar a partir da pergunta ou perguntas acima.

Foi assim que buscamos um filósofo da educação que pudesse nos auxiliar nessa reflexão. Foi em Dewey, através dos conceitos de crescimento e experiência educativa que pudemos entender que a progressão continuada está intrinsecamente ligada a uma condição essencial para a aprendizagem que é respeitar a individualidade, potencialidade e ritmo de cada um. Vejamos:

Quatro colegas vão ao cinema assistir a um filme. Um administrador, um engenheiro, um médico e uma psicóloga.

Quando saíram do cinema, foram a um barzinho e começaram a comentar o filme. Para surpresa deles, parece que cada um assistiu a um filme diferente. Davam detalhes que um havia percebido e outro não.

Se é assim com um filme, porque deveria ser diferente em sala de aula com determinado conteúdo?

Assim, a progressão continuada não deve ser vista apenas com uma questão de política pública que visa o acesso e a democratização do ensino. Trata-se de um problema de filosofia, e mais especificamente de filosofia da educação, pois “situar-se em sentido crítico e interrogativo diante desses problemas que atingem o processo educativo é o desafio que a Filosofia da Educação deve enfrentar.”(GILES, 1983)

Desse modo, devemos ter em mente que os termos progressão e continuada são complementares entre si, quase um pleonismo. De qual progressão estamos tratando? Progredir até onde? Há um limite para a progressão?

Com esses questionamentos, queremos dizer que a progressão continuada supõe perspectiva. Queremos dizer que não adianta falar em progressão se não houver uma mudança estrutural, apoiada numa reflexão crítica sobre os pressupostos filosóficos da educação e a necessidade de levá-los às últimas conseqüências; não pode haver mudança somente no ensino fundamental. Não podemos desvincular a educação do todo social. Há que se levar em conta que essa progressão continuada deve trazer junto a aprendizagem como conquista efetiva, haja vista que esse aluno que concluiu o ensino fundamental está apto a cursar o ensino médio e, depois do ensino médio, o ensino superior. No entanto, qual é a estrutura que está esperando esse aluno no ensino superior?

Ainda não existe um estudo pormenorizado sobre as condições que esses alunos que concluíram o ensino fundamental e médio encontraram no ensino superior, haja vista que, como o primeiro ano de implantação no sistema público de ensino no Estado de São Paulo foi em 1998, somente em 2009 estará ingressando no ensino superior a primeira turma

que fez todo o processo dentro do regime de progressão continuada. Neste ano, 2006, essa turma ingressou no ensino médio.

Aqueles que começaram o ciclo II (antiga 5ª série) em 1998, somente em 2007 e 2008 estarão concluindo o ensino superior. Esses dados são importantes para que tenhamos bem claros os avanços ou retrocessos de uma política educacional.

1.2 – Educação e Mudança

Platão já dizia que a educação está intrinsecamente relacionada à problemática social. As mudanças sociais refletem-se na educação, impreterivelmente, e vice-versa. Desse modo, qualquer mudança no campo da educação deve ter como objetivo uma mudança social. Não precisamos entender objetivo aqui como fim último. Fazendo uma análise deweyana, poderíamos dizer que o fim, o objetivo, a mudança social, é sempre um meio para o bem da coletividade. Não é qualquer mudança, não basta mudar; a mudança deve trazer melhoria nas condições de vida de mais e mais pessoas. Por isso Dewey dizia que o objetivo da educação é sempre mais educação. Contudo há que procurar entender que a educação aqui referida é promovida pela integração entre o indivíduo e o meio social. Se quisermos nos reportar à frase atribuída a Maquiavel de que “os fins justificam os meios”, devemos ter em mente que o fim é sempre o bem comum. Vivemos numa sociedade onde o individualismo puro e simplesmente não propicia um progresso social. Os fins, o bem comum, o progresso social justificam os meios, a progressão continuada.

Pelo exposto, queremos mostrar que a progressão continuada ainda não produziu seus verdadeiros frutos, haja vista que a primeira turma que começou a estudar sob tal regime em 1998, ano da implantação,

ainda não concluiu seus estudos no ensino médio⁵. Portanto, não é possível falar conclusivamente sobre os acertos ou erros dessa política educacional. É uma geração que vai poder mostrar efetivamente os avanços ou não dessa mudança. Foram muitos anos sob o regime de seriação⁶. Isso sedimentou uma forma de pensar e agir que foi passando de geração em geração. Essa sedimentação não seria quebrada simplesmente com uma resolução da secretaria da educação. Não se muda uma forma de pensar e agir com um passe de mágica⁷. Toda mudança tem seus inconvenientes. Aliás, nós humanos temos essas duas forças – a mudança e a permanência - dentro de nós, muito bem exploradas pelos filósofos gregos Heráclito⁸ e Parmênides⁹. Essas duas forças são nossa garantia de sobrevivência. Elas, na verdade, são duas faces da mesma moeda.

Muitas vezes, exigimos as mudanças para os outros, mas queremos nosso porto seguro. Assim sendo, é compreensível a posição e oposição de muitos professores em relação à progressão continuada. Muitos, não conseguindo fazer uma reflexão mais pormenorizada, apenas viviam a experiência de uma sala de aula com 40 alunos, e sem condições adequadas para tal, tinham que dar conta de “ensinar” a ler e a escrever. Sem conseguir com os 40 alunos, esse professor sentia-se frustrado e cada vez mais desmotivado, já que não tinha mais a prerrogativa de poder repetir o aluno. O que recebia o aluno que não sabia ler, culpava o anterior, e lamentava por não poder exigir mais dos outros, já que, se assim o fizesse, aquele primeiro não conseguiria sair do lugar. Assim, o aluno caminhava até a conclusão do ensino fundamental. Como cada

⁵ Apesar de não existir progressão continuada no ensino médio, depois de oito anos do ensino fundamental, o aluno já introjetou tal habitus. Também há inúmeros professores que trabalham no ensino fundamental e médio, o que faz com que ele tenha a mesma postura. Assim, se a progressão continuada não existe legalmente no ensino médio, ela existe de fato.

⁶ No regime de seriação, um ano escolar coincide com uma série.

⁷ No item 4.5, será explicitado com mais detalhes sobre a maneira como o sistema de ciclos está se realizando na maioria das escolas públicas do Estado de São Paulo.

⁸ Para Heráclito, “ninguém entra num mesmo rio duas vezes”, ou seja, tudo está em constante transformação.

⁹ Para Parmênides, “o ser é e o não-ser não é”. Portanto, não pode haver mudança; do contrário, não há identidade.

professor trabalhava com um “recorte” desse ciclo, o mais comum era dizer que essa proposta não dava certo. Interessante salientar ou ressaltar que esse comportamento contra a mudança era mais comum nos professores que já o eram há bastante tempo. Os professores mais novos tinham uma aceitação maior em relação às mudanças. Como foi dito acima, isso tem a ver com a sedimentação do sistema de seriação.

A questão da permanência e mudança pode ser explicitada por Severino (2002), quando este diz que “a primeira finalidade da vida é a manutenção e a reprodução de si mesma.” A manutenção mostra claramente a questão da permanência, a rejeição à mudança. Parece um contra-senso, mas ao se reproduzir, o ser reproduzido já não é mais o mesmo; é outro ser. Portanto, a reprodução – ou o que Dewey chama de reconstrução – está ligada à mudança. Reproduzir é mudar; é produzir o outro, é sair de si mesmo. Esse é um dos motivos de não se esperar que o professor mude de uma hora para outra. Ao mudar, ele estará se despojando de uma série de condições. Não é simplesmente mudar uma postura; é mudar uma estrutura, inclusive e principalmente, a psicológica. É mudar a forma de encarar a relação professor/aluno.

A filosofia como reflexão crítica também vai mostrar que devemos ter critérios para qualquer análise sobre a educação. Ser crítico é analisar com critérios. Não é simplesmente ser a favor ou contra. É ter parâmetros para um posicionamento. No nosso caso, como dissemos, a progressão continuada ainda necessita de mais parâmetros. Não podemos fazer uma conclusão apenas pela relação entre quantidade e qualidade. É muito como dizer que a progressão continuada não dá certo pois a maioria dos alunos sai da escola sem aprender a ler e a escrever. Ou ainda, que a progressão continuada não prepara os alunos para o vestibular e, conseqüentemente, para a continuidade dos estudos no ensino superior. Mas será que qualidade e quantidade em educação só devem ser vistas por esse ângulo?

Voltando à palavra crítica, muitas pessoas pensam que fazer crítica é falar mal. Estas pessoas não conseguem entender que, ao se

fazer uma crítica, deve-se apontar os aspectos positivos e os negativos do objeto de análise. Mais que isso ainda, ao se fazer ou apontar os aspectos negativos, deve-se mostrar as possibilidades para o aperfeiçoamento, deve-se apontar caminhos para uma nova reflexão.

1.3 – Progressão Continuada e Reconstrução

Como veremos mais adiante, Dewey tem como uma de suas bases intelectuais a teoria da evolução de Charles Darwin.

A teoria da evolução aplicada à educação vem nos ajudar a entender o real sentido da progressão continuada associada à filosofia da educação de Dewey.

Pela teoria da evolução, os seres estão em constante evolução, reconstruindo a sua continuidade.

Para Dewey, sabemos, a educação é uma constante reorganização e reconstrução da experiência. Educação é vida e vida é educação. Assim sendo, a única preparação para a vida futura é a de oferecer condições para o desenvolvimento do autodomínio e o pleno uso de suas capacidades.

A progressão continuada supõe a idéia de uma evolução constante, respeitando os limites e ritmos de cada aluno, haja vista que “educar não é fabricar homens segundo modelo comum, é liberar, em cada homem, o que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular.”(Reboul, 1974).

Para que ocorra essa realização, para que essa individualidade seja respeitada, a escola deve colocar a criança “em situações de aprendizagem que se ajustem à sua idade e que apontem para aquelas que terá probabilidade de encontrar na vida adulta.”(Kneller, 1970)

Há que se tomar cuidado com esta citação acima atribuída a educação proposta por Dewey. Pode-se inferir que a escola deve

continuar do tipo dualista¹⁰, haja vista que, da forma como a sociedade está estruturada economicamente, o que cada criança vai encontrar na vida adulta não está muito distante do que já é. Portanto, diz-se que a filosofia de Dewey prega a estagnação e não a possibilidade de mudança. No entanto, “a educação como ‘reconstrução da experiência’ leva à ‘reconstrução da natureza humana’ num âmbito social, pois os indivíduos, para se desenvolverem satisfatoriamente, têm de crescer juntos.”(Kneller, 1970) É o próprio Dewey quem diz: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.”(Dewey, 1959b)

Assim sendo, como dissemos acima, não é possível qualquer análise conclusiva sobre a progressão continuada, haja vista que ainda estamos sob tal sistema no ensino público no Estado de São Paulo.

Como foi dito, os trabalhos sobre a progressão continuada abordam o tema numa visão tão somente empírica. Resta fazer uma abordagem conceitual.

1.4 – Educação e Ideologia

Qual é o objetivo de se ensinar um determinado conteúdo? Que tipo de formação está-se pensando quando se opta por esse ou aquele conteúdo?

Voltando à idéia exposta acima sobre a escola dualista, pode-se perguntar se existe um conteúdo que seja para a escola do pobre e um que seja para a escola do rico.

É inegável que os valores estabelecidos por um professor para a aprendizagem dos alunos está relacionada à sua maneira de encarar esses valores. É comum ouvir dizer que um professor que é pai ou mãe, e que trata os seus alunos diferentemente de como trata os seus filhos no

¹⁰ Escola dualista aqui é entendida como uma escola para os pobres e outra para os ricos.

tocante a princípios e valores, é hipócrita. Não se pode querer um tipo de sociedade para o filho e outro para o aluno. Assim, os princípios e valores para um devem ser os mesmos para outros. Isto está longe de querer dizer que o professor deve tratar o aluno como filho. O que se quer dizer é que, em relação a valores, em relação a currículo oculto, os princípios devem ser os mesmos.

O professor (a escola) deve propiciar as condições para que haja o crescimento de seus alunos. No entanto, isso não deve ser feito “martelando fragmentos de informação em suas cabeças, mas pelo controle do meio em que esse crescimento se realiza.”(Kneller, 1970)

Para Dewey, “não é a coleção de conhecimentos ou experiências anteriores que conta, mas, pelo contrário, a constante reconstituição da experiência passada, incluindo o saber pregresso, à luz da nova experiência.”(Kneller, 1970) Em outras palavras, não é a quantidade de conteúdo que faz a diferença, mas a qualidade. Vejamos:

Qual a relação possível entre quantidade e qualidade em educação?

Por que comumente se diz que a quantidade faz diminuir a qualidade?

O professor Pedro Demo (1994) enfatiza que não podemos tratar de quantidade e qualidade como sendo coisas separadas, mas como faces de um todo. Que quantidade deve ser vista pelo ângulo da extensão, enquanto que qualidade pelo ângulo da intensidade. Assim, não podemos analisar a quantidade como uma negação da qualidade.

É comum ouvir dizer que a inserção do aluno pobre na escola básica fez diminuir a qualidade do ensino.

Vamos mudar o foco da discussão do que seja quantidade e qualidade em educação.

Se a quantidade faz cair a qualidade, pensemos no seguinte:

O que os colégios particulares - que sobrevivem em função da quantidade de alunos que ingressa na universidade pública – fazem, não é a mesma coisa?

Eles não primam pela quantidade de conteúdo?

E essa quantidade, não faz cair a qualidade desse conteúdo?

Mas, de qual qualidade estamos falando?

Estamos falando da qualidade do conhecimento que realmente será útil para a vida desse aluno.

De tudo o que esse aluno aprendeu para passar no vestibular, o que fica para sua vida?

O que esse aluno aprendeu para passar no vestibular, faz dele um profissional melhor?

O que esse aluno aprendeu para passar no vestibular, faz dele um ser humano melhor?

Em dado momento do seu livro *Educação e Qualidade*, Demo diz que “qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social”. Assim, quando se fala da qualidade em educação, devemos levar em conta que “não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis.”(DEMO, op. cit)

1.5 – Plasticidade e Crescimento¹¹

Em *Introdução ao Pensamento Filosófico*, o filósofo Karl Jaspers diz ser o homem aquele que quer ultrapassar-se. No entanto, “só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo em suas realizações é que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa.” Com isto ele quer dizer que o ser humano não é um ser acabado, mas em construção; ou seja, quando nascemos, não estamos completos enquanto humanos.

¹¹ No item 3.3, Crescimento em educação, mostraremos a análise que Dewey faz sobre crescimento, onde ele se remete à imaturidade, como um aspecto positivo e, como traços fundamentais desta, nos apresenta a dependência e a plasticidade. Para ele, tanto a dependência quanto a plasticidade são imprescindíveis para que haja o crescimento.

E qual é o papel da escola na formação desse homem?

A escola pode e deve propiciar condições para que o aluno aumente a sua capacidade de encontrar-se enquanto homem, enquanto ser que é capaz de ir além de certos limites impostos pelas condições sociais nas quais está inserido.

Como demonstrar que o aluno é capaz de progredir, não porque foram tiradas as barreiras, mas porque é um ser de projeto, um ser que se projeta para o futuro, um ser que quer ultrapassar-se?

Jaspers (op. cit) diz ainda que “a coragem de querer conhecer, a audácia do marinheiro, a vontade inquebrantável de aventura, a aspiração jamais satisfeita é que transforma as metas alcançadas em novos pontos de partida.”

Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, Reboul (1974) diz que

“O homem é um animal nascido ‘antes do termo’; seu organismo, a começar pelas ligações nervosas do cérebro, está inacabado; isto é, deve aprender tudo, tudo quando dele fará um homem, a estação vertical, a linguagem, e o resto; e, enquanto aprende, depende dos outros, da ‘gente grande’. Essa falta de acabamento do homem é, também, sua grandeza, (...) o inacabado de sua natureza significa plasticidade sem limites.”

A escola deve propiciar as condições para que cada criança seja ela mesma, “assimilando o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano.” (Reboul, op. cit.) Aqui Reboul corrobora a idéia de Dewey segundo a qual “o fim da educação é permitir, a cada indivíduo, jamais interromper sua educação.”(Dewey, 1959b)

Este é um dos motivos de Dewey não aceitar a idéia de que a escola deve preparar para a vida.

Essa concepção de educação enquanto preparação para a vida é aquela segundo a qual a sociedade tem modelos pré-estabelecidos os quais devem ser atingidos, alcançados. Esses modelos são os mais variados possíveis, mas estão prontos, definidos. Pensar numa educação

como preparação para a vida é pensar que o adulto é um modelo a ser seguido, atingido pela criança; “o adulto é um ser acabado, para quem ‘a sorte está lançada’, que aprendeu a desempenhar um papel, a trazer uma máscara para não perder o prestígio.” (Reboul, op. cit.)

Corroborando esta idéia, Aranha (1996) enfatiza que “a educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é a transmissora de um saber acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida.”

Assim, a concepção de educação como preparação para a vida pauta-se na idéia de que a realidade é estática, sem possibilidade de mudança. Isto é radicalmente contra o princípio do crescimento. Educação é vida e vida é crescimento. Desse modo, “recusar ao homem o direito de crescer, é estagná-lo num estágio afetivo e intelectual de seu crescimento.” (Reboul, op. cit.)

Entre o princípio de mudança de Heráclito e o de estabilidade de Parmênides, Aristóteles apresenta um terceiro que é o princípio de potencialidade. Tudo pode vir a ser devido à capacidade de tornar-se outro. Assim, “o educando adquire novos conhecimentos por que tem a possibilidade ou capacidade para tanto.”(Giles, 1983)

Esse princípio de potencialidade está relacionado ao que Dewey chama de plasticidade, o que veremos com mais detalhes no terceiro capítulo. Para nosso autor, é a plasticidade que vai propiciar a evolução.

Finalizando este capítulo, salientamos que cabe à filosofia da educação refletir sobre os fundamentos do processo ensino-aprendizagem. A análise de todo e qualquer processo pedagógico passa, impreterivelmente, pela filosofia da educação. É a filosofia da educação que vai fazer as perguntas: por que e para que a educação?

Como toda prática educativa é uma prática política, cabe ainda à filosofia da educação se perguntar sobre qual é a base teórica e postura política que sustentam uma proposta pedagógica. No nosso caso, qual é a base teórica e postura política que sustentam a progressão continuada.

CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DOS CICLOS NO BRASIL:
das primeiras discussões à implantação no ensino público paulista.

2.1 - Ciclos escolares: da universalização do acesso à garantia da qualidade

Desde os anos 20, com uma ênfase maior a partir dos anos 60, a discussão sobre os ciclos escolares tem causado muita polêmica. Com uma nítida intenção de se diminuir ou mesmo eliminar a repetência dentro do sistema escolar, vários estudos foram desenvolvidos. O intuito era passar da simples universalização das oportunidades de acesso à educação, à garantia de uma educação de qualidade e de aprendizagem efetiva. Além do acesso, também garantir a permanência desse aluno na escola.

Os ciclos de aprendizagem vão para além da seriação anual. Eles compreendem um tempo maior, com o objetivo de respeitar o ritmo de cada um, além de sua trajetória individual.

A partir dos anos 50, o problema da retenção vem preocupar e questionar o sistema educacional brasileiro. Mais da metade dos alunos que ingressavam na 1ª série, não passavam para a 2ª. Isto, além de se constituir um obstáculo ao sistema educacional, provocava uma preocupação com a auto-estima desses alunos. Além do que, a repetência significava um gasto público excessivo; era como se gastasse duas vezes com um aluno, enquanto que em outros países, gastava-se apenas uma vez. Portanto, havia uma preocupação com um investimento que poderia não trazer o retorno esperado.

Além da preocupação com a repetência, havia também a preocupação com a evasão escolar. Estudos mostravam que apenas 16% dos alunos que ingressavam na 1ª série concluíam a 4ª série 4 anos depois. Mais uma vez era o dinheiro público sendo jogado pelo ralo.

Alguma coisa precisava ser feita.

Porém, repetência e evasão não eram problemas exclusivos da escola pública brasileira.

Em abril de 1956, uma conferência realizada em Lima, Peru, promovida pela Unesco, colocava em debate a educação primária gratuita. Como uma das soluções ao problema da repetência, foi proposta a promoção baseada na idade cronológica; era a efetivação da promoção automática.

Nessa Conferência em Lima, participou o professor Almeida Junior, como um dos representantes do Brasil.

Durante o 1º Congresso Estadual de Educação realizado em Ribeirão Preto, também no ano de 1956, Almeida Júnior fez uma breve exposição sobre algumas das discussões que foram feitas nessa Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, supra citada.

A principal discussão feita nesse congresso, foi sobre reprovação e evasão escolar. Dizia ele que na Grã-Bretanha já havia sido abolida a reprovação no ensino primário e que na Palestina havia uma determinação de que 90% dos alunos deveriam ser promovidos sistematicamente.

No Congresso de Ribeirão Preto, Almeida Jr propôs que, para se resolver o problema da repetência no Brasil, dever-se-ia rever o sistema de promoção e torná-lo menos seletivo. Também, que fossem feitos estudos para um processo de promoção baseada na idade cronológica, mas em caráter experimental.

No Brasil, temia-se que a proposta e a efetivação da promoção automática não fosse bem recebida, principalmente pelos professores.

Desse modo, Almeida Jr alertava para fato de que nem a promoção automática, nem a promoção em massa, tampouco a promoção por idade deveriam ser implantadas de imediato no sistema brasileiro. Para ele, fazia-se necessário “preparar com antecedência o ‘espírito’ do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares.”(BARRETO E MITRULIS, 2001). Sabia-se que, caso o

professor não aderisse à idéia, a implantação não surtiria os efeitos positivos que se buscava. Caso o professor não aderisse, os danos seriam maiores para o aluno de escola pública. Defendia-se ainda que fossem criadas as condições para que a escola brasileira, instrumentalizada, pudesse fazer essa mudança radical em termos de educação.

Isto posto, não era simplesmente enfiar goela abaixo a promoção automática. Fazia-se necessária uma reformulação mais ampla e aos poucos na escola primária. Sem criar as condições na escola brasileira como foram criadas na Inglaterra, a adoção da promoção automática estava fadada ao insucesso, alertavam os pesquisadores.

Na época, o sistema educacional brasileiro desconsiderava as questões e necessidades sociais, além das características individuais da criança. Havia uma uniformização do programa escolar pra todos os Estados, não levando em conta as peculiaridades que cada um desses Estados têm.

2.2 – A experiência dos Estados Unidos e Inglaterra

Almeida Júnior (1956) dizia que foi a partir de uma viagem que fizera aos Estados Unidos em 1946, que começou a entender os mecanismos da promoção automática. Disse que numa visita a uma escola de grau médio no Michigan, perguntou sobre o índice de reprovação naquela escola. Como resposta, obteve que ali não se reprovava, pois se o aluno não estava gostando de uma disciplina, era convidado a mudar de disciplina; e, caso não estivesse compreendendo determinado conteúdo, este era explicado quantas vezes fosse necessário até que compreendesse.

Já no Kentucky, numa visita a uma escola primária, Almeida Junior se deparou com uma criança na 2ª série que estava com uma cartilha de alfabetização. Revelando estranheza, indagou sobre o motivo daquela criança estar na 2ª série sem ter aprendido a ler ou ser alfabetizada. Como resposta, obteve que, qualquer que fosse o

aproveitamento escolar do aluno, ele seria promovido caso fosse assíduo.

Desse modo, tanto em Michigan quanto no Kentucky, não fazia sentido reprovar o aluno, já que a escola exigia dele somente o que fosse capaz de fazer. Ali, o aluno só fazia aquilo que estava ao seu alcance.

No entanto, Almeida Júnior diz que foi a partir de um trabalho publicado no nº 55 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, por Henry Martin Wilson, que pode chegar à total compreensão da promoção automática.

Nesse trabalho, Wilson mostra que houve uma estruturação das escolas inglesas à realidade, possibilidade e necessidade dos mais variados grupos de alunos, sendo o ritmo e complexidade do assunto ajustados tanto para o aluno considerado médio quanto para o atrasado. Dessa forma, não só aquele aluno que era considerado como bem dotado era promovido, mas também os de mediana e modesta inteligência. Numa metáfora, ele diz que no Estado de São Paulo, agimos como o pai que, à hora do almoço obriga todos os filhos a comerem a mesma quantidade, enquanto que na Inglaterra, os pais dão a cada um o que é capaz de comer. Diz ainda que:

Assim fez a Inglaterra. E quanto a nós? 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 promoção por idade cronológica. Esta última, que é, a 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. (ALMEIDA Jr, 1956)

Desde o início da proposta de implantação da promoção automática¹² no sistema de ensino brasileiro, havia essa preocupação e alerta para que medidas prévias fossem tomadas antes que houvesse o coroamento de tal proposição.

No Brasil, a preocupação educacional estava relacionada à necessidade de que o avanço tecnológico exigia, além de garantir a escolarização aos filhos dos camponeses que, em função da industrialização, estavam migrando do campo para a cidade.

2.3 – A experiência no Brasil

Barreto e Mitrulis (2001) citam que o Rio Grande do Sul, em 1958, foi a primeira experiência de progressão continuada adotado no Brasil. Consistia na formação de uma classe de recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem que, assim que eram recuperados, ou voltavam para as classes de origem, ou continuavam a escolarização no seu ritmo próprio.

No entanto, na época, também apareceram aqueles que discordavam e/ou temiam que a adoção de tal regime sem que outras medidas fossem tomadas, não só não resolveriam o problema, como poderiam agravá-lo. A implantação, segundo eles, deveria ser efetivada de maneira progressiva, como parte de um processo.

Como uma das respostas ao problema da reprovação, estudos da época apontavam para dois equívocos em termos pedagógicos:

O primeiro equívoco era o fato de os professores defenderem a necessidade de formação de classes homogêneas.

O segundo se relacionava à idéia de que prêmios e castigos auxiliavam o interesse pela aprendizagem.

¹² Nessa época, não se falava em progressão continuada, mas tão somente em promoção automática. O termo progressão continuada foi introduzido nesse novo ciclo, para não se caracterizar como um coisa negativa de ser aprovado sem conhecimento.

Desse modo, defendia-se uma mudança em termos de currículo, ajustando-o ao nível de desenvolvimento do aluno. Além do mais, pretendia-se que fosse trabalhado em cima de objetivos e habilidades que os alunos poderiam atingir e desenvolver, de acordo com a idade. Mais ainda, dizia-se que somente a promoção automática permitiria um currículo adequado à idade dos alunos.

Nos anos 60, os Estados de Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais iniciaram um processo de flexibilização dos currículos da escola primária.

Em Pernambuco, foi adotada uma organização curricular por níveis. Eram seis níveis, onde a criança deveria atingir pelo menos quatro. O professor trabalharia com temas e em pequenos grupos.

Em São Paulo, as 4 primeiras séries foram subdivididas em dois níveis, sendo que os exames aconteciam somente na passagem do 1º para o 2º nível, bem como no final deste. Os alunos que não fossem aprovados nos exames comporiam uma classe de aceleração. Os professores deveriam desenvolver metodologias próprias que possibilitassem um melhor acompanhamento pelos alunos.

Em Minas Gerais, foi implantada uma experiência em Juiz de Fora. Apesar dos resultados positivos concernentes à evasão, repetência e rendimento, essa experiência não foi estendida para o Estado todo.

Contudo, a melhor e mais duradoura experiência de progressão continuada deu-se em Santa Catarina, entre os anos 70 e 80.

Nessa experiência, aboliu-se a reprovação nas 4 primeiras séries do que viria a ser o primeiro grau, bem como nas 4 últimas séries. Além disso, foram implantadas classes de aceleração para os que não conseguiam obter o êxito desejado no final da 4ª e 8ª séries. Buscava-se ajustar a capacidade do aluno com seu ritmo de aprendizagem. Para tanto, defendiam-se cursos de atualização para professores e diretores.

Sem um estudo mais detalhado sobre o antes e o depois da implantação de tal sistema, mas com apontamentos para um

estrangulamento de matrículas depois de concluído o primeiro ciclo, houve a extinção do sistema já na primeira metade dos anos 80.

Todas as iniciativas de experiência de ciclos no Brasil nesse período, estão fundamentados em sistemas progressivos adotados nos Estados Unidos e Inglaterra, onde se defendia que a função social da escola estava além de sua função escolar propriamente dita.

É sabido que o sistema educacional brasileiro tem sua origem numa tradição latina, muito menos tolerante às diferenças de aprendizagem que as escolas de tradição anglo-saxônica, como a dos Estados Unidos e da Inglaterra. Assim, o certificado recebido por alunos de 16 anos na Inglaterra, em termos de desempenho escolar, pode equivaler ao desempenho dos alunos que estão na sétima série no sistema brasileiro. O que isto pode representar?

Barreto e Mitrulis (op. cit.), alertam para uma questão que é de suma importância. Apesar de estar fundamentada numa concepção mais democrática de ensino, os sistemas de avanços progressivos aliam, de forma sutil, a seleção social à trajetória escolar do indivíduo. Dizem que,

dependendo dos níveis de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados. Isso ocorre com maior frequência nas escolas que atendem clientela de origem popular e grupos étnicos cuja língua materna não é o inglês.(BARRETO E MITRULIS, op. cit.)

Isto que acontece na Inglaterra, também acontece de modo semelhante em algumas escolas nos Estados Unidos. Por isso é que se defende que a progressão continuada não pode representar um avanço pelo aluno porque foram tiradas as barreiras, mas porque a escola propiciou condições para que ele pudesse efetivamente evoluir.

2.4 – Anos 80: a redemocratização

A partir dos anos 80, com o processo de redemocratização política, vários governos estaduais eleitos nessa época, buscavam expandir o conceito de democratização também para o âmbito educacional. Com o objetivo de trazer para os bancos escolares os alijados desse processo durante a ditadura militar, esses governos, principalmente no Sul e Sudeste, defendiam uma reestruturação no ensino de um modo mais efetivo, uma reorganização da escola pública.

Em São Paulo, por exemplo, foi instituído o ciclo básico, que compreendia as duas primeiras séries do então primeiro grau. Os argumentos de antes eram praticamente os mesmos, como, por exemplo, o fato de a repetência não respeitar os avanços que a criança obteve durante o ano, fazendo com que ela voltasse à estaca zero no ano seguinte.

Com a implantação do ciclo básico, houve uma ampla discussão sobre a questão da avaliação.

A avaliação proposta pelo regime de ciclos estava mais de acordo com o que propunha a tendência pedagógica construtivista, com uma concepção diagnóstica e formativa, enquanto que a avaliação tradicional dava ênfase ao rendimento.

Essa nova concepção de avaliação fez a rede estadual paulista abolir as notas e conceitos no ciclo básico. Os professores passaram a fazer uso apenas de fichas descritivas.

A partir da década de 80, a implementação do sistema de ciclos expandiu-se para outros Estados da nação.

No Rio de Janeiro, foi implantado o bloco único, que compreendia crianças a partir dos seis anos de idade, mais as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Foi dividido em dois momentos: o primeiro, que compreendia os três primeiros anos, e o segundo com os dois anos restantes.

Desse modo, foram abolidas as séries e as crianças passaram a ser avaliadas em função dos objetivos propostos e atingidos, e não era permitida a retenção. Para não dizer que a reprovação foi abolida no seu todo, quando muito, no final do bloco, caracterizada a insuficiência de possibilidade de prosseguimento para a série subsequente, o aluno seria submetido a mais um ano de estudos, com vistas a se atingir os objetivos considerados essenciais.

O bloco único, contudo, não se firmou, haja vista que os professores consideravam o período muito longo, o que dificultava um melhor acompanhamento, pois vários professores poderiam assumir essas classes durante esse período. Serviu, porém, como inspiração para novas experiências.

A partir dos anos 90, com as transformações ocorridas no mundo, a globalização, a escola também sofre modificações; de transmissora de conhecimento, ela passa a ser concebida como uma facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Do mesmo modo, passa a ser “entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida.”(BARRETO E MITRULIS, op. cit.)

Desse modo, tendo como fundamentação legal a LDBEN 9394/96, a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, a professora Rose Neubauer implanta e transforma o ensino fundamental em dois ciclos de 4 anos cada, ressaltando que fosse garantida a progressão continuada na passagem de um ciclo a outro.

A seguir, iremos tratar especificamente da legislação que implantou o sistema de ciclos e progressão continuada no ensino paulista. O enfoque principal da legislação será a questão da recuperação, haja vista que, aos alunos que não conseguem acompanhar os demais, condições devem ser criadas para que sua evolução, seu crescimento, enfim, sua aprendizagem realmente se efetive.

2.5 – Progressão Continuada e Legislação

2.5.1 – A implantação no ensino público do Estado de São Paulo

Como vimos, não é de hoje que existe essa discussão sobre a progressão continuada ou promoção automática. Fizemos esse breve histórico para podermos compreender o que se passa hoje. Assim, vamos concentrar nossa pesquisa no período compreendido entre os anos de 1998 e 2004. Apenas uma referência a 2005, momento em que a Secretaria da Educação resolveu fazer uma mudança na grade curricular.

Faremos esta reflexão sobre a legislação que introduziu, implantou e implementou o regime de progressão continuada no ensino público do Estado de São Paulo, que tem como suporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96.

Em São Paulo, especificamente, foram a Indicação de nº 08/97 e a Deliberação de nº 09/97, do Conselho Estadual de Educação que instituíram o regime de progressão continuada no ensino fundamental, homologadas pela Resolução SE de 04/08/97.

No entanto, o inciso VII do artigo 3º da Deliberação nº 09/97, deixa claro que a implantação do regime de progressão continuada deve assegurar uma *contínua melhoria do ensino*. Para tanto, devem ser feitas avaliações contínua e cumulativa da aprendizagem ao longo de todo o processo.

Assim, o regime de progressão continuada não elimina a avaliação, como fora feito no início de sua implantação. Pelo contrário, esta deve ser mais criteriosa, envolvendo outros aspectos, e não se restringir a uma única prova no final do bimestre.

No entanto, a não preparação dos professores para essa mudança fez com que em muitas escolas não houvesse mais avaliação. Na verdade, os professores não sabiam ao certo o que fazer. Sem que uma melhor orientação fosse dada, esses professores tinham uma grande

dificuldade em lidar com a nova situação. Estudaram e foram formados numa cultura escolar e, de repente, tiveram que mudar suas posturas.

Através do artigo primeiro da Deliberação 09/97, fica instituído o regime de progressão continuada no sistema público de ensino fundamental, com duração de oito anos. O primeiro parágrafo do referido artigo diz que o ensino fundamental pode ser organizado em um ou mais ciclos. Já o segundo parágrafo deixa claro que, no caso de ser adotado mais de um ciclo, providências devem ser tomadas para que, na passagem¹³ de um ciclo a outro, seja garantida a progressão continuada. Este era um alerta para que o novo sistema não se tornasse tão somente em um nome diferente. No entanto, como veremos, a mudança não foi como se esperava. Em alguns casos, em vez de progressão continuada, o novo sistema acabou se transformando em promoção automática.

2.5.2 – Progressão Continuada: recuperação e reforço

Em se tratando de legislação, a progressão continuada passou por algumas mudanças no que se refere à recuperação e ao reforço. Essas mudanças deveriam pautar-se pelo seguinte:

- garantir a passagem de um ciclo a outro, garantindo também a melhora contínua da aprendizagem;
- recuperar aquele aluno que estava com defasagem de aprendizagem para que ele pudesse acompanhar o ciclo seguinte.

Um das formas de recuperação era através do reforço escolar, que abordaremos com mais detalhes adiante.

Neste capítulo, vamos procurar mostrar o que estabelecia a legislação anterior, basicamente a Resolução SE 202/90 e a 77/96, e como esta questão foi tratada a partir de 1998.

¹³ Na verdade, existe a possibilidade de reprovação entre um ciclo e outro. O que não pode haver é reprovação dentro do mesmo ciclo. No caso de São Paulo, como o ensino fundamental foi subdividido em dois ciclos de 4 anos, pode haver reprovação na passagem da antiga 4ª série para a 5ª, e da 8ª para o 1º ano do ensino médio.

Assim sendo, tendo como referência o ano de 1990, onde a legislação definia claramente os passos a serem dados sobre o processo de recuperação, será feito um cotejamento com a legislação posterior.

A Resolução SE nº 202/90, que tratava da recuperação de alunos das Escolas Estaduais dos então 1º e 2º graus, atualmente ensinos fundamental e médio, respectivamente, estabelecia no seu artigo 1º que a recuperação deveria realizar-se no decorrer do ano, no contexto das próprias aulas ou em módulos especialmente criados para tal.

Em se optando pelos módulos, estes deveriam ser constituídos por série e englobando todos os componentes curriculares (disciplinas) nas 3ª e 4ª séries.

Para as séries seguintes, a recuperação deveria ser por componente curricular, sendo que, da 5ª à 8ª, seriam contempladas apenas História, Geografia, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, e para o segundo grau, da área de humanidades, haveria recuperação apenas de Língua Portuguesa e Literatura. As outras disciplinas que deveriam/poderiam ter recuperação eram Matemática, Biologia, Química e Física.

Isto, a nosso ver, era uma forma de dar guarida às disciplinas onde havia maior número de repetência, significando um descompromisso, uma desconsideração pela área de humanidades.

Esta situação impunha uma responsabilidade maior ao professor, pois, em se não havendo turmas de recuperação, ele teria que encontrar meios, técnicas que fizessem com que todos os alunos atingissem os objetivos propostos para sua disciplina.

No entanto, nem sempre as escolas propiciavam condições para que esse professor pudesse desenvolver esse trabalho com todos os alunos. Daí, os que não conseguissem atingir os propósitos e desenvolver as habilidades e competências estabelecidas, acabavam passando à série seguinte, e assim sucessivamente.

O aluno, sabendo que não haveria recuperação de tal disciplina, ou se esforçaria mais temendo uma reprova, ou simplesmente deixaria de

lado, pois, se não havia turma de recuperação, talvez esta disciplina também não significasse muito na hora do conselho.

Ao que tudo indicava, estávamos diante de uma hierarquia de valores em termos de matérias de estudo. Isto significa dizer que uma disciplina é mais importante que outra.

No que se refere a valores educacionais, Dewey afirma que

não podemos, em questão de matérias de estudo, estabelecer uma hierarquia de valores. É inútil tentar dispô-las em uma ordem que começasse com a de menor valor e findasse com as de valor máximo. Sempre que um estudo tenha função única ou insubstituível na experiência e determine um enriquecimento característico da vida, seu valor será intrínseco ou incomparável. (1959b)

Um fator interessante nesta resolução é que previa que essas aulas de recuperação poderiam ser ministradas, primeiramente por titulares de cargo. Por que isso é interessante?

Primeiro: o professor titular de cargo, em tese, é o que conhece um pouco mais os fundamentos de sua disciplina, além de já ter uma prática há mais tempo, haja vista que a maioria dos titulares está há mais de 5 anos no cargo.

Segundo: sendo o professor titular de cargo, este poderia desenvolver um trabalho melhor que o desenvolvido com a classe toda, já que trabalharia com um número reduzido de, no mínimo 15 e no máximo 25 alunos.

No entanto, mais uma vez esbarramos no velho problema da relação entre o que estabelece uma lei e o que se pratica efetivamente. Os titulares de cargo não iriam ficar esperando até depois do início das aulas para comporem suas jornadas de trabalho¹⁴. Desse modo, quase sempre essas aulas de reforço e recuperação ficavam a cargo de professores inexperientes, recém-formados, recém saídos dos bancos da

¹⁴ Essas turmas de recuperação eram formadas bem depois que o processo de atribuição de aulas se concretizava. A atribuição acontece nos primeiros dias do ano logo após as férias escolares, enquanto que as turmas de recuperação eram formadas depois das primeiras avaliações.

faculdade, ou ainda alunos que nem haviam concluído sua graduação ou licenciatura.

Passados alguns anos, mais uma mudança ocorreu. Através da Resolução SE nº 77/96, foram implantadas as classes de aceleração na rede estadual de ensino.

Essas classes deveriam ser formadas com o intuito de, como o próprio nome diz, “acelerar” a recuperação dos alunos que estavam em defasagem escolar. Com o nítido objetivo de eliminar a distorção idade/série, as classes de aceleração flexibilizavam tanto a seriação quanto a organização curricular.

Mas o que era um aluno com defasagem idade/série?

Era qualquer aluno que não estivesse na série previamente estabelecida pela sua idade?

Não!

Era considerado aluno com defasagem idade/série o que ultrapassava em dois anos a idade prevista para a série na qual estava matriculado. O segundo parágrafo do artigo 3º estabelecia que a implantação seria efetivada de forma gradual e com alunos do CB (ciclo básico) à 4ª série do ensino fundamental.

Pelo exposto, podemos inferir que não havia preocupação com a melhoria contínua da aprendizagem estabelecida e amplamente divulgada pela legislação vigente.

A seguir, veremos as principais resoluções da Secretaria da Educação sobre o tema recuperação e reforço, sob o regime de progressão continuada, com um rápido comentário sobre alguns dos pontos considerados importantes para nossa análise.

2.5.3 – Principais Resoluções da Secretaria da Educação sobre a implantação da Progressão Continuada

Neste ponto, chegamos à legislação que trata da recuperação, já sob o regime de progressão continuada. Antes, porém, vejamos uma

resolução que mudou drasticamente a organização do sistema público de ensino no Estado de São Paulo. Estamos falando da Resolução SE nº 04/98. Tal resolução, que dispunha sobre a composição do currículo, bem como da organização escolar, foi, a nosso ver, um dos maiores problemas desta política educacional, pela mudança que houve na grade curricular.

O artigo 1º estabelece a organização do ensino fundamental em regime de progressão continuada, para dois ciclos, correspondentes, o primeiro da 1ª à 4ª série, e o segundo, da 5ª à 8ª série.

Até aí, tudo bem. O problema, a nosso ver, não está na progressão continuada em si.

No entanto, vejamos o que aconteceu com a organização escolar e curricular.

O artigo 3º estabelece profundas e sérias mudanças na grade curricular.

A jornada que era de seis aulas no período diurno e cinco no noturno, passou a ser de cinco no diurno e quatro no noturno. Dizia-se que era para que houvesse um ganho, já que algumas escolas funcionavam com apenas quatro aulas no diurno. Estas, e somente estas, passariam a ter uma aula a mais por período. Contudo, a grande maioria das escolas estaduais já funcionava com seis aulas e não com quatro. Com quatro aulas funcionavam apenas algumas escolas dos grandes centros que necessitavam de três períodos entre o diurno e o vespertino. Só em perda de aula, os alunos deixaram de ter cinco aulas por semana em cada período, em torno de 20 aulas no mês e, com 200 dias letivos, deixaram de ter 200 aulas no ano.

Qual é a explicação para esta perda?

É difícil justificar que se está pensando e trabalhando com qualidade de ensino se simplesmente são retiradas 200 aulas por ano da maioria dos alunos.

É difícil também justificar a demissão de professores que deixaram de trabalhar por causa da redução do número de aulas. A

matemática, nesse caso, é simples: quanto menos aulas, menos professores.

Ao que parece, como veremos mais adiante, isto significou apenas contenção de gastos.

A justificativa da Secretaria para a mudança, foi que a partir de então, a hora-aula deixaria de ser de 50 minutos e passaria a ser de 60. Assim, eram garantidos intervalos de 5 a 10 minutos entre uma aula e outra, para que houvesse a mudança de sala do aluno, nas escolas onde havia a organização por salas-ambiente¹⁵, ou do professor onde a organização era a tradicional. A determinação era para que estes minutos fossem usados também para fazer a chamada e preparação da sala para a nova turma, para que os 50 minutos fossem de aula efetiva.

No entanto, ninguém se convenceu disso: nem os pais, nem os alunos, e muito menos os professores.

Por esse motivo, ninguém se mostrou favorável a essa mudança curricular. Como foi dito acima e veremos adiante, ações posteriores demonstraram que havia uma preocupação clara com contenção de gastos, e não exatamente com melhoria do ensino e da aprendizagem. Professores demitidos e salas de aula superlotadas não condiziam com a retórica dos dirigentes do ensino paulista. Isso é tão verdadeiro que, anos depois, a Secretaria da Educação mudou a grade curricular e a maioria das escolas voltou a ter 6 aulas no período diurno, principalmente no ensino médio, e 5 aulas no noturno, também no ensino médio. O que ficou pendente foi o ensino fundamental, com apenas três dias com 6 aulas e dois com 5 aulas. Isto quer dizer que a grade curricular que prevaleceu até 1997, ainda não voltou ao que era antes mas, ao que tudo indica, não tardará.

¹⁵ A organização por salas-ambiente significa que, ao invés de haver salas de aula divididas por séries, por exemplo, as salas de aula são divididas pelas disciplinas. Existe uma sala de aula para matemática, outra para português, e assim por diante. Não é o professor quem muda de sala, mas os alunos.

2.5.4 – A recuperação intensiva de férias: a escola como curso vago?

Voltando à questão do reforço e da recuperação, outra tentativa de se eliminar a defasagem idade/série foi a reclassificação de alunos proposta pela Resolução SE nº 20/98.

Já fazendo parte da reorganização do ensino pelos ciclos e neste a progressão continuada, esta resolução trazia um elemento novo que era a recuperação intensiva de férias. Vejamos o que isto significava.

Através da recuperação intensiva de férias, os alunos que não conseguiram resultado satisfatório, suficiente para serem promovidos no final do ano, deveriam estudar durante, pelo menos, 20 dias nas férias de janeiro, no caso de escola com organização anual, e 10 dias, no caso de organização semestral.

Como foi visto acima, esta resolução também buscava corrigir a defasagem idade/série através de avaliação de competências nas disciplinas da base nacional comum. Até mesmo aquele aluno que não obteve o mínimo de 75% de frequência obrigatória exigida pela nova LDB, poderia pedir a reclassificação. O absurdo desta resolução, a nosso ver, encontra-se no 3º parágrafo do 2º artigo. Nele está escrito que

o aluno que , nas condições previstas no parágrafo anterior – menos de 75% de frequência – tiver freqüentado a recuperação intensiva de férias com resultados satisfatórios será dispensado de nova avaliação e classificado na série subsequente. (SÃO PAULO, 1998)

Sobre o que está exposto no parágrafo acima, por mais boa vontade que se queira ter com a política educacional vigente, houve uma compreensão distorcida. Como resultado desta abertura, vários alunos deixavam de freqüentar a escola por dois e até três bimestres, depois voltavam nos últimos dias de aula, freqüentavam a recuperação intensiva de janeiro e eram promovidos para a série seguinte. Isto porque, o que se trabalhava nas férias nada tinha a ver com o que os professores

desenvolviam ao longo do ano, como veremos adiante. Até porque, os professores que haviam trabalhado o ano todo, não se prontificariam a trabalhar também nas férias de janeiro. Daí, mais uma vez essas aulas eram atribuídas aos recém-formados. Para alguns casos, eram garantidos estudos de adaptação.

A partir da Resolução 49/98, a escola passou a ser utilizada como curso vago, pois o aluno que não estava disposto a estudar, escolhia o início e o fim do ano para comparecer à escola, e não estudava o restante. Ele aparecia no início para garantir a matrícula, e voltava no final. Daí, participava da recuperação de janeiro - 20 dias - e passava para a série seguinte. Isto provocava uma mudança muito grande na cabeça de vários alunos. Acabou por criar uma desmotivação contagiosa, pois os alunos “espertos” sabiam que a escola não estava relacionada a conhecimento, a aprendizagem. Para eles, a escola era apenas e tão somente um passatempo. Eles sabiam que não tinham nenhuma obrigação, nenhum compromisso com a aprendizagem. Em nome da progressão continuada, a Secretaria da Educação simplesmente acabou contrariando um dos princípios básicos da escola que é a relação ensino/aprendizagem. Um dos motivos da resistência de muitos professores à progressão continuada, estava relacionado a essa determinação de o aluno infrequente¹⁶ poder retomar sua trajetória escolar. Esta resistência dos professores não estava no fato de poder retornar, mas retornar quando já havia faltado mais de 50% dos dias letivos. Daí, aquela determinação de, no mínimo 75%, já não significar mais nada. Esta determinação, de poder retornar para a recuperação intensiva de férias, deixou os professores também sem saber o que fazer. Se havia uma determinação que, quando o aluno atingisse 20% de faltas, que se deveriam comunicar os pais e o Conselho Tutelar, com a abertura

¹⁶ Termo utilizado pela Resolução 179/99, que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. O texto traz a seguinte redação:

“A Secretária de Estado da Educação, considerando que: (...)
- os estudos de recuperação intensiva possibilitam também ao aluno infrequente retomar sua trajetória escolar, oferecendo-lhe condições para aprendizagem e progressão...”

propiciada pela nova Resolução, eles não sabiam mais se isto se fazia necessário, uma vez que o aluno poderia retornar a qualquer momento e, portanto, não havia nenhuma preocupação com a reprova. O alerta, quando se atingisse os 20% de faltas, era para que se evitasse uma futura reprovação. A partir de então, esta possibilidade deixou de existir.

Desse modo, a Progressão Continuada teve seus primeiros descontentes dentro da sala de aula pois, como alertava Almeida Junior, numa outra época, no início deste trabalho, medidas prévias deveriam ter sido tomadas antes de sua implantação. Esta Resolução provocou um descompromisso generalizado, mas principalmente em professores e alunos.

Como o ano de 1998 é o primeiro da implantação da progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo, percebe-se que algumas distorções ocorreram. Resta saber se estas distorções foram intencionais ou não. Por exemplo, não pensar que essa resolução dava abertura para que um aluno praticamente não freqüentasse a escola, e mesmo assim pudesse ser promovido para a série seguinte apenas por cursar a recuperação intensiva de férias é, no mínimo, ingenuidade ou desconhecimento da realidade da escola pública e do aluno que a freqüenta. Isto fez com que a escola pública se transformasse em curso vago para uma grande quantidade de alunos.

Dando continuidade à organização escolar, a Resolução SE nº 49/98, no item que tratava do reforço e recuperação estabelecia três momentos para que isto acontecesse. As atividades de reforço e recuperação deveriam ocorrer de forma contínua, no desenvolvimento das aulas regulares, de acordo com o critério do professor, de forma paralela, durante todo o ano, mas em horário diferente daquele em que o aluno estuda, em forma de projetos, e de forma intensiva, nas férias de janeiro, para os cursos de organização anual, e em julho para os cursos supletivo ou de organização semestral. A partir de então, deixaria de haver nas escolas as recuperações bimestrais e final, com períodos pré-estabelecidos. Cada escola deveria se organizar para que pudesse

desenvolver os projetos de reforço e recuperação sem prejuízo dos dias letivos.

A mudança que foi a recuperação intensiva nas férias representava mais uma oportunidade para aqueles alunos que, apesar dos trabalhos de reforço e recuperação contínua e paralela, apresentavam desempenho insatisfatório.

Desse modo, a Resolução SE nº 07/99, que dispunha sobre as atividades de reforço e recuperação, em seu artigo 1º estabelecia que as escolas deveriam apresentar os projetos de reforço e recuperação às Delegacias de Ensino – hoje Diretoria de Ensino – nos meses de abril, para o 1º semestre, e agosto para o 2º semestre. Diante destes prazos, os professores titulares de cargo simplesmente não poderiam compor suas jornadas com estas aulas, já que a atribuição de aulas é feita no dia 31 de janeiro. Mais uma vez, como dissemos, esses projetos ficavam sob a responsabilidade dos professores novos, aqueles que não conseguiam “pegar” aulas no início do ano.

No entanto, a Resolução SE nº 40/2001 traz uma mudança de princípios. Deixa as coisas explícitas. O artigo 1º não contempla mais os professores titulares de cargo para ministrarem as aulas de reforço e recuperação. Tendo como experiência os anos anteriores, a redação do artigo trazia que as aulas deveriam ser oferecidas, prioritariamente aos docentes que se encontravam em exercício na unidade escolar. Depois destes, aos candidatos que seriam selecionados pelas Diretorias de Ensino. O artigo 4º está assim redigido: “os docentes que atuarem no processo de reforço e recuperação serão avaliados pela direção da escola e pela ação supervisora ao longo do desenvolvimento e ao final das atividades considerando o progresso na aprendizagem dos alunos.”(SÃO PAULO, 2001b)

Resta saber, qual seria o critério para se considerar o que seria progresso na aprendizagem dos alunos.

O parágrafo único do referido artigo estabelece que o desempenho do professor serviria de indicador para a nova seleção às próximas atribuições dessas aulas de reforço e recuperação.

O que este professor vai entender e considerar como critério de desempenho?

Suponhamos que este professor teve sob sua responsabilidade 20 alunos. Destes, apenas cinco apresentaram resultados considerados satisfatórios para a progressão à série seguinte. Este professor certamente não seria selecionado para o ano seguinte. Assim sendo, ele acabava sofrendo uma pressão psicológica para que seus alunos fossem aprovados. Sem discutir o mérito da questão, isto não parece uma preocupação com a qualidade do ensino.

É interessante ressaltar que, para que o professor pudesse se candidatar para ministrar as aulas de reforço e recuperação, a Resolução SE nº 130/2001 estabelecia que este deveria ter participado da capacitação promovida pelas Diretorias de Ensino.

Fazendo uma análise das resoluções explicitadas acima, não percebemos a preocupação com o que estabelece a Constituição Federal de 1988 no que tange à garantia do padrão de qualidade no ensino, muito menos com a melhoria na qualidade desse ensino.

Assim, a constituição aborda não só a manutenção do padrão de qualidade no ensino, mas uma melhoria contínua dessa qualidade.

Ainda em 2001, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lança uma cartilha intitulada *Escola nas férias: aprendendo sempre*.

Nesta cartilha, a professora Rose Neubauer, então Secretária da Educação, na apresentação do documento, enfatiza que é mais um instrumento material de apoio aos professores em relação à Progressão Continuada da aprendizagem. Diz ela que, no momento do reforço e recuperação, as estratégias diferenciadas e motivadoras se fazem mais necessárias. Enfatiza ainda que o propósito central da recuperação é propiciar avanços progressivos e contínuos na aprendizagem dos alunos. Também deixa claro que a proposta da Secretaria é garantir a máxima de

que “todo aluno é capaz de aprender se lhe forem dadas condições e estímulos adequados.”(SÃO PAULO, 2001a)

Para cada ano, a Secretaria propunha um tema a ser desenvolvido durante as férias, com destaque para Jornal, Revista e Fotografia.

Como dissemos acima, o conteúdo proposto para ser trabalhado na recuperação de férias nada ou quase nada tinha a ver com o que os professores haviam trabalhado durante o ano em sala de aula.

No ano de 1999, o trabalho desenvolvido na recuperação de janeiro foi com o jornal. Para tanto, foi considerado o jornal como “um excelente material para se desenvolverem atividades de leitura e escrita.”(SÃO PAULO, 2001a)

Para cada disciplina, havia uma orientação.

O trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa, por exemplo, tinha como objetivo principal a produção de texto.

Em Matemática, o objetivo principal era o trabalho com gráficos e tabelas e transformar o jornal numa linguagem matemática, possibilitando uma discussão sobre estatísticas, estimativas, medidas, seqüências e outros.

Em Ciências, a orientação era a abordagem com a temática ambiental, fenômenos ambientais com suas explicações científicas.

Em História, a possibilidade de identificação entre mudanças e permanências, semelhanças e diferenças. Os objetivos principais eram a percepção das várias visões sobre um mesmo evento, comparando dois ou mais jornais, compreender o dinamismo do processo histórico, bem como contatar aspectos de diferentes culturas.

Em Geografia, os objetivos eram propiciar a compreensão das mais variadas formas de organização do espaço que visava atender as necessidades dos seres humanos; conhecer a relação entre a sociedade e a natureza que se realiza fundamentalmente pela intermediação do trabalho, bem como favorecer o reconhecimento das diversidades regionais.

Para o ano de 2000, a Revista foi o material de apoio. A idéia central era a função social da escrita.

Um dos objetivos de se trabalhar com revistas, era porque, mesmo aqueles alunos que não sabiam nem ler nem escrever, poderiam ter as pistas através das fotos e ilustrações. Como idéia final, ou como trabalho final, os alunos deveriam produzir uma revista com seus próprios textos.

Para esse ano, não havia uma orientação específica por disciplina. Os professores teriam que reaproveitar algumas idéias do trabalho com o jornal, para trabalhar com a revista. No entanto, pelas atividades propostas para o trabalho, como visita a bancas e confecção de uma revista no final, o tempo proposto era basicamente para este fim. Assim, o que o professor de matemática desenvolveu durante o ano e o aluno não conseguiu um resultado satisfatório, ficava sem efeito. O professor da recuperação intensiva, por sua vez, dificilmente poderia ajudar esse aluno a sanar seu problema, sua dificuldade, já que deveria ocupar a maior parte do seu tempo na escola com a pesquisa e confecção da revista.

Para o ano de 2001, foi sugerido o trabalho com a fotografia. Os principais projetos temáticos foram:

- fotonovelas;
- álbum de família;
- visita a museu, zoológico, nascentes, fazendas;
- roteiro turístico;
- montagem do arquivo fotográfico da escola.

Esses projetos, mais uma vez, não contemplavam um trabalho específico para cada disciplina. A proposta da Secretaria da Educação era fundamentada na pedagogia por projetos, segundo a qual é possível trabalhar multidisciplinarmente de forma atraente e interessante, propiciando o desenvolvimento de competências e habilidades.

Fernando Hernández, educador espanhol, é hoje um dos autores mais estudados sobre a questão da pedagogia por projetos de trabalho.

Em *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, ele enfatiza a necessidade de se propor “um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.”

Para Dewey, a educação é um processo de reconstrução contínua da experiência.

Como vemos, tanto Dewey como Hernández enfatizam a continuidade. Essa é a mola propulsora para que os projetos de trabalho sejam eficazes, para que produzam os efeitos ou atinjam os objetivos propostos e estabelecidos.

Em relação à pedagogia por projetos, são quatro as condições básicas para sua real efetivação, quais sejam: 1 - objetivo claro da atividade, não bastando o interesse do aluno; 2 - o valor intrínseco desse projeto; 3 - que, durante a realização, novas curiosidades sejam despertadas; 4 - que seja levado em conta uma considerável margem de tempo.

É sobre a margem de tempo que fazemos a reflexão. Não se faz um projeto de trabalho educacional para que ele dure um bimestre. Isso pode ser qualquer coisa, menos projeto, ou pelo menos projeto no sentido que seus defensores propõem.

Hernández deixa claro que não podemos “cair numa atitude pós-moderna que aceita o que se apresenta como novo, sem questionar sua origem”.

O questionamento que fica é o seguinte:

Como os professores da recuperação iriam propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências com apenas algumas aulas, alguns dias para desenvolver o seu trabalho?

Colocando dessa forma, a Secretaria passa a idéia de que isso é a coisa mais fácil do mundo; que bastam alguns dias de capacitação para que o professor consiga entender conceitos como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. E mais que isso, que

consiga transportar isso tudo para sua prática, 15 dias depois de ter feito a capacitação. Mais uma vez, parece que o objetivo real da Secretaria da Educação com estes alunos da recuperação intensiva não era a melhoria da qualidade de ensino, mas os números para a estatística ou ainda simplesmente para contenção de gastos.

Aliás, em vários momentos deste fazemos alusão entre as mudanças ocorridas e a contenção de gastos. Vejamos o que dizem os relatores Francisco Aparecido Cordão e Nacim Walter Chieco, quando da aprovação do processo CEE 119/97, que tratava do regime de progressão continuada:

“A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família”.(SÃO PAULO, 1997b)

Assim sendo, nossa reflexão não parece uma implicância contra a Secretaria de Estado da Educação, mas análise dos fatos.

A Resolução SE nº 27/02, que trata da recuperação paralela, determina que as atividades deveriam ser desenvolvidas: a) no primeiro semestre, a partir da 1ª quinzena de março até o final de junho; b) o segundo semestre, a partir da 2ª quinzena de agosto até o final de novembro.

Esta determinação era mais um empecilho para que o titular de cargo desenvolvesse as atividades de recuperação paralela. Como estas só começavam a partir da 1ª quinzena de março e iriam até o final de junho, depois retornariam a partir da 2ª quinzena de agosto até o final de novembro, o Estado se desobrigava de pagar os doze meses a que o

titular de cargo tem direito. Na verdade, o Estado só pagaria por oito meses ao professor que fosse desenvolver as atividades de recuperação paralela. Mais uma vez, aqui aparece a contenção de gastos.

Portanto, se houvesse incentivo para que o professor titular de cargo ficasse com as aulas, com certeza, muitos se tornariam disponíveis para desenvolver as atividades de recuperação paralela, haja vista que poderiam fazer um trabalho diferenciado, com uma turma menor, tendo uma dedicação mais específica.

2.5.5 – Resolução SE 84/03: o fim da recuperação intensiva de férias

A Resolução SE nº 84/03 veio alterar a 27/02, principalmente, o item que tratava da recuperação intensiva de férias em janeiro e julho. A partir daí, serão acrescidos mais 15 dias para uso do reforço e recuperação paralela. Pela 84/03, o período de recuperação passou a ir até o final da 1ª quinzena de dezembro, e não mais até o final de novembro, como estabelecia a legislação anterior.

No entanto, a Resolução SE nº 84/03, vem trazer um item novo na questão da recuperação. O seu artigo 1º traz o seguinte: *ficam excluídos o inciso III e o parágrafo único do artigo 1º da Resolução SE 27/02.* o inciso III é justamente o que trata da recuperação intensiva de férias.

E qual foi a alegação para que a recuperação intensiva de férias deixasse de ser necessária?

Nenhuma, pelo menos oficialmente.

Parece que o que se alegava com aquela resolução, que possibilitava o aluno infreqüente retomar sua trajetória escolar, foi entendido como não sendo útil, não correspondendo às expectativas.

Talvez, ao perceber que essa abertura trouxe mais prejuízos que benefícios, não só ao aluno, mas para a organização escolar como um todo, achou-se por bem, seis anos depois, acabar com ela. A Resolução

84/03 tem apenas três artigos. Ela praticamente existiu apenas para por fim aos equívocos cometidos pela legislação anterior que transformava a escola pública em curso vago.

A Resolução 84/03 veio, enfim, recolocar o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola.

Seguindo o princípio da própria Progressão Continuada que deve ser entendida como um processo, a Secretaria decidiu por repensar um novo caminho. São as experiências que devem ser repensadas a todo instante. No entanto, Dewey diz que essas experiências devem ir para além do simples ensaio e erro, que ele chama de experiência e erro, “pois a ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros fica à mercê das circunstâncias.”(DEWEY, op. cit.) Algumas experiências são feitas em animais, antes de serem testadas em seres humanos. Isso é basicamente o que faz a ciência. No entanto, com a educação, isto não é possível, ou melhor, isto não deve ser feito. Não dá para fazer experiências do tipo ensaio e erro com o ser humano que é o aluno.

Para Dewey as experiências do tipo tentativa e erro são aquelas nas quais nos escapam certas particularidades da conexão existente entre o acerto e o erro; são experiências “nas quais vemos que se associam certo modo de proceder e certa conseqüência, mas ignoramos como se associam.”(DEWEY, op. cit) Para nosso autor, há que ser fazer uma observação mais detalhada, mais pormenorizada entre a ação e o resultado desta ação, pois, “na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro.”(DEWEY, op. cit.)

Desse modo, pode-se questionar os resultados positivos ou não, os benefícios que tiveram - se é que tiveram - os alunos que, ao longo desses seis anos, passaram pela recuperação intensiva de janeiro.

Seguindo com uma reflexão deweyana, há que perguntar o seguinte: a recuperação intensiva de férias propiciava um crescimento naquele que estava submetido a ela? Foi uma experiência educativa?

Para Dewey, todo crescimento deve provocar novos crescimentos, novas oportunidades em outras direções. Deve abrir outras portas para novas ocasiões e novos estímulos.

2.5.6 - Finalmente

Ao buscarmos as resoluções sobre reforço e recuperação, foi justamente porque aqui está, a nosso ver, o ponto central de qualquer proposta pedagógica. É na discussão sobre a recuperação que se fará entender as dificuldades de uma proposta de ensino. Por que recuperação? Recuperar o quê? O que está implícito na recuperação?

A recuperação traz em si a idéia de algo inacabado, algo por se fazer, algo incompleto.

A recuperação pressupõe um algo a mais que o trabalho desenvolvido não contemplou.

A recuperação traz à tona os limites de uma proposta.

Em suma, a recuperação pressupõe que, não havendo uma verdadeira conexão entre ensino e aprendizagem, entre uma teoria proposta e sua prática efetiva, propõe-se uma retomada de postura, uma reavaliação, uma revisão, ou seja, a conexão entre ensino e aprendizagem deve ser pensada, idealizada e realizada com maior afinco, utilizando-se de outras estratégias.

Assim, cremos que o cerne de qualquer proposta pedagógica é a mais íntima conexão entre o ensino e a aprendizagem.

No entanto, essa recuperação deve ser de fato, e não apenas de direito. Deve ser a garantia de que o processo está acontecendo; de que este algo por fazer está sendo feito. É por este e outros motivos que defendemos uma recuperação com, se possível, os melhores professores, os mais preparados, mais capacitados; que a recuperação fosse

desenvolvida pelos que têm mais experiência no trato com os alunos; que as aulas de recuperação fossem atribuídas, já no primeiro momento, aos titulares de cargo, com 20 alunos, no máximo, para que o trabalho pudesse render mais e melhor. É óbvio que há professores novos que trabalham igual ou melhor que os mais antigos. No entanto, a experiência é fundamental. Dewey diz que

a maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. No entanto, continua, a importância de ser mais amadurecido desapareceria, se, em vez de usar a sua maior penetração para ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo, recuasse disto sob qualquer pretexto. (DEWEY, 1979)

Portanto, a legislação que implementou a progressão continuada no sistema de ensino público do Estado de São Paulo, passou por um processo de reestruturação constante. Mudanças ocorreram desde o seu princípio. Isto, muito em parte devido a não ter sido feita uma consulta prévia com os principais atores envolvidos no processo, não ter sido feita uma preparação de alguns pontos, como capacitação efetiva dos professores, por exemplo. A implantação vertical provocou resistências, principalmente nos pais e professores. Mudanças aconteceram e outras se fazem necessárias, como as expostas acima.

Um fato que provocou algumas mudanças na legislação e no direcionamento do ensino paulista, foi a troca de Secretário na pasta da Educação. Saiu Rose Neubauer e entrou Gabriel Chalita.

Vários teóricos serviram de base para a implantação de progressão continuada no ensino público paulista. Um deles, segundo Neubauer, é John Dewey, filósofo e educador norte-americano.

No próximo capítulo, buscaremos, nesse autor, suporte para o entendimento da progressão continuada, a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa.

CAPÍTULO 3 – UMA ABORDAGEM DEWEYANA SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA

3.1 – Referencial de análise

Este capítulo tem como suporte teórico o livro *Democracia e Educação*, que é considerado o grande livro clássico de Dewey. No entanto, faremos uma incursão por algumas das principais idéias deste autor que auxiliará, a nosso ver, o entendimento da progressão continuada. Dentre as principais idéias ou conceitos, experiência educativa e crescimento serão os mais analisados e estudados. Serão esses conceitos que, a nosso ver, nos auxiliarão nessa reflexão.

Dewey inicia *Democracia e Educação* procurando mostrar a educação como uma necessidade da vida. Ele diz que “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”. (DEWEY, 1959b) Em outro momento, ele reforça essa idéia, dizendo que a educação é para a vida social o que a nutrição é para o corpo.

Nenhum daqueles que já fizeram uso da educação formal, é capaz de negar o seu valor para o desenvolvimento do indivíduo, inclusive para contestar esse valor. Isso não significa dizer que é imprescindível, mas que é incontestável enquanto elemento que serve de alavanca para a sociedade como um todo. Não há como negar que a educação formal é fundamental para a transmissão de todos os valores sociais. Dewey diz que “sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa.”(DEWEY, 1959b)

Ao mostrar a educação como uma necessidade de vida, cabe saber o que é vida para Dewey.

Se recordarmos Montaigne (2000), veremos que não é a quantidade de anos que diz se uma pessoa viveu bastante, mas a intensidade de cada um. “Qualquer que seja a duração de vossa vida, ela é completa. Sua utilidade não reside na duração e sim no emprego que lhe dais”. Vida,

portanto, não está relacionada à quantidade de anos, mas à experiência adquirida neste período. Dewey, por sua vez, diz que vida é “toda extensão da experiência do indivíduo e da espécie.”(DEWEY, 1959b)

Desse modo, o papel fundamental da educação é propiciar o encurtamento da distância entre a maturidade – não como padrão - do adulto e a imaturidade da criança, que é a extensão da experiência do indivíduo.

Para Dewey, os manuais elaborados pelos adultos se pretendem ser a entrada do aluno no mundo desses adultos. Assim, “os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta.”(DEWEY, 1979)

A sociedade humana é fundamentalmente simbólica. Ser simbólica significa dizer que é convencional, já que os símbolos são convenções estabelecidas por um determinado grupo para uma determinada época. No entanto, alguns dos símbolos ultrapassam fronteiras de tempo e espaço e acabam por tornarem-se imprescindíveis a determinadas culturas. Por este motivo, é fundamental que as novas gerações façam uso da educação formal, haja vista que é ela quem vai propiciar o encontro com os mais variados símbolos. E, “muito do que se tem que aprender se encontra armazenado em símbolos”. (DEWEY, op. cit.) Por este motivo é que, para Dewey a educação é um direito, sem o qual, a leitura dos símbolos estaria seriamente comprometida. Assim, alijar alguns do contato e conhecimento de certos símbolos, é torná-los incompletos, inferiores, subalternos, submissos.

No entanto, salienta Dewey (1959b), há que cuidar para que “o cabedal da instrução formal” não “se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática.”

Desse modo, para que o indivíduo possa não apenas participar, mas atuar como cidadão em nossa sociedade, ele necessita compreender e apreender determinados símbolos, sem os quais se torna tão somente

peça, objeto de manobra, de manipulação por parte dos que dominam mais símbolos.

Dada a importância da educação, Dewey nos mostra qual é sua função e valor social.

Não é necessário dizer que o meio é elemento fundamental na tomada de decisão do indivíduo. “O ambiente particular em que o indivíduo vive, leva-o a ver e a sentir mais uma coisa do que outra.”(DEWEY, op. cit.) Assim sendo, como sinônimo de educar, Dewey aplica a palavra elevar, pois para ele a educação deve propiciar uma elevação de nível, ou seja, que o meio influencia, mas não deve determinar as ações do indivíduo. Daí, ao se criar um ambiente de desesperança, cria-se um *habitus* escolar que vai diminuir as chances de um aluno aspirar um curso no ensino superior, por exemplo. Esse ambiente particular vai contribuir – não determinar – para que o aluno que está na escola pública não veja o ensino superior como algo ao seu alcance.

Apesar de para Dewey ambiente e meio serem mais do que simplesmente o lugar onde o indivíduo se encontra, eles indicam a continuidade. Além do mais, “o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos” pois, “de acordo com os interesses e as ocupações do grupo, algumas coisas tornam-se objeto de grande estima, outras, de aversão.”(DEWEY, op. cit.)

É neste contexto que são apresentadas as principais funções da escola.

3.2 – Principais funções da escola

Uma das funções da escola é compreender que, mais do que transmitir e conservar todo o capital cultural da humanidade, é necessário transmitir e cultivar aquilo que vai propiciar uma sociedade melhor, propiciar a formação de uma sociedade melhor.

Outra função da escola é proporcionar um ambiente simplificado.

O que isso significa?

Significa que a escola não pode ser um “bicho-de-sete-cabeças” para o aluno.

A escola não pode ser um mundo totalmente diferente daquele no qual o aluno vive. Isso não quer dizer que tenha que ser tudo igual, pois se assim o fosse, não haveria crescimento. Contudo, quanto maior o distanciamento entre o mundo da criança e o mundo apresentado pela escola, maiores dificuldades terá essa criança em assimilar essa cultura escolar.

Não ser totalmente diferente significa que a escola deve respeitar o contexto no qual seus alunos vivem e estão inseridos. Daí decorre a segunda função social, qual seja eliminar os aspectos desvantajosos do ambiente comum.

Eliminar os aspectos desvantajosos do ambiente comum quer dizer que a escola deve garantir que as diferenças individuais num mesmo ambiente não sejam vistas como uma barreira para uma aproximação e uma confluência de objetivos.

Uma última função social da escola também está relacionada à contextualização. No entanto, sob um outro aspecto. Neste caso, o contexto no qual o indivíduo está inserido é fator determinante para o desenvolvimento mental, intelectual e social do aluno. Para sustentar este raciocínio, Dewey diz que “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu.”(DEWEY, op. cit.)

A escola, para Dewey, é uma instituição social na qual se concentram os meios mais eficazes, mais adequados, em suma, os instrumentos “para levar a criança a participar nos recursos herdados pela raça e a utilizar suas próprias capacidades para fins sociais.” (DEWEY, 1940). Educação, portanto, é vida, e não uma preparação para a vida, como um alvo a ser atingido.

A escola não deve representar algo muito distante da realidade vivida e conhecida da criança. Ela deve representar uma continuidade das atividades com as quais a criança está familiarizada; deve ser uma evolução gradativa, tendo em vista garantir a continuidade do desenvolvimento da criança, continuidade esta que se caracteriza como uma necessidade psicológica. Do mesmo modo, também é uma necessidade social, já que “o lar é a forma de vida social na qual a criança se criou e em relação com a qual recebeu sua educação moral.”(DEWEY, op. cit.)

Concebendo a educação como preparação para o futuro, a escola fracassa, no dizer de Dewey, porque é tida como lugar onde devem ser dadas certas informações, aprendidas certas lições e formados certos hábitos. Se não chegam a fazer parte da experiência vital da criança, não podem ser concebidas como experiências verdadeiramente educativas¹⁷.

Dadas as funções sociais da escola, Dewey salienta que um direcionamento puramente externo é praticamente impossível. Diz que o ambiente pode contribuir com estímulos para que respostas sejam provocadas. Porém, essas respostas estão intimamente relacionadas a certas tendências que o indivíduo já possui. Essa é uma crítica que ele faz à educação tradicional, por não levar em consideração as capacidades e necessidades que existem em cada ser humano. A escola tradicional usa temas e métodos sem respeitar essa individualidade.

Por cumprir uma função social, Dewey diz que a escola vai servir de direção, controle e guia para o aluno.

Interessante salientar que muitos alunos realmente vêm a escola com essas funções, pois quando são perguntado o motivo de estudarem, dizem que é para ser alguém na vida.

Para Dewey, a palavra guia “é a que melhor exprime a idéia de auxiliar, por meio da cooperação, as aptidões naturais dos indivíduos guiados.”(DEWEY, 1959b)

¹⁷ Mais adiante, no item 3.16, falaremos um pouco mais sobre experiências educativas e deseducativas.

Numa metáfora, diz que “embora possamos levar um cavalo até o rio, não poderemos obrigá-lo a beber e que poderemos trancar um homem em uma penitenciária, mas não torná-lo arrependido.”(DEWEY, op. cit.)

Assim sendo, não podemos confundir um resultado físico com um resultado educativo. Por esse motivo, Dewey é contra emulação, prêmios e castigos, já que podem ajudar a desenvolver atitudes que serão fruto apenas de um resultado físico, ou propiciarão tão somente um resultado físico, mas não garantem um resultado educativo. Lauro de Oliveira Lima (1984), corroborando Dewey, diz que o apelo a prêmios e castigos dá-se porque “os programas escolares estão voltados para os interesses da sociedade e não para as solicitações do desenvolvimento por que está passando a criança.”

Dewey deixa claro que o ambiente físico é essencialmente um intermediário; o ambiente físico é um meio, mas não um fim em si mesmo.

Outro elemento fundamental no entendimento da educação como direção, é o que Dewey chama de significação. Para ele, a significação de um ato é essencial para que ocorra a adaptação do ato mental a um estímulo físico. É a partir do momento que alguma coisa possui uma significação para nós, que temos, então, consciência daquilo que estamos fazendo. Para que o espírito participe do ato, faz-se necessário que este ato represente uma significação, represente algo que faça jus à reação.

Assim, educação como direção para Dewey não significa ou representa coação física externa propriamente, mas “consiste em fazer convergir os impulsos que se manifestam em dado tempo para algum fim especial, em introduzir continuidade na sucessão dos atos.”(DEWEY, op. cit) Isto quer dizer que faz-se necessária uma identificação entre o interesse do aluno e a compreensão do significado ou do sentido social de suas aptidões.

No próximo item, iremos aprofundar o conceito de crescimento que, juntamente com o conceito de experiência educativa, são, a nosso ver, fundamentais na correlação entre o pensamento deweyano e a progressão continuada.

3.3 - Crescimento em educação¹⁸

Objetivo, crescimento, imaturidade, capacidade e potencialidade. O elo entre estes termos se fará, a nosso ver, imprescindível para um melhor entendimento do que seja a progressão continuada.

Para Dewey, crescimento nada mais é que a “marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior.”(1959b)

No entanto, para que haja crescimento, é fundamental a imaturidade, isto é, a capacidade e potencialidade para o desenvolvimento. Para ele, a imaturidade não pode ser vista como ausência, como algo negativo. Pensar a imaturidade como ausência é fruto da relação que se faz entre a vida da criança e a do adulto; é querer medir a criança a partir do adulto; é não considerar a criança enquanto tal. Neste ponto, Dewey busca em Rousseau esse suporte, pois diz que ele foi o primeiro a considerar a criança enquanto tal, e não como um adulto em miniatura. Quando se considera a criança como um adulto em miniatura, não se pergunta o que essa criança é capaz de aprender, mas o que o adulto quer ensinar. É aí que o adulto passa a ser o modelo que deve ser seguido ou atingido.

Se seguirmos nessa linha de raciocínio, de considerar a imaturidade como algo negativo, também não entenderemos outros dois traços fundamentais na formação do ser humano para Dewey, que são a dependência e a plasticidade. Mais uma vez, Dewey contraria a visão corrente de analisar a dependência como algo simplesmente negativo.

¹⁸ No item 1.5, já fizemos uma abordagem sobre plasticidade e crescimento, mas focado por outros teóricos. Como este capítulo é uma abordagem sobre a progressão continuada a partir de uma visão deweyana, não quisemos misturar as coisas.

Para ele, a dependência deve ser entendida como uma força, como um poder. Mais que isso, a força da dependência está na capacidade de desenvolvimento, de crescimento.

Ao fazermos essa correlação entre a nossa pesquisa – a progressão continuada - e o conceito de crescimento em Dewey, podemos perceber que neste sistema, há um respeito maior a essa imaturidade. Através do sistema de seriação, o aluno é obrigado a aprender em apenas um ano. Caso contrário, ele é reprovado. No sistema de ciclos, há um tempo maior. É o que já acontece, de certa forma, no ensino superior. Quando um aluno efetua sua matrícula num curso, ele tem o mínimo e o máximo de anos para concluir esse curso. É o aluno, através das circunstâncias que vai determinar o seu ritmo. É claro que a criança com 7 ou 8 anos não tem maturidade suficiente para fazer essa escolha. É aí que o adulto, o professor, com sua sensibilidade, deve perceber o ritmo da criança e não cobrar de todos resultados iguais e ao mesmo tempo. Além do mais, para aquele aluno que tem mais dificuldade, devem ser oferecidas as condições para que ele possa crescer. O que não pode acontecer é não oferecer essas condições e, ao final do ano, puni-lo com a repetência.

Para Dewey, são as aptidões sociais que fazem dessa dependência um aspecto positivo, já que representa uma potencialidade. Mais que dependência, ela representa uma interdependência. Quanto maior for a independência, menor a capacidade ou necessidade do indivíduo viver em sociedade.

Isto posto, temos que “a aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade.”(Dewey, 1959b) Novamente aqui Dewey faz uma distinção entre o aspecto negativo e o positivo de plasticidade. Ele não está se referindo àquele indivíduo que vai mudando de postura de acordo com qualquer pressão externa. A plasticidade, positivamente, “é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior.”(Dewey, 1959b) Além do mais, a plasticidade vai

propiciar o desenvolvimento de atitudes mentais, sem as quais seria impossível a formação dos hábitos.

Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, Bruner (1978) diz que faz-se necessário “tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu.”

Em suma, para Dewey, o crescimento representa a tradução do potencial individual em realizações sociais. Não adianta crescer, por exemplo, na habilidade de cometer crimes, de destruir o ambiente no qual está inserido.

Portanto, o crescimento a que Dewey se refere está intrinsecamente ligado ao princípio de continuidade, que é o critério que vai possibilitar fazer a separação entre as experiências educativas e deseducativas. “Não basta crescimento: é necessário especificar a direção do crescimento, o fim para que ele tende.”(1979)

Nesse caso, a progressão continuada não pode nem deve ser avaliada apenas pelo ângulo das aprovações ou não nos vestibulares. Não podemos caracterizar qualidade no ensino apenas pelo ângulo da quantidade de conteúdo. Mais adiante discutiremos melhor essa relação entre quantidade e qualidade¹⁹.

3.4 - Hábito: o aprender a aprender

O entendimento do sentido da aprendizagem para Dewey não se faz sem que se compreenda o que esse educador quer dizer com hábito. O hábito de aprender faz com que o ser humano aprenda a aprender, isto é, aprenda a prática de um ato, já que isto “obriga o aprender-se a variar

¹⁹ No item 4.5, faremos uma reflexão mais pormenorizada sobre o que alguns teóricos nos apresentam como sendo qualidade e quantidade em educação. A base da reflexão será o livro *Educação e Qualidade*, do professor Pedro Demo.

seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias.”(DEWEY, op. cit.)

No entanto, o que é um hábito?

O hábito não é comumente visto como uma coisa negativa?

O hábito não está relacionado intrinsecamente ao fato de dizer que algo está sendo rotineiro?

Como o hábito pode ser entendido de uma forma positiva?

Vejam o que significa hábito numa concepção deweyana.

Para Dewey, um hábito é uma capacidade de fazer.

Assim sendo, se a educação pode ser vista como aquisição de certos hábitos para adaptação ao meio, isto deve ser entendido como uma forma de tornar-se senhor de sua ação, visando a realização de um fim.

Daí, ao se defender a progressão continuada, deve-se levar em conta que a aprovação sem o conhecimento do conteúdo formal estabelecido, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁰, pode não instrumentalizar esse indivíduo, o aluno, para tornar-se senhor de suas ações em relação ao fim a que se quer atingir e, desse modo, se transformar num desrespeito para com esse aluno.

Sendo assim, como a progressão continuada pode cumprir sua função de instrumentalizar o aluno para que ele possa tornar-se senhor de suas ações, continue aprendendo, “tendo em vista o desenvolvimento

²⁰ De acordo com o PCN, “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”, além de uma proposta de “formação geral, em oposição à formação específica: o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, conhecer o próprio corpo e dele cuidar, utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

da compreensão dos ‘fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos?’”(BRASIL, 1999)

Se partirmos do pressuposto de que para Dewey o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo e que é um contínuo reorganizar, reconstruir da experiência, parece não ser difícil entender a correlação com um dos pressupostos da progressão continuada, a saber, que a aprendizagem se dá a todo instante, que é um processo contínuo e não deve ser limitada por período de tempo²¹.

A educação, para Dewey, é desenvolvimento. No entanto, não é qualquer desenvolvimento. Depende de como este desenvolvimento está sendo concebido.

Do mesmo modo, a progressão continuada depende de como está sendo efetivada. Não é simplesmente porque está inserida num processo que entende a educação como algo que está se fazendo, que está crescendo, que se deve acreditar que é positiva e, portanto, deve acontecer a qualquer custo.

Dewey critica o fato de se pensar que se tem que atingir um objetivo, ou que o desenvolvimento tem um alvo fixo, tem um fim, que é uma evolução para se chegar a um ponto pré-estabelecido, ou seja, um modelo do adulto que a criança tem que desenvolver. Para ele, o valor da educação está em provocar o desejo de desenvolvimento contínuo, bem como proporcionar meios para esse desejo.

Desse modo, como dissemos no capítulo primeiro, Dewey critica a idéia de que a educação seja a preparação para o futuro, como se o futuro fosse algo estático, esperando a criança chegar até ele. Para ele, devem-se tornar as condições do presente as mais educativas possíveis. O futuro não pode ser visto como algo descolado do presente. Quando assim se concebe, criam-se estímulos externos, motivações artificiais de

²¹ Na educação seriada, o aluno era obrigado a repetir determinado conteúdo mesmo já o tendo dominado. Às vezes, o aluno repetia de séria por causa de décimos. Não era considerado o conjunto do que o aluno aprendia, mas as disciplinas isoladamente. Mais que as disciplinas isoladamente, em escolas nas quais havia conceito e não nota, fazia-se a média de conceitos. Por exemplo: se o aluno tirava B e D, ficava com conceito C, como se isso fosse possível.

prazer e de dor que em nada ou quase nada contribuem para o que ele chama de boa experiência educativa. O ser humano não é uma folha de papel em branco esperando para ser preenchida; mas com tendências inatas que precisam ser desenvolvidas. É o que Aristóteles diria de atualização da potência.

3.5 - Uma base teórica da progressão continuada

Pelo exposto acima, pode-se entender o porquê de Dewey servir, a nosso ver, de fundamento para os defensores da progressão continuada e do sistema de ciclos. Ele diz que uma vez entendida a educação como desenvolvimento, este não pode ser visto como algo que se completa em determinado ponto, em determinado momento. Partilhando desta idéia, Cortella diz que “... afinal, só é possível supor que o conhecimento vá sendo progressivamente revelado até atingir um estágio final, se ele for concebido como uma descoberta e não (...) como uma construção” (CORTELLA, 2000). No entanto, não se deve fazer da preparação o motivo do esforço ou a mola propulsora do esforço. A escola deve propiciar as condições para que se torne a experiência presente a mais rica e significativa possível, isto é, deve estar instrumentalizada para que seja um ambiente de oportunidades. “Assim, a educação visa a tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Deve assegurar um saber competente para um fazer eficiente” (SEVERINO, 2001).

Dewey também critica o fato de não se ver a educação como processo. Para isso, ele diz que não se deve dar mais valor ao resultado, ao produto, do que ao processo. Ele faz essa crítica a Fröebel que, apesar da contribuição à teoria educacional sobre a idéia do desenvolvimento, “não conseguiu ver que crescimento é crescer, desenvolvimento é desenvolver.”(DEWEY, 1959b)

Numa alusão à maiêutica socrática, Dewey critica o artifício pedagógico de perguntas e respostas, quando o professor procura extrair

dos alunos aquilo que por ele é desejado. Assim, esses alunos podem desenvolver o hábito de tornarem-se dependentes dessas “deixas” do professor ou de outros. Neste ponto, a dependência não é entendida como algo positivo. Não podemos confundir esta dependência com o conceito de dependência que ele apresenta acima, pois esta é uma dependência negativa, uma carência, uma fraqueza, e não uma interdependência.

Dewey faz ainda uma crítica ao que chama de teoria da disciplina formal que, a seu ver, faz da educação um adestramento das faculdades individuais do educando. Para ele, essa teoria tem em Locke seu expoente inicial. Através da repetição de certos hábitos, isso propicia uma habilidade automática. Inclusive o ato de pensar, para Locke, é passível de se aperfeiçoar através de atos repetitivos. O fim da educação estava no aperfeiçoamento das faculdades que os indivíduos possuíam desde o nascimento, ou seja, “na formação das faculdades pessoais da atenção, memória, observação, abstração e generalização”(DEWEY, op. cit.).

Para Dewey, o adestramento consiste numa seleção de respostas a determinados estímulos. Além da seleção, há o processo de coordenação dos estímulos, para que a resposta seja completa, total.

Outra crítica que Dewey faz à teoria da disciplina formal é pelo seu caráter dualista ao separar a teoria da prática. Para ele, não existe uma aptidão geral para ouvir, por exemplo, mas aptidão para ouvir algo específico. É na relação com o objeto que pode-se adquirir certas habilidades que, só servirão para outras situações se as circunstâncias forem as mesmas, quando se requer a mesma coordenação. Mais do que na relação, é na interação entre os órgãos dos sentidos e a matéria ou objeto que se estabelecem as capacidades.

Dewey (1979) também critica o fato de a escola transformar a matéria ou conteúdo em informações e habilidades que foram elaborados no passado e que esta escola se empenha em transmitir às gerações futuras, ou aos imaturos. Portanto, não existe transferência de

capacidade ou de habilidade. Assim, a educação geral é aquela que compreende a amplitude e a plasticidade. As matérias de ensino devem fazer parte do contexto social, para que as respostas possam integrar-se nas atividades específicas. Não se pode esquecer que Dewey é pragmático. Desse modo, a educação não pode ser uma preparação para a vida futura, mas uma forma de aproveitar as necessidades e possibilidades do presente. Desse modo, entender a educação como a exteriorização de algo que existe em seu estado latente, é desconsiderar o desenvolvimento, o crescimento.

Assim sendo, “o critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo.”(Dewey, 1959b)

Corroborando dessa idéia, Bourdieu (1998) diz que “os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades de atingir o alvo visado.”

Portanto, é fundamental que o aluno tenha perspectiva. É fundamental que o aluno saiba que quando terminar o ensino médio, por exemplo, ele terá condições de prosseguir nos estudos ou adentrar no mercado de trabalho munido das ferramentas necessárias para a competição que vai enfrentar. Um dos motivos da indisciplina em sala de aula é justamente porque alguns alunos sabem que, ao final do curso, continuarão no mesmo lugar onde sempre estiveram. Proporcionando meios para que o desejo de desenvolvimento se efetive, a escola terá resolvido alguns dos principais problemas da educação atual. Esse é um dos motivos de Dewey fazer sua crítica à concepção tradicional de ensino, que tem em Herbart seu principal referencial teórico.

3.6 - Crítica à concepção herbartiana de educação

Num contraponto à teoria acima citada, Dewey faz uma crítica também à teoria que “nega a existência das faculdades e exagera o papel

exclusivo da matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral”(DEWEY, 1959b).

É por este motivo que nosso autor critica a concepção herbartiana de educação que, a seu ver, é uma imposição de fora para dentro, pois não leva em conta a existência de certas faculdades inatas. Ele diz que, para Herbart, “o espírito é simplesmente dotado do poder de produzir várias qualidades de reação segundo as várias realidades que atuam sobre ele.”(DEWEY, op. cit.)

Para Dewey, Herbart se apega ao conteúdo que deve ser apresentado sempre numa seqüência, pois deve haver uma ligação entre eles. Isto supõe que o conteúdo posterior deva estar relacionado ao anterior, de onde advém a idéia do pré-requisito, isto é, que um conteúdo é pré-requisito para outro. Isto, segundo Dewey, vai propiciar a formação de um método de ensino uniforme para todas as matérias, bem como para todos os alunos de todas as idades.

No entanto, Dewey admite em Herbart certos méritos, como fazer do ensino uma atividade consciente, ao invés de se apegar tão somente à tradição, além de trazer para o debate os problemas relacionados ao objeto e matéria de estudo.

Outra crítica que Dewey faz à teoria herbartiana é o fato desta estar centrada no professor que ensina, sem levar em conta que o aluno aprende, ou sem levar em conta que também se aprende ao se ensinar, já que a educação é um ato contínuo, e a formação se caracteriza por um processo de reconstrução, de reorganização.

3.7 - Crítica à educação como recapitulação e retrospecção

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Dewey faz duras críticas ao que chama de educação como recapitulação e retrospecção. Este é um dos pontos em que Piaget apóia seus estudos sobre o desenvolvimento da criança.

Segundo Dewey, estas teorias dizem que os passos da aprendizagem seguem os passos que a humanidade deu para seu desenvolvimento; que o indivíduo se desenvolve reproduzindo a história da evolução da vida animal. A seu ver, isso é um absurdo, até porque, se assim o fosse, não haveria desenvolvimento evolutivo; se o desenvolvimento humano fosse uma reprodução rigorosa de períodos anteriores, “cada nova geração se limitaria a reproduzir a existência de seus predecessores.”(Dewey, 1959b)

Na visão de Dewey, o desenvolvimento se dá justamente porque houve cortes ou recortes no plano inicial de desenvolvimento. Mais que isso, é papel da educação facilitar a abreviação desses ciclos.

Para Dewey, entender a educação como recapitulação é fruto de uma compreensão errônea da hereditariedade. Esta não determina os traços principais de desenvolvimento do indivíduo, de modo que não possam ser modificados. Hereditariedade pode e deve ser entendido como um limite da educação, no sentido de que não se busca fazer de um indivíduo algo para o qual não tem aptidão inata. Contudo, isto não significa que se devam direcionar as aptidões para um mesmo fim. Ele deixa muito claro que a pretensa hereditariedade não tem sentido sem o ambiente na qual o indivíduo está inserido. Para exemplificar, Dewey cita a questão da linguagem que, por mais que se tenha a aptidão para a fala, se uma criança for criada num ambiente onde a fala não é usada, não há utilidade para ela, essa criança não vai aprender a falar. Dessa forma, a hereditariedade deve estar correlacionada às exigências e oportunidades do presente, do ambiente, do meio. Assim, não se pode dissociar o processo do resultado da aprendizagem, do desenvolvimento. Passado e presente não são dois momentos estanques, ou que o presente seja fruto do passado. O passado é fruto do que as exigências da vida se faziam necessárias naquele momento. O presente é fruto do que as exigências da vida fazem necessárias agora. Isto posto, deve-se procurar entender as necessidades e oportunidades do presente.

Não muito distante, houve uma época em que os pais desejavam que seus filhos se tornassem determinados profissionais. Muitas vezes, forçavam uma situação só porque era moda, ou ainda, porque daria um retorno financeiro satisfatório. Há até um ditado popular que jocosamente critica esse tipo de comportamento. O ditado é: “tem gente que nasceu para açougueiro, mas tornou-se médico.” É claro que não é necessário ser extremista. Por esse motivo é que Dewey diz que “o reconhecimento desta circunstância evita o dispêndio de energia e a irritação resultantes do hábito muito corrente de, pela educação, tentar fazer de um indivíduo aquilo para o que ele por sua natureza não tem aptidão.”(1959b)

No entanto, como não é possível ao educador saber exatamente sobre as aptidões e tendências inatas de seus alunos, a escola deve proporcionar um ambiente de oportunidades para que se possa acionar o máximo possível e adequado das energias existentes no indivíduo. Aqui, Dewey contraria mais uma vez os defensores da teoria da tábula rasa.

3.8 - Definição de educação

Isto posto, Dewey chega à sua definição de educação que, para ele é uma reconstrução contínua da experiência. “É uma reconstrução, reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.”(DEWEY, 1959b) Isto significa que o aumento ou enriquecimento da experiência deve corresponder à percepção das conexões e continuidades nas ações que estivermos realizando.

Dewey cita o exemplo da criança que, ao queimar-se, estabelece uma conexão entre o fogo e a dor, por exemplo. Para ele, a atividade de um cientista segue o mesmo princípio. No entanto, este pode provocar intencionalmente relações e reações. É o processo que vai do saber ao conhecer, e deste ao entender melhor certas coisas.

Para Dewey, a aparente contradição em sua definição de educação como uma reconstrução contínua está no fato de se identificar o fim, resultado com o processo. No entanto, salienta, essa contradição é apenas aparente, já que é intrinsecamente dialética. Além do que, a reconstrução da experiência pode ser tanto pessoal quanto social, pois a partir do momento em que os indivíduos não devem ficar a reproduzir os hábitos dos antecessores, isso vai possibilitar a aquisição de hábitos melhores, hábitos adequados à realidade atual, podendo produzir uma sociedade melhor, pois “causas para um comportamento anti-social sempre existem, mas causas não são justificativas”(DEWEY,1956). Ele dá o nome de hábito para a capacidade de pensamento. É a inteligência que capta o estímulo. E, o hábito da inteligência é pensar. É o hábito de estar sempre aberto às novas possibilidades.

A progressão continuada encontra aqui mais um de seus suportes, já que defende a idéia de uma aprendizagem que se faz também no dia a dia, com outros elementos que não somente os da educação tradicional, “cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart”(SAVIANI, 1984).

Portanto, se a educação tradicional tem em Herbart o seu principal referencial teórico, não é difícil entender porque Dewey pode ser também um dos referenciais teóricos para a progressão continuada. Aliás, foi a então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer, quem procurou mostrar que a construção da proposta pedagógica da progressão continuada se fez a partir de importantes educadores e estudiosos, a saber, “Montessori, Decroli, Freinet, Dewey, Piaget, Anísio Teixeira, Bourdieu e Passeron, Ana Maria Poppovic, Paulo Freire, Emília Ferreiro entre vários outros.” (Neubauer, 2000 – grifo nosso)

A seguir, começaremos nossa análise com Anísio Teixeira, e logo mostraremos o que alguns de nossos mais conceituados educadores pensavam e pensam a respeito de se conceber uma educação verdadeiramente democrática. Em seguida, faremos uma relação entre

Dewey e alguns autores atuais, para mostrar a importância desse educador no sistema educacional brasileiro.

3.9 - A concepção democrática de educação

Para esta análise inicial, recorreremos a Anísio Teixeira, sabidamente o maior estudioso brasileiro de John Dewey.

Faremos uma incursão para procurar entender o que os nossos educadores pensavam sobre democracia em educação.

Em *Educação não é privilégio*, Anísio Teixeira (1977) enfatiza que a idéia de escola comum ou pública nasceu com a Revolução Francesa. Essa escola não tinha a intenção de formar para qualquer das classes existentes, mas propiciar uma educação a todas indistintamente. Mas ele diz que mesmo na França, a escola continuou com seu espírito dualista, ou seja, um sistema popular, e um sistema de educação de classe. Anísio diz que nós copiamos esse modelo de escola francesa, no qual reinava o privilégio. Uma das formas de manter o sistema elitista era exigir o uso do uniforme e sapatos, suficientes para manter longe a população pobre.

A educação pública e gratuita era uma reivindicação de nossos educadores no início da República Brasileira. Anísio cita três paulistas que faziam essa defesa, mostrando que não era possível haver democracia de fato sem uma educação verdadeiramente eficiente. Citado por Teixeira, Caetano de Campos diz que

“a instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.”(CAMPOS, apud TEIXEIRA, 1977)

Mais tarde, em discurso na Praça da República, Cesário Motta diz “que a República sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos,

em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez da ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão.”(TEIXEIRA,1977)

Teixeira mostra ainda que uma das primeiras preocupações com a proclamação da República foi a questão da instrução. Liberdade política sem possibilidade de acesso ao saber era o mesmo que formar uma sociedade acéfala, dependente de apenas algumas cabeças pensantes, o que seria extremamente prejudicial à nova estrutura reinante.

Aqui, podemos recorrer mais uma vez a Dewey, segundo o qual, a única forma de vida digna de ser vivida é a democracia. No entanto, essa democracia não deveria ser apenas no campo da política.

Assim sendo, houve uma preocupação com a escola primária e a normal. Os ensino secundário e superior ainda careciam de uma atenção maior e melhor.

No entanto, a nossa República não se deu como em outros países. Nossos governantes não estavam preparados para fazer da república uma democracia de fato. E a educação sofreu o impacto desse despreparo. A república se mostrou incapaz de estender a educação a todos os brasileiros. Mesmos os poucos educadores que clamavam por uma educação pública gratuita e universal, não conseguiam fazer reverter a idéia de que o dualismo era necessário para fazer acontecer a ordem e o progresso. Anísio Teixeira salienta que, no Brasil, a democracia e a república foram um movimento de cúpula e não da população. O que houve, foi a simples modificação de governantes. Portanto, “seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, a ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro.”(TEIXEIRA, 1977)

Abordar a educação em Dewey, é fazê-la a partir de sua concepção de democracia. Aliás, a democracia está na base do seu pensamento pedagógico.

Fazendo um breve cotejamento entre a concepção deweyana de democracia e autores atuais, podemos perceber e realçar o valor teórico do nosso nonagenário educador.

Cortella (2000) diz que “a democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da escola pública”, dado que não pode ser concebida a partir de privilégios. Corroborando essa idéia, Azanha (1987) afirma que “não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos”.

Fazendo uma crítica à educação de sua época, Dewey diz que estamos muito longe de entender realmente todo o valor e potencial da educação enquanto agente modificador, edificador e transformador de uma sociedade para melhor.

Num paralelo entre as aspirações de Dewey e da Reforma Sampaio Dória no início do século XX e Cortella, no final do mesmo século, podemos perceber que o hiato na democratização do ensino permanece.

A Reforma Sampaio Dória...

Por este motivo, Dewey defende uma concepção democrática da educação, pois não é possível pensar numa sociedade melhor sem que esta sociedade prime pela democracia, que é a única forma digna de vida humana.

A sociedade pode representar uma união de indivíduos para um bem comum, mas também um conluio que mais causam mal ao público do que bem. No primeiro caso, sociedade reflete um aspecto positivo, visando o bem público. No segundo, um aspecto negativo. Daí, o julgamento de valor do que seja uma sociedade.

Uma sociedade, no seu aspecto positivo, deve contemplar alguns pontos como a reciprocidade de interesses, isto é, um não isolamento e exclusivismo em relação aos demais grupos. Deve-se buscar um progresso com maior latitude, ou seja, que os interesses sejam partilhados por mais e melhores grupos. Há que cuidar para que um grupo não submeta os demais aos seus únicos e exclusivos interesses.

Para Dewey, a cooperação e o não isolamento, são orientações para uma sociedade democrática, que é a única forma digna de vida do ser humano.

No entanto, isto não acontece naturalmente. Foram as viagens de navegação, os contatos com outras culturas, outros povos, o desenvolvimento da indústria e do comércio que possibilitaram e propiciaram uma ampliação dos interesses e o estabelecimento da democracia.

3.10 - Três momentos da educação

Dewey faz uma referência a três épocas onde o alcance social da educação era especialmente importante.

Ele começa citando Platão, para quem “uma sociedade se acha organizada estavelmente, quando cada indivíduo faz aquilo para o que tem especial aptidão, de modo a ser útil aos outros.”(DEWEY, 1959b) E qual é o papel da educação numa sociedade assim constituída? O papel da educação consistiria em descobrir quais são estas aptidões e procurar desenvolvê-las progressivamente visando o melhor uso social. No entanto, o que Platão não podia modificar eram as condições sociais. Daí, seu método se tornou bastante restrito e restritivo, já que se limitava a algumas características de aptidões e, por conseqüência, a poucas classes bem determinadas. Desse modo, não houve mudança estrutural na sociedade, que permanecia hierarquizada e pouco ou nada democrática.

A segunda referência que Dewey faz é sobre a concepção individualista do século XVIII, que teve reflexos profundos na educação.

Nesse período, defendia-se que a educação deveria estar de acordo com a natureza. A natureza deveria fornecer o método de instrução e disciplina da educação.

Rousseau é um dos defensores da educação pela natureza. Ele diz que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe.

A terceira referência é sobre a educação sob o ponto de vista social ou nacional. Desta relação, surge um movimento pela ampliação da escola pública, tendo com pano de fundo o ideal democrático da

educação. No entanto, aqui também está o problema, pois foi transferida a formação do homem pela formação do cidadão. Do homem social, passou-se ao homem nacional. Desse ponto, a educação se transformaria mais em adestramento do que em educação propriamente dita.

Preocupado com esta questão, Dewey não aceita que a educação sirva como um meio de exploração de uma classe por outra. E, mais uma vez ele enfatiza a questão de acesso e de uma abrangência a maior possível para todos os cidadãos. Diz que “devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos da desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras.”(DEWEY, op. cit.)

3.11 - Alguns questionamentos

Isto posto, cabe mais um questionamento: a progressão continuada está propiciando essa diminuição das desigualdades econômicas aos que estão submetidos a ela? Se não, onde está ocorrendo o problema? É na escola? São os professores? São os pais? É o sistema que permanece excludente? Ou serão todos esses elementos juntos? Existe predominância de um sobre os outros?

Para que haja uma diminuição da desigualdade econômica, Dewey deixa claro que a administração pública deve propiciar as condições para que tal objetivo seja alcançado. Propõe ainda que sejam feitas mudanças em termos de matéria de estudo e de método. E, por mais que a execução de tais idéias seja difícil, não é possível pensar numa educação democrática enquanto essas mudanças não fizerem mais e mais parte da educação pública.

Já em 1920, a Reforma Sampaio Dória mostrava que “não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos”(AZANHA, 1987). Dewey diz ainda que “a concepção da educação como um processo e uma função social não tem significado definida

enquanto não definirmos a espécie de sociedade que temos em mente”.(DEWEY, op. cit.) Seguindo ainda nesta linha de raciocínio, Cortella diz que “a qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”(CORTELLA, 2000).

Novamente vemos em Dewey a sua concepção de educação como progresso, como crescimento, como continuidade.

Portanto, o ideal ou a concepção democrática de educação para Dewey se faz a partir e através de mudanças profundas no que se refere às disciplinas, matéria de estudo, aos métodos, bem como à participação efetiva da administração pública na incumbência de garantir e propiciar condições e meios para que os estudantes possam ter diminuídas as distâncias provocadas por questões sociais e econômicas. Que a administração pública possa garantir a expansão das aptidões individuais progressivamente orientadas para fins sociais.

A seguir, entraremos num item fundamental, que é tratar dos objetivos da educação. Por que e para que educar?

3.12 - Objetivos da educação

“Como encontrar os fins da educação? Eis aqui o problema filosófico por excelência.”(Reboul, 1974)

A escola deve pensar na educação da criança para a criança mesma ou para a sociedade?

Reboul diz que entre a criança e o indivíduo – e a sociedade – existe a humanidade. Diz ele que educamos a criança para fazer dela um homem, “um ser capaz de comunicar, e de comungar, com tudo quanto é humano.”(Reboul, 1974)

Fazendo um comentário sobre a concepção deweyana das relações entre educação e vida, o professor Severino diz que “a finalidade da educação é a busca de mais vida. (...) E como o objetivo da vida é

sempre mais vida, o objetivo da educação só pode ser a intensificação desta”. (SEVERINO, 2001) No dizer do próprio Dewey (1959b), temos que “o fim da educação é permitir, a cada indivíduo, jamais interromper sua educação.”

Desse modo, a escola deve propiciar as condições para que cada criança seja ela mesma, “assimilando o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano.” (Reboul, 1974)

Dewey diz que o objetivo da educação consiste em habilitar os indivíduos para que estes possam dar continuidade à sua educação. Pensando a partir dessa concepção de que o objetivo da educação é mais educação, não podemos confundir fim com resultado. Um resultado pode ser simplesmente um efeito, mas não um fim. A mudança de posição da areia pelo vento é simplesmente um resultado, mas não um fim. Já o processo de fabricação do mel pela abelha, mesmo que não intencional, consiste num fim, pois os passos seguidos constituem esse processo que vai finalizar com a fabricação do mel.

Em se tratando de educação, não é possível falar em fim ou objetivo, quando todo o processo se faz por imposição do professor. Também não se pode falar em objetivo da educação “se as condições não permitirem a previsão dos resultados e nem incitarem uma pessoa a encarar o futuro, procurando prever as conseqüências de determinado modo de proceder.”(DEWEY, 1959b) Para ele, os objetivos são aqueles que dirigem uma atividade, influenciando os passos para determinado fim. Porém, como se dá essa previsão, como prever um fim?

Dewey diz que tudo parte de uma observação cuidadosa dos dados existentes, dos meios possíveis e dos obstáculos prováveis. Daí, faz-se uma seleção, uma ordenação desses dados, o que torna possível fazer a escolha dentre as possibilidades apresentadas. Essa escolha é a intervenção pessoal, visando atingir determinado fim. Desse modo, quando se age com um objetivo em vista, age-se inteligentemente. Portanto, ter um objetivo é ser capaz de relacionar todas as condições atuais aos resultados que poderão advir, bem como futuras

conseqüências com as condições atuais. Assim, quais são os critérios para o conhecimento dos bons objetivos?

Primeiro: um objetivo não pode ser uma coisa imposta de fora, pois dessa forma, se transforma em algo rígido, sem possibilidade de mudança. Uma das características deve ser a plasticidade, pois esta supõe a possibilidade de adaptação. Desse modo, um objetivo deve ser antes entendido como um esboço que se tenta realizar. No entanto, as circunstâncias podem modificar a idéia original, estabelecendo transformações e adaptações. Um objetivo é sempre algo experimental que evolui constante e continuamente assim que a realidade o exigir. Por este motivo, Dewey afirma que um dos males, um dos erros dos fins externos à educação é que, ao se desconsiderar a realidade, estes fins se tornam inaplicáveis. Um fim externo desconsidera o meio, enquanto que um fim que se estabelece no processo, faz de cada meio um fim temporário, até que seja atingido. E, cada fim atingido se transforma em novo meio para algo mais além. Aqui está a dialeticidade do método deweyano. Analisar o que significam crescimento e continuidade é fundamental para se entender Dewey.

Nas linhas acima, é possível entender as mudanças que devem ocorrer com a progressão continuada. Se entendermos que seguir à risca os fins propostos é desconsiderar o processo, a realidade, as circunstâncias nas quais estão inseridas, a progressão continuada não pode se pretender um fim acabado. Ao serem percebidas as incongruências, a inaplicabilidade de determinados fins temporários, deve-se buscar uma nova forma de aplicação. Ao se fazer isto, está se considerando o fim como parte do processo. Quando se busca uma nova orientação, é porque os objetivos estão inseridos no próprio processo que, devido à inaplicabilidade, demonstraram a necessidade dessa nova orientação. Portanto, um objetivo deve sempre ser entendido como meio para uma ação.

Isto posto, como aplicar à educação o entendimento do que se tem como objetivo?

Para Dewey, a aplicação à educação se faz como a qualquer outra atividade. Um agricultor deve ter em conta o clima e outras adversidades ao planejar um plantio. Se, com o passar do tempo ele não fosse mudando e adaptando seus objetivos iniciais de acordo com os acontecimentos, seria a ruína. Assim acontece com a educação. Há que se fazer uma observação constante quando se dedica a qualquer atividade, para que o objetivo tenha valor. Ele conclui dizendo que se levarmos às últimas conseqüências, a educação, desse modo, não tem objetivos. São as pessoas, os professores que os têm, mas não a educação enquanto abstração, enquanto idéia abstrata.

Apesar do exposto, Dewey admite alguns bons objetivos educacionais, como considerar as peculiaridades de cada indivíduo, que a aprendizagem é algo que acontece a cada indivíduo em lugar e tempo determinados. Aqui Dewey dá suporte aos ciclos de aprendizagem que desconfiam da seriação como melhor forma de aprender. Há que se respeitar o tempo de cada um, além do espaço e das circunstâncias. E mais, um objetivo deve ser mais uma proposta que um fim em si mesmo. Quando um objetivo é rígido, não exige a atenção dos envolvidos, uma vez que deve ser aplicado a qualquer custo.

Dewey diz que ao se impor certos objetivos aos professores, não se está considerando a inteligência, capacidade e experiência desses professores. Desse modo, “enquanto não for reconhecido o critério democrático de importância intrínseca de toda a experiência que se desenvolve, sentir-nos-emos intelectualmente desnorteados pela exigência de adaptação a objetivos exteriores.”(DEWEY, op. cit.)

Dewey propõe ainda uma atenção à idéia de objetivos gerais e últimos. O geral deve ser considerado como tendo suas ramificações e, portanto, pode nos tornar conscientes de suas associações, o que é positivo. Todavia, geral pode significar abstrato, descolado da realidade, descolado do processo e, daí, negativo. Um objetivo geral deve ampliar as perspectivas e estimular as associações.

3.13 - Dewey e Rousseau

Para falar dos objetivos fornecidos pela natureza, ninguém melhor que Rousseau.

Dewey diz que Rousseau acerta o ponto quando aponta que nós recebemos a educação de três fontes, a saber, da natureza, dos homens e das coisas.

Da natureza recebemos a estrutura inata dos órgãos e sua funcionalidade.

Dos homens recebemos a relação dos órgãos com outras pessoas.

Das coisas recebemos a relação entre os órgãos, as pessoas e o ambiente no qual se está inserido.

Para Dewey, diferentemente do que Rousseau pensava, esses elementos devem agir conjuntamente, em recíproca colaboração, e não de forma isolada. Não podemos deixar que os órgãos e faculdades inatas ajam espontaneamente. O erro está em entender que as atividades dos órgãos e faculdades são fins em si, e não condições tão somente.

Apesar disto, Dewey afirma que o contexto exigia de Rousseau uma postura tal que é possível entender sua concepção de educação. Aí está implícita a idéia de que nascemos bons, mas a sociedade nos corrompe. Para Rousseau, as aptidões são inatas e provém de Deus, enquanto que as interferências dos homens em nossas aptidões é que provocam a corrupção.

Portanto, para Dewey, não devemos abandonar os impulsos primitivos a uma atividade espontânea, mas propiciar condições para o seu desenvolvimento.

Neste ponto, vemos que Dewey propõe uma educação como fator de mobilidade social, visando o desenvolvimento integral do educando. Não é possível ficar só com as condições a que estão sujeitos, submetidos, mas propiciar meios para o real desenvolvimento, para o seu crescimento.

Uma pergunta que cabe aqui é a seguinte: até que ponto a progressão continuada está propiciando o desenvolvimento integral do educando, ou ainda, propiciando mobilidade social?

Ao citar Rousseau, Dewey procura mostrar que este filósofo foi um dos que melhor entendeu a função da natureza no processo de educação, apesar de discordar de alguns pontos, como o fato de ver a natureza como meio e não fim, como propunha Rousseau. Porém, foi fundamental em mostrar que devemos respeitar as diferenças individuais de cada criança; que, ao submeter todas as crianças ao mesmo processo educativo, isto pode destruir as especificidades de cada uma, produzindo uma uniformidade negativa.

Portanto, quando Dewey concorda com Rousseau que devemos observar a natureza, isto significa que devemos estar atentos às peculiaridades de cada aluno, observando suas preferências e tendências. Isto quer dizer que, quanto mais cedo forem percebidas essas tendências, - que, para aparecerem, dependem do estímulo do meio - melhores qualidades poderão advir do seu processo educativo.

Assim, é fundamental que toda educação perceba, o mais cedo possível, as diferenças, singularidades e peculiaridades dos alunos para que se possa fazer um acompanhamento mais individualizado que, certamente, obter-se-ão melhores resultados.

Em contraposição aos que defendem que a educação deve seguir objetivos fornecidos pela natureza, há os que defendem que a função da educação é justamente fornecer o que a natureza foi incapaz de proporcionar.

Para que as oportunidades econômicas não determinem inextricavelmente o futuro de cada indivíduo, cabe à educação progressista contribuir para que sejam abolidos todos os privilégios, bem como todas as injustas privações. Pois são estes privilégios e estas privações que poderão determinar o futuro de cada um.

Neste ponto, pensamos que a progressão continuada deve servir como um elemento a mais na busca de se tentar abolir esses privilégios.

No entanto, no momento em que ela deixa de abolir estes privilégios e contribui para sua perpetuação, ela está injustamente privando certos alunos de poderem ter na educação um elemento de mobilidade social. Em nenhum momento, a educação e os educadores devem se conformar com o *status quo* do indivíduo. Assim, ao se perceber que o resultado de sua aplicabilidade está mais para a perpetuação e manutenção dos privilégios do que pela sua abolição, há que se repensar os seus mecanismos. Como Dewey cita, o objetivo deve ser parte do processo, e não um fim externo a ele. Ao se perceber que não está de acordo com o que se pretende, há que se mudar os mecanismos e sua instrumentalização. É o fazer dialético. Este é um dos motivos de se defender a educação como processo, e não algo acabado, pronto, definitivo.

Portanto, a eficiência social do objetivo está na sua intercomunicação, na sua socialização. Nas palavras de Reboul(op. cit.), educamos as crianças para fazer delas um homem, “um ser capaz de comunicar, e de comungar, com tudo quanto é humano.”

3.14 - Educação e cultura

Dewey, salientamos, é contra todo tipo de dualismo. E aqui, ele diz que ao se entender a cultura como algo individual ou como fruto de uma atividade coletiva, isto pode provocar incongruências. Portanto, “a tarefa especial da educação nos tempos atuais é lutar em prol de uma finalidade em que a eficiência social e a cultura pessoal sejam coisas idênticas e, não antagônicas.”(DEWEY, 1959b)

Aqui, inserimos os dois aspectos do processo educativo para Dewey, a saber, o psicológico e o social.

No entanto, há que se esclarecer que não há subordinação de um em relação a outro, apesar do psicológico ser o básico. E, assim o é, haja vista que os instintos e capacidades da criança são o ponto de partida para sua educação. Desse modo, a educação, repetimos, não pode ser

algo imposto de fora para dentro. Uma educação que é imposta de fora, isto é, alheia às capacidades da criança, pode ser qualquer coisa e até produzir alguns resultados, mas não é educação propriamente dita. Daí, a importância do professor conhecer a estrutura psicológica do indivíduo, bem como das condições sociais e do atual estágio da civilização. O professor deve ser uma pessoa bem informada, conhecedora dos avanços que a humanidade, a sociedade produziu, atingiu. Do contrário, ele não será capaz de interpretar toda a capacidade de criança; ele não saberá traduzir os instintos e tendências da criança em seus equivalentes sociais.

3.15 - Interesse e esforço

Dewey critica a idéia corrente que consiste em fazer do interesse algo de fora, algo que deva ser acrescentado a essa relação. O interesse consiste em se descobrir certos objetos e modos de agir que estejam relacionados às aptidões existentes.

Partindo da etimologia da palavra – interesse significa estar entre (inter-esse) – Dewey diz que não há necessidade de se recorrer a artifícios para que se torne algo interessante, pois a nossa resposta a uma situação dada está relacionada à significação desta coisa dada. Desse modo, “quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos; se não a possuem, procedemos cega, inconsciente e ininteligentemente.”(DEWEY, 1959b)

Só para fazer uma ligeira análise desta questão do interesse, é bom não esquecer que para Dewey a educação não é uma preparação para a vida, mas a própria vida.

O que significa preparação para a vida?

Essa concepção de educação como preparação para a vida é aquela segundo a qual a sociedade tem modelos pré-estabelecidos os quais devem ser atingidos, alcançados. Esses modelos são os mais variados possíveis, mas estão prontos, definidos. Pensar numa educação como

preparação para a vida é pensar que o adulto é um modelo a ser seguido, atingido pela criança; “o adulto é um ser acabado, para quem ‘a sorte está lançada’, que aprendeu a desempenhar um papel, a trazer uma máscara para não perder o prestígio.” (Reboul, 1974)

Assim, a concepção de educação como preparação para a vida pauta-se na idéia de que a realidade é estática, sem possibilidade de mudança. Isto é radicalmente contra o princípio do crescimento. Educação é vida e vida é crescimento. Desse modo, “recusar ao homem o direito de crescer, é estagná-lo num estágio afetivo e intelectual de seu crescimento.” (Reboul, 1974)

Portanto, faz-se necessário compreender a conexão entre o eu e o objeto de estudo, ou seja, o conteúdo de ensino tem que fazer parte da vida do aluno. Aqui reside o interesse verdadeiro. No entanto, isto não significa que se deva ficar preso a apenas alguns aspectos. Quanto mais conexões forem possíveis, mais interessante será e, conseqüentemente, haverá uma melhor aprendizagem.

Isto, contudo, deve ser muito bem entendido, porque senão, alguém pode pensar que a educação deva ser compartimentada a certos grupos, locais, tempo, espaço, etc. Como exposto acima, há que se procurar fazer as mais variadas conexões possíveis para que haja uma expansão do conhecimento e da aprendizagem, e ninguém se sinta privado de novas conexões, de novos conhecimentos.

No que se refere à disciplina, Dewey diz que é a energia que está à nossa disposição, isto é, dominar os recursos disponíveis para se levar adiante uma empreitada. Portanto, a disciplina é algo positivo, desde que seja consciente. E mais, não é possível a disciplina sem o interesse. Para que se tenha a disciplina visando o empreendimento, é fundamental que haja o interesse.

Qual a importância da idéia do interesse na educação?

Dewey responde que

quem reconhecer a importância do interesse não presumirá que todos os espíritos funcionam do mesmo modo pela razão

de acontecer-lhes terem o mesmo professor e o mesmo compêndio. As atividades e os modos de 'ataque' e de reação variam com a sugestão específica do mesmo material e essa sugestão também varia de acordo com a diferença das aptidões naturais, da experiência passada, do modo de vida, etc. (op. cit.)

Nas linhas acima, vemos mais uma vez um suporte para os ciclos de aprendizagem. Cada indivíduo, cada aluno, tem uma forma de reagir diante do que está sendo apresentado a ele. As condições de contorno de cada um vão propiciar um tipo de reação, ainda que seja o mesmo professor apresentando o mesmo conteúdo, a mesma matéria aos mais variados alunos. Aqui voltamos mais uma vez para a questão do interesse.

Para Dewey, interesse é resultante da identificação entre o eu e o objeto, pois deve haver uma natural identificação entre a criança e o que ela vai aprender. Ele diz que “interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou idéia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou”(DEWEY, 1967)

É comum ouvir dizer que a escola, os professores, devem despertar o interesse na criança.

No entanto, o que significa despertar o interesse?

Isso não representa – novamente - uma imposição de fora para dentro?

Partilhando da concepção deweyana de interesse, Cortella diz que “não há conhecimento significativo sem pré-ocupação. E, continua, é um contra-senso supor que seja possível ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesses) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios)”(CORTELLA, 2000) É o que Whitehead (1969) quer dizer em relação às matérias de ensino. Ele enfatiza que “a criança deveria torná-

las suas e saber com aplicá-las sempre em todas as circunstâncias de sua vida real.”

Dewey, salientamos, também é contra a idéia de despertar ou fomentar o interesse. Para ele, despertar ou fomentar o interesse é uma maneira de substituir aquilo que é permanente pelo que é transitório. Isto significa que o educador terá sempre que buscar fórmulas exteriores, externas ao indivíduo, como se o indivíduo fosse um papel em branco, uma tábula rasa, no dizer dos empiristas, esperando para serem preenchidos.

Isto posto, pode-se inferir que fomentar o interesse é o mesmo que dizer que se deve tornar uma coisa interessante.

Para Dewey, tornar a coisa interessante é, mais uma vez, fruto da dissociação entre o sujeito e o objeto. Aliás, para ele, uma coisa não pode se tornar interessante mais do que já é. Assim sendo, a idéia de tornar algo interessante é nula, falsa, desprovida de sentido.

O interesse é uma atividade em marcha. Em *Meu Credo Pedagógico*, Dewey afirma ser o interesse um sinal e sintoma de uma capacidade em gérmen, uma capacidade em desenvolvimento. Há sempre um interesse latente e sempre relacionado a um objeto. Portanto, ele é ativo, objetivo e pessoal. Enquanto houver vida, há atividade e, assim, há interesse. Como dito acima, todo interesse está relacionado a um objeto; e, ao se retirar o objeto, desaparece o interesse.

3.16 - Experiência educativa e deseducativa

O que significa experiência nos estudos de Dewey?

Ele diz que a experiência pode ser ativa, como tentativa, experimentação, ou passiva, como sofrimento. Experimentar é agir sobre algo, algum objeto, e receber disto uma troca. “A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva”(DEWEY, 1959b). Além do mais, se aprende quando se faz uma relação entre o resultado da ação e a ação provocada; há que se propiciar uma continuidade, novas

significações, e perceber o sentido do que se está fazendo. Daí, a separação corpo/espírito não fazer sentido, até porque, ele é contra todo e qualquer tipo de dualismo. Isto é diferente de se adquirir conhecimento apenas como expectador. Por este motivo, nosso autor diz que “a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz”(DEWEY, op. cit.).

Seguindo nesta linha de raciocínio, é possível inferir que a experiência é a base para o conhecimento; que não se pode conhecer a despeito da experiência; é a experiência que vai poder comprovar uma teoria. Esta, de nada serviria se não fosse a experiência.

No entanto, qual é a função da reflexão, do pensamento na experiência?

A reflexão ou o pensamento é o que nos possibilita discernir a relação que existe entre o que tentamos fazer e as conseqüências que advém de nossa ação. Para se ter objetivo, é fundamental a ação do pensamento, da reflexão. Isto supera, isto é, vai além da experiência através de simples tentativa e erro.

O pensamento ou a reflexão pressupõe a idéia de incompletude, de algo não finalizado. Quando se reflete, quando se coloca algo em suspenso, é porque está faltando um pedaço. Pois se uma coisa já está pronta, acabada, definida, não é necessário o pensamento, não é necessária a reflexão. Já está aí, já está finalizado.

O que representa o pensamento ou a reflexão na educação?

Dewey diz que o ato de pensar é um processo investigativo e pessoal. Além do que, é original, é daquele que faz. Mesmo que todos já saibam o que ele descobriu, esse processo é fundamental para a aprendizagem. Uma criança, quando descobre o significado de algumas palavras, fica encantada com isto. Por que as escolas não fomentam uma educação que privilegie essas descobertas? É possível encontrar aqui uma crítica de Dewey aos métodos tradicionais de ensino que consideram importante apenas o saber pronto, definido, acabado e que é enfiado goela abaixo e que deve ser devolvido quando solicitado? Os

ciclos de aprendizagem e por conseqüência a progressão continuada levam em conta a experiência reflexiva? Como conciliar a experiência reflexiva com a aprendizagem efetiva? Quais as conseqüências sociais de uma educação que valorize ou contemple apenas uma dessas práticas pedagógicas?

Como resposta às perguntas acima, temos que a estrutura educacional ainda está centrada num enciclopedismo que vai ser concluído no acesso ao ensino superior que é o vestibular. Todo nosso processo educacional ainda está refém dessa seleção que é o vestibular. Quando se fala em qualidade de ensino, pensa-se no conteúdo que é exigido principalmente nos vestibulares públicos mais concorridos, como Fuvest, Unicamp e outros em nível federal. Essa estrutura seletiva e profundamente elitista é que dificulta o ensino que valorize a descoberta por parte do aluno. Por esse motivo Dewey critica sim a estrutura da escola tradicional; critica a escola do saber pronto e acabado; critica a escola da imposição de fora para dentro; critica a escola da memorização.

Desse modo, para que a progressão continuada leve em conta a experiência reflexiva, há que mudar também a concepção de avaliação. Não é possível pensar numa avaliação nos moldes acima e supor que isso propicie experiência reflexiva. A avaliação deve ter outra função que simplesmente medir o conhecimento do aluno. A experiência reflexiva supõe uma avaliação diagnóstica, que vai detectar as dificuldades para uma aprendizagem efetiva. Por isso, é fundamental que sejam respeitados o ritmo e a potencialidade de cada um.

Dewey (1959b) diz que “pensar é o resultado de se aprender inteligentemente”. E o ato de pensar começa pela experiência.

Em se tratando de educação, não se pode começar com a matéria sem que se leve em conta a experiência pessoal e direta do aluno. Ou seja, toda experiência, todo contato entre o adulto e o imaturo não deve violar o princípio da aprendizagem por meio da experiência pessoal. Daí, a aprendizagem resulta de um fazer reflexivo, um fazer que seja

percebido como conseqüência de algo. Quanto mais distante da experiência do aluno, mais dificuldade este aluno terá em fazer as relações das matérias de estudo com alguma significação. Daí, a importância da aproximação entre o mundo do aluno e o mundo da escola, para que não seja necessário nenhum tipo de imposição. Dewey diz que, no sistema tradicional de ensino,

a distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. (DEWEY, 1959b).

Assim sendo, não deve haver esse distanciamento, essa separação, esse dualismo.

Em se tratando de experiência, ponto chave de nossa discussão, Dewey é claro em mostrar que não é toda e qualquer experiência. Para que uma experiência seja válida, é necessária uma íntima relação entre os processos da experiência real e a educação. Portanto, há que se ter uma idéia correta de experiência. Ele é claro também em mostrar que toda experiência, todo contato entre o adulto e o imaturo não deve violar o princípio da aprendizagem por meio da experiência pessoal.

No entanto, “a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas.”(DEWEY,1979) Uma experiência, para ser educativa, não pode restringir a possibilidade de futuras experiências mais ricas, fechar o caminho para experiências mais novas, parar ou distorcer o crescimento para experiências posteriores; também, a experiência não pode impedir que a pessoa possa tirar dela tudo o que ela pode dar. As experiências devem se articular cumulativamente.

Pelo que foi exposto acima, cabe uma pergunta:

O sistema tradicional de ensino, também não propicia experiências?

Em resposta a esta pergunta, Dewey (1979) é enfático: “o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências.” Portanto, a tarefa do educador está em “dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras.” (DEWEY, op. cit.)

Desse modo, aprender com e pela experiência, depende da qualidade do problema implicado nessa experiência. Isto posto, é salutar a importância de se instrumentalizar e aparelhar a escola para que o aluno tenha oportunidade de fazer as coisas e discutir sobre isso. É o método da pedagogia ativa. Há que se possibilitar a criação de uma situação real de experiência, uma situação onde haja a relação entre a escola e o fora da escola. Do contrário, aprende-se somente para o que se pede dentro da escola, mas não para o que se está fora desta.

Outra consideração a ser feita é sobre os dados da experiência. Esses dados são as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas. São esses dados que vão possibilitar uma real aprendizagem.

O conhecimento não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas como possibilidade pra novos conhecimentos, novas descobertas e aprendizagens. Pode-se estar cheio, repleto de conhecimentos, mas apenas como um amontoado de informações. Isto torna o conhecimento inerte e estático.

Depois de feita a observação sobre os dados do objeto, os observáveis, estes possibilitam o despertar das sugestões, as inferências, que são um salto do conhecido para o desconhecido. E, este salto independe se é de um cientista ou de uma criança; ele é pessoal e intransferível; é original, como todo ato de pensar é original; é um salto de qualidade. Por este motivo,

se o pai ou o professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumir atitude interessada para com a atividade de quem aprende, participando da

experiência comum ou conjunta, fez, com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer uma incentivar a aprendizado de outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. (DEWEY, 1979)

As idéias, portanto, devem ser postas em práticas. As escolas devem ser aparelhadas e instrumentalizadas para que todos os alunos possam adquirir e provar suas idéias e conhecimentos de modo ativo, isto é, em verdadeiras situações de experiência, e não apenas um despejar exterior de conhecimentos que devem ser absorvidos como uma esponja absorve um líquido.

Contudo, isso é um processo, e é sabido que leva tempo para que seja assimilado e aplicado.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Dewey diz que o método de ensino também não pode ser visto como uma coisa exterior ao objeto, à matéria. Ele é o caminho para determinado objetivo, determinado resultado, determinado fim. Já que o fim é sempre o melhor êxito, ao se adquirir a idéia do como procede a experiência, faz-se necessário saber que fazer, modificar ou manter para que o melhor êxito seja alcançado. É a ordem das causas que caracteriza o método.

Ao se isolar, separar o método do material, do objeto, incorre-se em alguns erros, tais como:

- não levar em consideração as situações do cotidiano, da vida prática do aluno;
- falsa concepção de disciplina e interesse;
- fazer do ato de aprender um fim em si mesmo
- fazer do método uma receita, um modelo a ser seguido.

Em relação a este último item, Dewey diz que “impor a todos um pretense método uniforme geral é produzir a mediocridade em todos os alunos, exceto nos verdadeiramente excepcionais.” (DEWEY, 1959b)

Aqui está, a nosso ver, mais um suporte para os ciclos de aprendizagem e progressão continuada. Dewey insiste na idéia de que

deve ser respeitada a individualidade de cada aluno para que não se incorra no erro de tratar a todos como se fossem iguais.

No entanto, como introduzir e implantar um método individual de ensino?

Para Dewey, o método de um varia do de outro “segundo variam suas instintas qualidades originárias, sua experiência passada e suas preferências.”(op. cit.) Há que se considerar o interesse individual, o contato e o jeito individual de se relacionar com a matéria de estudo.

No caso do professor, é mister o seu conhecimento da matéria ser superior ao que conhece o aluno. O professor tem que conhecer determinado conteúdo que se dispõe, se propõe a trabalhar com os alunos mais que estes, pois só assim poderá fazer as inferências e interferências necessárias.

Para o aluno, a matéria representa uma possibilidade, e não um conhecimento pronto, acabado, definitivo. Pensar ou não considerar a diferença que existe em termos de ponto de vista do aluno e do professor, é um dos problemas da educação. Muitas vezes, o professor quer que aluno assimile a sua matéria a partir do seu – professor - modo de ver o mundo. Não se considera a diferença de idade, de experiência, de vida entre eles.

É importante ter em mente que cada um tem um ponto, um centro de referência. E, se a matéria de estudo não levar em conta esse ponto de referência, ou melhor, se o professor não levar em conta esse ponto de referência quando tratar sua matéria de estudo, esta poderá ficar sem uma razão para o aprendizado.

Na experiência do aluno, três são os estágios do desenvolvimento da aprendizagem:

- como fazer;
- aplicação ou aplicabilidade do conteúdo;
- coordenação lógica, racional do conhecimento.

Em termos sociais, a seleção da matéria, do conteúdo a ser estudado, aprendido, deve se pautar no valor social, ou seja, em

melhorar a vida comum dos membros de determinada sociedade. A educação deve, primeiro, se preocupar com o aspecto humano, e só depois com a questão profissional. No entanto, há que cuidar para que não se reserve ou não se restrinja o conhecimento especializado apenas para alguns, em detrimento da grande maioria da sociedade. Quando é dito que, primeiro se deve preocupar com o humano e só depois com o profissional, isto significa que os dois devem fazer parte do currículo de todos os alunos, com a formação de cada um deles. Nenhum curso deve pautar-se apenas e tão somente por qualquer um dos dois isoladamente. As duas formas de ver e conceber a educação é que vão dar o sentido do que se pretende com essa educação. Restringir o conhecimento escolar a uns poucos, é não propiciar a democracia na educação, é não propiciar uma única forma de vida digna de ser vivida, que se dá através da democracia.

Dewey faz também duras críticas ao modo como os alunos são levados a aprender, ou como o conteúdo se lhes é apresentado.

Ele diz que ao invés de os alunos aprenderem uma ciência, deveriam aprender o modo como a ciência trata o material a ser conhecido. Não basta que os alunos simplesmente reproduzam um conhecimento, mas que sejam capazes de conhecer o método científico de se chegar a um conhecimento. Daí, a busca será individual. E, em sendo individual a busca, a descoberta também será individual. Não interessa se a “descoberta” do aluno seja conhecida. O importante é a forma como ele chegou a essa “descoberta”. Essa, para Dewey, é uma maneira de o aluno aprender de modo seguro e inteligente. Não é suficiente que o aluno conheça de uma forma isolada. Conhecer de forma isolada “é o mesmo que conhecer as partes de uma máquina sem saber qual o seu emprego. Tanto em um caso como em outro a significação ou conteúdo intelectual encontra-se no papel que o elemento desempenha no sistema de que faz parte.”(DEWEY, 1959b)

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA

4.1 – O Fórum de Debates

Neste capítulo, faremos uma reflexão a partir de Phillippe Perrenoud, um dos mais importantes teóricos da atualidade a fazer essa abordagem sobre os ciclos de aprendizagem.

Antes, porém, vejamos algumas das abordagens que foram feitas em 2002 no Fórum de Debates sobre a Progressão Continuada organizado pelo então Secretário de Estado da Educação de São Paulo, o professor Gabriel Chalita. Neste, Chalita salienta que uma das mudanças positivas implantadas com a progressão continuada era que a escola deixaria de ser homogênea em relação a seus alunos e passaria a ser heterogênea. Com isso ele quis dizer que a escola deveria respeitar “o tempo de cada um dos seus alunos, o tempo de aprendizagem, o mundo interior, o mundo exterior, e que trabalhe com esse elemento do conhecimento que um professor precisa ter de seus alunos.” Ele diz ainda que isto não era novo em educação, e que na Grécia Antiga, tanto Sócrates quanto Aristóteles já diziam que como o médico não pode dar o mesmo medicamento a pacientes diversos sem um conhecimento prévio destes, também o professor não pode tratar a todos os seus alunos da mesma forma, dando o mesmo conteúdo, fazendo a mesma avaliação e realizando o mesmo processo sem conhecimento desses alunos.

Um dos elementos fundamentais da progressão continuada que pudemos perceber ao longo desses anos de sua implantação é que ela supõe uma maior participação e comprometimento de todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem.

O princípio da progressão continuada é a não repetência pura e simplesmente do aluno ao final de cada ano letivo. Partindo desse ponto, há que ficar mais atento à aprendizagem desse aluno. Não se pode

esperar que chegue o final do ciclo²² para se dar conta de que o aluno não aprendeu a ler e a escrever. Durante o processo, a escola, os pais, os professores devem buscar meios para que a aprendizagem seja efetiva. É óbvio que isso não é tão simples assim. Como isso supõe maior envolvimento, é mais cômodo para alguns dos envolvidos defender a reprova. É claro que é mais simples trabalhar com alunos que não necessitam de uma “ajuda” maior. É mais fácil trabalhar com alunos que caminham com as próprias pernas. É aí que se estabelece um dos desafios da progressão continuada; é o que Chalita diz sobre a questão da homogeneidade e heterogeneidade.

Esse novo conceito de pensar a escola vai trazer para a discussão uma nova forma de relação professor-aluno. Mais que isso, vai questionar os paradigmas que temos em relação à educação. Isso vai trazer à discussão o conceito de ser humano que temos e que queremos. De novo volta o questionamento de Reboul (op.cit.): “que é o homem para que deva ser educado?”

A partir da pergunta de Reboul, é possível fazer uma outra reflexão. Não só devemos perguntar que é o homem para que deva ser educado, mas qual é o homem – a criança – que deve ser educado? Qual é a criança que agora está na escola e não mais pode repetir pura e simplesmente?

Cortella (2002) tem uma resposta a essas perguntas que nos parece interessante apresentá-la aqui. Ele diz que “a finalidade dos ciclos não é facilitar a aprovação. A finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura.” Para Cortella, os ciclos de aprendizagem estão relacionados à formação da cidadania. Portanto, qual é o cidadão que a nova escola se propõe a formar para que tipo de sociedade? Com esta pergunta, não queremos dizer que escola e sociedade são duas coisas separadas. Bebendo da fonte do antidualismo deweyano, sabemos que uma das

²² Em São Paulo, o ensino fundamental foi subdividido em dois ciclos de 4 anos. O primeiro que compreende as 4 séries do antigo primário, e o segundo que compreende da 5ª à 8ª série.

conseqüências dessa dissociação é justamente a escola que prepara para o vestibular, por exemplo, mas não faz uma discussão ética sobre a exclusão provocada pelo vestibular.

Uma escola que não está mais preocupada com a reprovação deve procurar outros valores para além da questão da punição pura e simplesmente.

Em relação à progressão continuada, deve-se mudar o poder do professor em sala de aula. Não apenas do professor, mas de todos os envolvidos com a aprendizagem do aluno.

No entanto, como diz Cortella (2002), a progressão continuada não vai mexer apenas com o poder do professor. Mais que isso, “a idéia de ciclos mexe com a identidade docente construída na história.” A organização por disciplinas, como dissemos acima, sedimentou uma estrutura que vem desde o período medieval com o *trivium*²³ e o *quadrivium*²⁴.

Outro paradigma que o sistema de ciclos do qual a progressão continuada está inserida vem questionar é a progressão linear do conhecimento. Baseado nos cinco passos formais do método de instrução de Herbart²⁵, a educação tradicional tem no pré-requisito uma de suas forças para a reprovação. Diz-se, por exemplo, que se o aluno não consegue dominar história antiga, ele não terá condições – requisitos - para dominar história moderna, o que não é verdade. Portanto, a saída é reprovar esse aluno.

Como vimos, essa concepção tradicional de ensino é justificada por uma visão também tradicional da história de que esta é linear.

²³ Três vias, em latim, composto por gramática, retórica e dialética. Corresponde ao que hoje é o ensino médio.

²⁴ Quatro vias, em latim, composto por geometria, aritmética, astronomia e música. Corresponde ao que hoje é o ensino superior.

²⁵ Os cinco passos formais de Herbart para o melhor desenvolvimento do aluno são: *preparação*, ou seja, o professor traz para discussão o que já se sabe sobre o conteúdo, para que o aluno possa interessar-se pela aula; *apresentação* do novo conteúdo, partindo sempre do concreto; *assimilação*, isto é, associação, comparação do novo conteúdo com o velho; *generalização*, que quer dizer que o aluno deve ser capaz de fazer abstrações, que vão além das experiências concretas, e *aplicação*, que nada mais é que aplicar a situações novas o que fora aprendido anteriormente.

Nesta concepção linear de história, esta é feita de fatos e heróis que se sucederam no tempo de uma forma que não supõe o contato com outros povos, outras culturas e realidades. Em se tratando de escola, é como supor que o aluno, quando entra na escola, só tem contato com a escola em si. Ela não considera as várias horas que essa criança passa diante da TV, aumentando o seu grau de informação.

4.2 – De ciclos de estudo a ciclos de aprendizagem

Trabalhar com a Progressão Continuada significa inseri-la no contexto dos ciclos de aprendizagem. Aliás, a progressão continuada é um dos elementos fundamentais para a transformação dos ciclos de estudos em ciclos de aprendizagem.

Contudo, não é só eliminando a reprovação que o crescimento se faz naturalmente. Perrenoud (2004) faz um alerta dizendo que se nenhuma outra medida for tomada, além de decretar o fim da reprovação, os ciclos podem provocar um aumento significativo das desigualdades reais. E continua, “não é mais possível, hoje em dia, satisfazer-se com uma simples supressão da reprovação, pois isso é apenas uma condição necessária de uma nova organização da escolaridade, fundada na pedagogia diferenciada”(PERRENOUD, op. cit.).

Um outro fator que contraria a efetivação da progressão continuada é não ter havido uma mudança estrutural e organizacional nos sistemas de ensino para assimilar sua implantação; não houve uma preparação adequada para essa mudança. Em relação aos ciclos de aprendizagem, as virtudes só irão manifestar-se e conduzirão a um resultado satisfatório “quando uma equipe pedagógica tiver dominado a complexidade do sistema e as dificuldades da cooperação profissional”(PERRENOUD, op. cit.). Mais adiante, ele deixa bem claro que “os ciclos podem representar um progresso importante na democratização do ensino, assim como no avanço para pedagogias ativas

e construtivistas. Podem também não mudar nada de essencial e até mesmo agravar as desigualdades” (PERRENOUD, op. cit).

Como definição, um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação.

No entanto, pondo fim à reprovação, o fracasso escolar também será eliminado?

Se essa é a meta dos ciclos de aprendizagem, o que fazer com aqueles que não conseguem dominar os objetivos propostos?

Se o aluno está no final do ciclo, que postura tomar, já que “renunciar à reprovação sem tomar outras medidas não leva a um milagre?” (PERRENOUD, op. cit).

Em resposta a essas perguntas, Perrenoud (op. cit.) condiciona a implantação dos ciclos de aprendizagem a outras duas noções básicas, que são a introdução de uma pedagogia diferenciada e a individualização dos percursos de formação que, na prática, são basicamente a mesma coisa, pois diferenciar, para ele, “é propor a cada aluno, sempre que possível, uma situação de aprendizagem e tarefas ótimas para ele, mobilizando-o em sua zona de desenvolvimento próximo”. Diz ainda que não adianta manter o aluno que não domina os objetivos de final do ciclo no mesmo ciclo. Diz que é melhor promovê-lo ao ciclo seguinte e continuar o trabalho individualizado. Isto é aprovação automática, já que o aluno não pode ser reprovado.

Como vimos, nem Perrenoud sabe o que fazer, ou tem uma definição clara sobre a questão, pois uma hora diz que a reprovação não deve ser suprimida pura e simplesmente, em outra, que quem não atingir os objetivos deve ser promovido para o ciclo seguinte. Isto parece bastante contraditório.

Para utilizar um termo desse autor, a escola não foi otimizada nem organizada para o trabalho com ciclos de aprendizagem. Toda a estrutura permanece tal e qual. A única alteração foi a supressão da reprovação, haja vista que, como foi dito acima, quando o aluno não consegue atingir os objetivos do ciclo, ele simplesmente repete a série ou o último ano do

ciclo que, na prática, é a mesma coisa. Não existem os grupos de trabalho, os grupos de professores para o trabalho com ciclos de aprendizagem. Para tentar impor essa situação, diz-se que o aluno deve ser visto como um todo, o global, e não por disciplina. No entanto, esse todo não significa o trabalho com o grupo de professores, como pressupõe a organização do trabalho em ciclos de aprendizagem.

No ensino público de São Paulo, como dissemos, o ensino fundamental foi subdividido em dois ciclos de quatro anos cada.

No entanto, os ciclos de aprendizagem supõem um trabalho coletivo, onde o professor deveria acompanhar o aluno durante todo o ciclo.

Da forma como está implementada, faz com que alunos acabem chegando ao final do primeiro ciclo, sem saber ler ou escrever.

Quando isso acontece, a primeira coisa que se faz é culpar o professor. Daí se pergunta: como um aluno pode chegar ao final do ciclo sem saber ler ou escrever? Como um professor pode passar todo esse tempo com o aluno, e esse aluno não aprender?

Numa resposta rápida, diríamos que este aluno terá quatro professores ou mais durante os quatro anos. Estes professores, cada um se ocupa de um ano, quando deveria ser um grupo de professores se ocupando dos 4 anos do ciclo.

O professor do primeiro ano, com cerca de 40 alunos em sala, nem sempre consegue fazer um trabalho individualizado para que cada um possa realmente aprender.

Aqueles que não aprendem, acabam passando para o ano seguinte, dentro do mesmo ciclo, e encontram alunos mais avançados que ele. O professor, que também tem cerca de 40 alunos, também não consegue fazer o trabalho individualizado. E assim ele vai passando sem aprender a ler ou a escrever. Isto não pode ser concebido como verdadeiro ciclo de aprendizagem dentro da proposta da progressão continuada.

Quando Perrenoud fala que uma equipe de quatro professores deve se encarregar de um grupo de cerca de 80 alunos, isso parece claro

quando o trabalho é com crianças de 1ª a 4ª séries – ou ciclo I do ensino fundamental -, já que com alunos de 5ª em diante, não é mais um professor, e sim vários professores, pelo menos com a atual divisão em disciplinas.

Outra reflexão que isso propicia é a seguinte: sendo cerca de 80 alunos, para quatro professores, isso significa em média 20 alunos para cada um. No entanto, no Brasil, não é raro encontrar salas de aula com cerca de 50 alunos. Como esse trabalho seria possível? Já não seriam mais 80 alunos, e sim 200. Isso envolveria mais gastos, pois se dobraria o número de professores. Será que algum governo está disposto a dobrar o número de seus professores, ou até mesmo triplicar, já que há muitas crianças em idade escolar que estão fora da escola?

Perrenoud faz um alerta que, a nosso ver, é, no mínimo, intrigante. Ele diz que,

“em certos sistemas, a criação de ciclos de aprendizagem plurianuais está muito banalizada. Tudo se passa como se fossem instituídos ciclos, porque os outros sistemas o fazem ou têm isso em vista. Mais vale, então, escolher ciclos curtos e insistir na continuidade das práticas”(PERRENOUD, op. cit.).

4.3 – Progressão Continuada: negação no compromisso com a aprendizagem?

Não podemos perder o foco da discussão de que a progressão continuada supõe uma melhoria contínua da aprendizagem. Questionando essa situação, Pedro Demo (1998) discute os riscos da tendência de oficialização da progressão continuada, na medida em que esta negligencia a falta de aprendizagem. Ele diz ser inútil, tanto para o mercado de trabalho quando para a cidadania o fato de o aluno ter alcançado a 8ª série e nada ter aprendido em termos de saber pensar. Coloca a má interpretação da LDB e o conservadorismo dos Conselhos

Estaduais de Educação, ao introduzir a promoção automática como uma negação no compromisso com a aprendizagem. E mais, que há uma diferença entre aprender sem repetir e camuflar a aprendizagem para que se avance sem aprender. Para ele, a progressão continuada é tão somente a aprovação automática.

No entanto, por que a aprovação automática causa tanta estranheza na maioria dos educadores?

Por que se defende a reprovação?

O que representa a reprovação?

A reprovação é uma forma de coação. Essa coação era o poder que alguns professores tinham em mãos para manter certos alunos “interessados” em suas aulas, interessados em estudar. Com o fim da reprovação, esse poder foi tirado das mãos desses professores, que ficaram sem saber o que fazer.

É óbvio que a repetência pode ser uma forma de punição, uma arma que os professores têm contra o aluno, para que ele siga as regras, as normas de comportamento, os padrões, para que seja promovido. No entanto, o fato de ser promovido sem conhecimento, como dissemos, também pode ser visto como uma punição, um desrespeito para com esse aluno. Quando não se aprende, a culpa é de quem? “Quando uma árvore não dá bons frutos, ela é cortada e jogada fora. Porém, ninguém se pergunta pela qualidade do terreno.” Essa é uma crítica que os defensores dos ciclos fazem à repetência. É uma forma de responsabilizar ou os professores, ou o sistema como um todo.

Assim, essa releitura da progressão continuada, no tocante à questão da possibilidade de respeitar o direito que todos têm ao crescimento, se faz necessária.

Reprovar pode ser entendido como uma forma de não respeitar esse direito.

No entanto, não reprovar ou passar sem o conhecimento que a sociedade estabelece ou reconhece como sendo útil e necessário, também o é.

Portanto, faz-se necessária uma conciliação entre a não reprovação e a aprendizagem. Para tanto, devem ser oferecidas ao aluno condições individualizadas como possibilidade de crescimento.

Em Dewey, temos que: “o critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo”(DEWEY,1959b). Em outro momento, ele diz que “o único meio para tornar a criança consciente de sua herança social é o de capacitá-la para realizar aqueles tipos fundamentais de atividades que fazem da civilização o que ela é”(DEWEY, 1940).

Um ponto que alguns autores não consideram é o fato de que há alunos que têm dificuldades - geradas por vários motivos - na aprendizagem. Dewey (1967) diz claramente que, “se a criança é sadia, é mau sintoma o abandono de uma atividade ou a diversão da energia para um curso mais fácil de ação, ao primeiro sinal de resistência.” Há outros que se recusam a fazer as atividades. Eles não apresentam uma dificuldade aparente, mas sabem que existe essa brecha para uma aprovação sem necessidade de estudo. Eles simplesmente não fazem nada, independentemente do professor e da disciplina. Portanto, aqui não cabe o fato de dizer que o problema é o método do professor, as técnicas utilizadas, o conteúdo. Nada disso tem a ver com a postura. Muitos sabem que existe uma cultura de “é melhor ele sair do que ficar aqui e, no ano que vem, atrapalhar novamente.” Ele é mais esperto do que alguns podem considerar.

4.4 – Quantidade e Qualidade

Um ponto que sempre é motivo de discussão e que também já foi apontado neste trabalho é sobre a relação entre quantidade e qualidade em educação. Diz-se que a quantidade de alunos é o fator determinante para o rebaixamento da qualidade do ensino. Abordando esta questão, Azanha (1987) faz sua contestação, mostrando que “é suficiente

assinalar que qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida”.

Pedro Demo (1994) enfatiza que não podemos tratar de quantidade e qualidade como sendo coisas separadas, mas como faces de um todo. Que quantidade deve ser vista pelo ângulo da extensão, enquanto que qualidade pelo ângulo da intensidade. Assim, não podemos analisar a quantidade como uma negação da qualidade.

Vamos mudar o foco da discussão do que seja quantidade e qualidade em educação.

Se a quantidade faz cair a qualidade, pensemos no seguinte:

A quantidade de conteúdo também não faz cair a qualidade desse conteúdo?

Mas, de qual qualidade estamos falando?

Estamos falando da qualidade de conhecimento que realmente será útil para a vida desse aluno.

De tudo o que esse aluno aprendeu para passar no vestibular, por exemplo, o que fica depois disso? O que fica para sua vida?

O que esse aluno aprendeu, faz dele um profissional e um ser humano melhores?

Em dado momento do seu livro *Educação e Qualidade*, Demo (op.cit.) diz que “qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social”. É a partir desta discussão que se estabelece nossa análise sobre quantidade e qualidade. Que é possível fazer uma inversão na forma como estes dois conceitos são trabalhados em termos de educação. Portanto, quando se fala da qualidade em educação, devemos levar em conta que “não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis.(DEMO, op. cit.)”

No entanto, como os professores estão sendo preparados e capacitados para trabalhar essa nova realidade?

A proposta de progressão continuada supõe que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem. Que não podemos tratar a todos como se fossem iguais. Que o sistema de seriação acaba por não respeitar as peculiaridades de cada um, já que limita em um ano o tempo de aprendizagem desse aluno.

Como vimos no primeiro capítulo, não podemos desvincular a progressão continuada do sistema de ciclos.

Aliás, o sistema de ciclos só tem valor se contemplar a progressão continuada.

Assim sendo, é necessário buscar uma maneira de fazer com que o aluno tenha acesso à herança cultural que a humanidade produziu, bem como ao conhecimento que propiciará o seu crescimento e desenvolvimento humano.

Portanto, a nosso ver, o principal problema da progressão continuada – fundamentada em teóricos como Dewey - é que ela foi gerida para ser um meio, um processo da educação democrática, e acabou sendo introduzida, implantada e assimilada como um fim, como produto pronto e acabado. Essa inversão de concepção fez com que a progressão, dentro de um processo de ensino e aprendizagem, ficasse diluída e restrita a uma promoção. Daí a confusão que se criou entre progressão continuada e promoção automática.

4.5 – Ciclos e Progressão: um novo tempo escolar

Em muitas escolas, o que houve foi simplesmente uma mudança de nome. Não se muda uma cultura simplesmente através de uma lei. A cultura da seriação está fortemente enraizada na mente e prática de professores, pais, alunos e, praticamente de todos os envolvidos com a educação. Por exemplo: quando se pergunta a alguém em que série seu filho está matriculado, ele simplesmente responde 6ª série. Pelo sistema

de ciclos, essa pergunta não poderia mais ser feita, já que o que se pretende é acabar com o sistema de seriação. No entanto, os alunos continuam na primeira série, na segunda e assim por diante. Não se fala em ciclos, mas em série. Esse, a nosso ver, é um dos motivos do não entendimento da progressão continuada. Com o sistema de ciclos, o aluno não tem mais um ano para responder ao que se é exigido para um ciclo, mas 4 anos. O planejamento, o currículo, os objetivos a serem atingidos, não devem ser pensados mais para um ano, mas para o ciclo. Contudo, esbarramos mais uma vez em outro problema. Caso um aluno consiga responder ao que se é exigido pelo ciclo de 4 anos em 3, ele não pode ser promovido para o ciclo seguinte. Portanto, como dissemos, o que houve foi simplesmente uma mudança de nome, mas não de estrutura. Esse é um dos motivos que reforçam a opinião contrária de críticos. Quando se diz que a progressão continuada fez diminuir a qualidade do ensino, que alunos saem do ensino fundamental sem aprender a ler e a escrever, é porque, na maioria dos casos, foi diminuída a exigência em relação ao que se espera de aluno que conclui uma etapa. Aquele aluno que consegue caminhar mais rápido que os demais, não pode evoluir, e tem que ficar esperando pelos demais. Aqui está uma idéia distorcida da progressão continuada. Pensa-se em evolução apenas ao aluno que tem dificuldade, mas não ao que poderia caminhar mais rápido. O que alguns não perceberam é que o tempo escolar, a partir dos ciclos, é outro. É outro para todos. É para o que tem dificuldade e para o que não tem. Assim sendo, ao se estabelecer um programa, um currículo, além de objetivos, há que se pensar nesse novo tempo. Quando se diz que a progressão continuada respeita o ritmo e o tempo de cada um, não podemos pensar somente a partir de um ponto de vista, ou seja, a partir daquele aluno que tem dificuldade na aprendizagem, daquele aluno que não consegue seguir o ritmo dos demais colegas de sala de aula. Devemos também pensar naquele que, por alguns motivos extra-classe, conseguem caminhar com mais rapidez e desenvoltura que os outros.

4.6 - Finalmente

Ao longo deste trabalho, quisemos mostrar a correlação entre democracia e educação.

Com base neste foco é que fomos buscar em Dewey um suporte teórico para a concepção de progressão continuada enquanto elemento fundamental para que a educação cumpra sua função democrática.

Neste ponto, nosso autor diz que

é indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. (DEWEY, 1959b)

Isto posto, sabemos que, para ser democrática, a educação não pode pautar-se em privilégios de qualquer ordem. Dewey deixa bem explícita a questão da igualdade de oportunidades. Não é possível falar em democracia, em justiça, em direito, se não houver igualdade de oportunidades. Cobrar de trajetórias diferentes um desfecho comum, é não respeitar as individualidades, peculiaridades e suas oportunidades. “A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo *direito* à educação e pela *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos”(TEIXEIRA, 1971, grifos do autor).

Isto posto, não se pode falar em democracia na educação enquanto esta for privilégio para uma pequena parcela da população. Sabemos que o acesso ao ensino fundamental no Estado de São Paulo passa de 90%. No entanto, a educação básica não se restringe ao ensino fundamental. Além do mais, há que ser fazer uma correlação entre acesso, permanência e qualidade na aprendizagem.

Anísio Teixeira, citado acima, foi um dos discípulos de Dewey e, em 1956, dizia que as democracias, “sendo regimes de igualdade social e

povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum”(TEIXEIRA, 1977). No entanto, essa educação comum não deveria ficar restrita a ler, escrever e contar.

Assim sendo, ao se fazer uma abordagem sobre democracia em educação, logo vem a tona a relação quantidade/qualidade. Como ampliar a quantidade sem que a tão falada qualidade seja prejudicada?

Corroborando esta idéia, Cortella vem dizer que

não basta reafirmar que o aumento da quantidade de cidadãos na escola pública leva a uma queda da qualidade de ensino... é preciso pensar uma nova qualidade para uma nova escola, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a exigir a Educação como um direito objetivo de cidadania.”(CORTELLA, 2000)

Desse modo, defender a democracia na educação, é defender uma mudança estrutural. Não podemos fazer de conta que a escola está aberta a todos. É imprescindível conceber a educação como tendo o seu valor de transformação de uma ordem social dada. Para Dewey, a emancipação política e econômica que chegou até a educação, “destruiu a idéia de que o saber é monopólio dos poucos predestinados pela natureza a dirigir os negócios públicos”(DEWEY, 1959b). Ele é partidário da idéia segundo a qual a educação não pode perpetuar as velhas tradições em benefício de uma minoria, de uns poucos privilegiados.

É com base no que foi exposto acima, que este trabalho se propôs um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey.

Quando se implantou o regime de progressão continuada, um dos objetivos era a expansão do acesso e da permanência do aluno na escola, como fator de democratização do ensino.

Assim sendo, podemos inferir que Dewey é fundamentalmente contra toda idéia de educação enquanto privilégio de alguns.

Para nosso autor, educação é vida, movimento, transformação, continuidade, processo.

Em acordo com o pensamento de Dewey, Azanha procura mostrar que,

embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas. (AZANHA, 1987)

Na questão exposta acima, Dewey é explícito dizendo que “o que torna a atividade contínua, seguida ou concentrada é que cada ato anterior prepara o caminho para os atos subseqüentes, ao mesmo tempo em que estes últimos tomam em conta os resultados já conseguidos”(DEWEY, 1959b).

Pelo exposto, podemos inferir que há uma correlação entre o pensamento de Dewey e alguns pressupostos da progressão continuada, a saber: a educação não deve ser limitada por um tempo; cada aluno tem um ritmo próprio; a aprendizagem se dá continuamente; não existe um ponto final na aprendizagem, mas sempre como um meio de se atingir um fim, que não será um fim em si, mas um novo meio, e assim sucessivamente; o ser humano nunca pára de aprender.

Alguns dados²⁶ mostram que não é a instituição da progressão continuada o problema da educação no Estado de São Paulo. Não é

²⁶ A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de cerca de 20% em 1991, e atualmente está em cerca de 10%.

A taxa de reprovação ao final da 1ª em 1996 era de 41%. Com a progressão continuada no sistema de ciclos, ela não existe, a não ser pela evasão.

A evolução da taxa de escolarização das crianças entre 7 e 14 anos, que era de 74,5% na década de 80, é de 96,5% em 2003.

A evasão é que ainda continua muito elevada, já que, de cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, somente 51 concluem os oito anos.

concebível que educadores comprometidos com a educação de fato não defendam a expansão e extensão desta enquanto oportunidade e direito de todos. Quando se coloca o problema da qualidade do ensino na simples expansão de vagas, na verdade, quer se tirar o foco da questão. Há outros elementos que não estão sendo trabalhados e que comprometem a educação como um todo, como por exemplo a ampliação do número de escolas e contratação de professores. Ampliaram-se as vagas, mas não houve uma ampliação proporcional de escolas e de professores. Pelo contrário, como foi visto no capítulo 2, a Resolução SE nº 04/98, que dispunha sobre a composição do currículo, bem como da organização escolar, a jornada que era de seis aulas no período diurno e cinco no noturno, passou a ser de cinco no diurno e quatro no noturno. Os alunos deixaram de ter cerca de 200 aulas no ano, o que representava também mais professores sendo demitidos de uma hora para outra sem direito²⁷ a nada.

A educação não deve ser privilégio. Educação é prioridade; educação é compromisso de todos os envolvidos; educação é uma corrente com elos bem definidos e na justa medida, mas sempre com uma abertura para o crescimento.

Não podemos entender a progressão continuada como uma receita. Se assim o fosse, deixaria de ser progressão, deixaria de ser contínua, ou deixaria, principalmente, de ser educação. Pensar a educação como algo pronto e definitivo, é pensar contra o seu propósito. Plagiando Chiavenato (1998), podemos dizer que em relação à educação, temos respostas definidas, mas não respostas definitivas.

A discussão em torno da progressão continuada é constante. A polêmica está em toda parte, em todos os níveis, ou seja, nos ensinos fundamental, médio e superior.

²⁷ Os professores ACTs (Admitidos em Caráter Temporário) ou OFAs (Ocupantes de Função-Atividade), não têm vínculo empregatício com o Estado. Eles não têm fundo de garantia, por exemplo. Se estão trabalhando num ano e em outro não, eles saem simplesmente sem nada.

Debater a progressão continuada é, a nosso ver, debater os rumos da educação no novo milênio.

Os vários questionamentos que aparecem no texto, são frutos da inquietação que provoca o atual estágio da educação por nós estudada. Esses questionamentos significam a inquietude que a relação teoria e prática provoca em nossas mentes. Essa inquietude nos impossibilita tomar a discussão como pronta, como finita, como acabada. Algumas das questões apresentadas, pensamos, tiveram suas respostas mais prontamente esclarecidas, enquanto que outras não, haja vista que o trabalho continua, a discussão continua em aberto, que há muito a ser feito ainda.

Como conclusão a este tópico, citamos uma vez mais o professor Cortella. “A idéia de ciclos não pode ser desqualificada. (...)Não podemos deixar morrer uma das idéias mais importantes para o trabalho pedagógico no momento moderno. Se nós não fizermos direito o processo de avaliação da aprendizagem por ciclos, se nós não conseguirmos reorientá-lo, vamos levar os conservadores e reacionários à vitória nessa convicção.”(Cortella, 2002)

4.7 – Algumas respostas definidas, mas não definitivas

Ao longo de nosso estudo, procuramos mostrar que o homem, diferentemente da maioria dos demais animais, é o que mais necessita de sua espécie para que possa continuar vivendo. Deixado a si próprio, ele teria poucas horas de vida. E, enquanto ser social por natureza, – já que não viveria sem a espécie – ele está sujeito a regras de convivência. Dentre as regras de convivência, a educação é um dos elementos fundamentais. Mais que isso ainda, a humanidade construiu e possui um capital cultural que é imprescindível para a formação humana. Como foi dito em outro momento do trabalho, parte desse capital cultural encontra-se sob a forma de símbolos. Sem o conhecimento desses símbolos, a pessoa seria manipulada com maior facilidade, o que

dificultaria tornar-se agente transformador da sociedade na qual está inserida.

Como a progressão continuada foi-nos apresentada tão somente como uma política pública visando uma maior inserção e permanência da criança na escola, bem como fazendo parte do sistema de ciclos, eliminando assim o sistema de seriação anual, quisemos mostrar que era possível fazer uma análise filosófica de tal política, principalmente a partir da filosofia da educação. Víamos também que estava havendo um desencontro entre a proposta e o que estava acontecendo em sala de aula. Pela pesquisa, percebemos que um dos motivos do desencontro era justamente o fato de que havia pouco conhecimento do referencial teórico que dava suporte a essa nova concepção de ensino e aprendizagem. Percebemos também que fora feito uso político tanto por parte de quem defendia quanto daqueles que condenavam tal política pública. Esse uso político dificultava que avaliações imparciais fossem feitas, procurando uma solução que não punisse o aluno, o principal interessado na questão.

Sabemos que o tempo é outro em termos sociais, econômicos, políticos, etc. Esse novo tempo exige também um novo ser humano. A sociedade atual exige um novo ser humano, uma pessoa que seja capaz de buscar as soluções, principalmente através de um pensamento reflexivo. Isso não quer dizer que a sociedade nunca necessitou desse tipo de ser humano. É que hoje, a velocidade das informações exige também uma pessoa que não apenas responda, mas que busque as respostas. Assim, com a progressão continuada, a escola teve que mudar o seu *habitus*, o seu *modus vivendi*, em suma, a sua estrutura. Essa, a nosso ver, foi a maior barreira que o novo sistema encontrou, haja vista que havia uma estrutura sedimentada ao longo de toda a história da educação brasileira. Além do mais, houve essa mudança no ensino fundamental, mas todo o restante da estrutura se manteve tal e qual. Por esse motivo que se discute tanto a qualidade do ensino que esse novo sistema oferece. Quando o aluno sai do ensino fundamental, encontra no

ensino médio a estrutura antiga, bem como no ensino superior. Como o ensino superior no Brasil tem o seu ingresso através do vestibular, é ele quem determina o que é qualidade no ensino. Se os alunos estavam saindo da escola pública sem condições de competir com os da escola particular, o mais fácil era culpar o ensino público, a progressão continuada, e não pensar que o vestibular é um dos principais instrumentos utilizados para dificultar o acesso de grupos desprivilegiados ao ensino superior. Sabe-se que o conteúdo que é exigido nos principais vestibulares públicos não tem a preocupação com a formação humana, com a formação de um ser humano melhor, nem mesmo com a formação de um profissional melhor.

No entanto, a progressão continuada não pode ser um mascaramento da realidade, um instrumento utilizado para mostrar estatisticamente que se está pensando na democratização do ensino. O aluno não pode progredir somente porque foram tiradas as barreiras, mas porque é um ser de projeto, um ser que é capaz de ultrapassar-se, de ir além de certos limites impostos a ele por uma estrutura excludente.

O sistema educacional brasileiro foi originalmente estruturado a partir de uma tradição latina. Isso faz com a exigência seja maior em termos de conteúdo do que a tradição anglo-saxônica. Isto significa que a nossa educação é conteudista, fazendo com que um aluno de sétima série no Brasil tenha o conteúdo exigido pelo aluno que está concluindo o ensino médio na Inglaterra. No entanto, se um aluno disser que estudou na Inglaterra, e não numa cidadezinha do interior do Estado, dir-se-á que ele está num nível superior.

Sabemos que um dos motivos da introdução do sistema de ciclos nas escolas brasileiras é para diminuir a distorção idade/série, ou seja, qualquer aluno que estivesse dois anos ou mais atrasado em relação à idade tida como natural para determinada série, era considerado defasagem idade/série.

Assim sendo, foram feitas algumas mudanças juntamente com a instituição da progressão continuada, para que o aluno tivesse outras

oportunidades além das aulas normais do curso. Nesse contexto é que foi introduzida a recuperação de férias, propiciando ao aluno poder estudar durante as férias por 10 dias, em caso de organização semestral, e 20 dias, no caso de organização anual.

No entanto, da forma com foi organizada, a recuperação intensiva de férias acabou não propiciando um crescimento aos que estavam submetidos a ela, não sendo, portanto, uma verdadeira experiência educativa.

Como tínhamos o desencontro entre o que os teóricos defendiam e o que se via em sala de aula, procuramos fazer uma abordagem filosófica, encontrando em Dewey esse suporte.

A partir de Dewey, tivemos que rever alguns conceitos que nos eram apresentados tão somente numa perspectiva negativa, como hábito, imaturidade, dependência, por exemplo. Hábito deixou de ser visto como uma coisa rotineira e passou a ser entendido como uma capacidade de ação, uma maneira de tornar-se senhor dessa ação.

Em relação à imaturidade, vimos que esta é fundamental para que haja crescimento. Ser imaturo é estar apto a crescer, a se desenvolver. Nessa mesma linha de raciocínio é que pudemos entender o aspecto positivo do conceito de dependência, aqui entendida como elemento que nos faz humanos, uma vez que a independência nos isolaria, como se nos bastássemos. Como seres sociais por natureza, a nossa dependência supõe a interdependência.

Estudando Dewey - para quem a democracia é a única forma de vida digna do ser humano -, nessa relação com a progressão continuada, ele nos fez entender que na existe democracia sem que a educação seja tratada como essencial, como fundamental. Assim, a progressão continuada - não ela sozinha, é claro - deve, aos poucos, propiciar condições para que todos aqueles que estão e estarão submetidos a ela tenham diminuídas as suas problemáticas sociais, dado que quanto maior o nível de escolarização de uma sociedade, mais condições esta sociedade tem de resolver seus problemas. Não é por acaso que dentre os

países mais pobres do mundo, estão aqueles onde o nível de escolarização da população é muito baixo.

Assim sendo, a educação de uma criança deve ser pensada para ela mesma, mas para a sociedade que está ao seu redor. Essa criança não é uma ilha. Como foi colocado acima, a dependência é uma das nossas forças enquanto ser humano. A educação deve ter como objetivo o crescimento do indivíduo enquanto tal, mas também da sociedade na qual está inserido. Por esse motivo a educação não deve ser uma coisa imposta, como o interesse não deve ser imposto de fora para dentro. O saber pronto e acabado não pode ser enfiado goela abaixo e devolvido no vestibular, por exemplo. Mais que isso, Dewey diz que a verdadeira educação deve fomentar a descoberta, que é individual, pessoal.

Concluindo esta nossa reflexão, podemos dizer que os ciclos e a progressão continuada vieram “bagunçar” a estrutura educacional que se tinha e propor uma nova maneira de ver a escola. Já que o aluno não pode simplesmente repetir, há que se pensar uma nova relação com esse aluno. Isso não significa que o aluno pode chegar ao fim do ciclo sem saber ler ou escrever. Uma escola não pode passar quatro anos com uma criança e não propiciar as condições para que ela aprenda a ler e a escrever. A escola, se não propicia as condições, também não pode punir o aluno por seu despreparo. Isso também não quer dizer que se tenha que simplesmente lavar as mãos e culpar um ao outro. Não basta que os professores culpem o governo ou que o governo culpe os professores. Quando dizemos que a escola deve propiciar as condições, estamos nos referindo a toda estrutura escolar, desde o servidor mais simples até o governador do Estado.

Portanto, não se trata de bipolarizar a discussão, dizendo que, ou se defende a reprovação, ou se defende a progressão continuada. O que se tem que deixar bem claro é que se trata de uma nova concepção de ensino e aprendizagem que tenta desfazer uma estrutura que está sedimentada há muito tempo, o que não vai ocorrer de uma hora para outra. Já estamos no nono ano de sua implantação no Estado de São

Paulo. Somente neste ano de 2006 é que os alunos estão ingressando no ensino médio; é a primeira geração que fez todo o seu percurso no ensino fundamental sob o regime de progressão continuada. É por esse motivo que começaram, tardiamente, as discussões sobre o novo ensino médio. Tardiamente, porque o aluno que chegou já deveria encontrar a mudança, e não tão somente as discussões. Mas isto é assunto para se discutir em Dewey: o princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço.

BIBLIOGRAFIA

1. ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. John Dewey e a 'escola progressiva' americana. In: _____. *História da Pedagogia*. Vol IV. Lisboa: Livros Horizontes, 1981.
2. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos: a escola em (como) questão*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. (Dissertação de Mestrado).
3. ALMEIDA Jr, Antonio Ferreira de. *E a Escola Primária?* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
4. ALTHUSSER, Louis. *Os Intelectuais e a Organização da cultura*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
5. AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: Filosofia e Experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1990.
6. _____. John Dewey: uma Lógica da Democracia. In. Revista da Faculdade de Educação da USP, nº 2, vol. 2, 1976.
7. _____. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
8. APEOESP. Caderno de Teses. XIX Congresso Estadual da Apeoesp "Prof. Macedo". Sumaré, 5 – 8 de novembro de 2003.
9. _____. *Progressão Continuada ou Aprovação Automática?* Revista de Educação. São Paulo. 2ª ed. nº 13, dez/2002.
10. APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. (trad. Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
11. _____. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
12. AQUINO, Júlio Groppa (org). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: *Indisciplina na*

escola: alternativas teóricas e práticas. 7ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

13. ARCAS, Paulo Henrique. *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003. (Dissertação de Mestrado).

14. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Escola pública: o desafio da democratização do ensino. In KUPSTAS, Márcia (org.). *Educação em debate*. São Paulo: Moderna, 1998.

15. _____. *Filosofia da educação*. 2ª ed. rev. e ampl., São Paulo: Moderna, 1996

16. ARAÚJO, Ulisses F. e AQUINO, Júlio Groppa. *Os Direitos Humanos na Sala de Aula*. São Paulo: Moderna, 2001.

17. ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

18. AZANHA, José Mário P. Política e planos de educação no Brasil. Alguns pontos para reflexão. In *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

19. _____. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

20. BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. In *Estudos Avançados. Dossiê Educação*, USP, São Paulo: IEA, n. 42, 2001

21. _____. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002a.

22. BERTAGNA, Regiane Helena. *Progressão Continuada: limites e possibilidades*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Tese de Doutorado).

23. BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora; as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
24. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 18ª ed. (1ª ed. 1981). São Paulo: Brasiliense, 1986.
25. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
26. CANDAU, Vera Maria (org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
27. CHALITA, Gabriel. Progressão Continuada: espinha dorsal da política educacional. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002.
28. CHIAVENATO, Júlio José. *A morte: uma abordagem sociocultural*. São Paulo: Moderna, 1998.
29. CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Prospectiva; 5)
30. _____. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002.
31. CORTEZ, Raquel Cristina. *Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. (Dissertação de Mestrado).
32. COVRE, M. de Lourdes. *Educação, tecnocracia e democracia*. São Paulo, Ática, 1990.
33. DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.(Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)
34. _____. *Promoção automática e capitulação das escolas*. In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, nº 19, p. 159-190, abr/jun-98.

35. _____. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
36. DEWEY, John. *A Natureza humana e a Conduta: introdução à psicologia social*. Trad. E. M. Rocha. Bauru: Livraria Brasil, 1956.
37. _____. *Como Pensamos*. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
38. _____. *Democracia e Educação, introdução à filosofia da educação*. trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.
39. _____. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976
40. _____. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Edusp, 1970
41. _____. *Liberdade e Cultura*. Trad. Eustáquio Duarte. s/l: Revista Branca, 1953.
42. _____. *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.
43. _____. My Pedagogic Creed. In DEWEY, John. *Education Today*. Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York, G. P. Putnam's Sons. 1940 (1 ed. New York, E. L. Kellogg & Co., 1897)
44. _____. The Need For a Philosophy of Education. In DEWEY, John. *Education Today*. Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York, G. P. Putnam's Sons. 1940 (From *The New Era*, November, 1934)
45. _____. *Vida e Educação*. 6ª ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
46. DIMENSTEIN, Gilberto. *Repetência é coisa de pobre*. Folha de S. Paulo, 18 de abril/04.
47. DYKHUIZEN, George. *The Life and Mind of John Dewey*. Southern Illinois University Press, 1973

48. FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
49. FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
50. _____. *Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais*. Revista Teoria & Educação, n 5, 1992.
51. FREITAS, Luis Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).
52. FREITAS, José Cleber. *Cultura e currículo uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001. (Dissertação de Mestrado).
53. GADOTTI, Moacir. Por que Progressão Continuada? In. PALMA FILHO, João Cardoso. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos 1980*. Prefácio de Moacir Gadotti. São Paulo: Xamã, 2003.
54. GIANNAZI, Carlos. *Progressão Continuada ou aprovação automática?* Mimeo, 2004, disponível em www.carlosgiannazi.com.br.
55. GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1983.
56. GIROUX, Henry; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
57. _____. *Escola crítica e política cultural*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1988.
58. GRAMSCI, Antonio. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
59. GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a*

- avaliação*. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2001. (Dissertação de Mestrado).
60. HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Trad. Arsenio Ginzó. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
61. JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
62. JEFFREY, Débora Cristina. *O impacto do regime de progressão continuada na relação professor-aluno*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001. (Dissertação de Mestrado).
63. _____. *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. (Tese de Doutorado).
64. JORNAL Escola Agora. *Progressão Continuada, passo a passo*. Mimeo, outubro de 1998.
65. KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. 3ª ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
66. KRASILCHIK, Myriam. *USP Fala sobre Educação*. São Paulo: FEUSP, 2000.
67. KUNZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo, Cortez, 1988.
68. LEME, Roberto Augusto Torres. A progressão continuada e o sistema de ciclos: mais uma reforma escolar. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002.
69. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.
70. _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
71. MAROTTA, Vanessa. *Progressão continuada condena alunos ao analfabetismo*. São Paulo: Jornal Parada Obrigatória, 2004. disponível em www.jornalparadaobrigatoria.com.br/opiniao20021209.php

72. MENEZES, Luís Carlos. O novo público e a nova natureza do ensino médio. In: *Estudos Avançados*, nº 42, São Paulo: Dossiê Educação, 2001, pp. 201 a 208.
73. MENNUCCI, Palmiro. A progressão continuada, as políticas para a educação e a felicidade pública. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002.
74. MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Trad. Sérgio Milliet. In Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
75. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
76. NELLESSEN, Dinalva Torres. *Dewey: Experiência, Ética e Educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. (Dissertação de Mestrado).
77. NEUBAUER, Rose. *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Mimeo. Nov/2000.
78. NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Progressão continuada ou “aprovação automática”? In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002.
79. PALMA FILHO, João Cardoso. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos 1980*. Prefácio de Moacir Gadotti. São Paulo: Xamã, 2003.
80. PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.
81. _____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
82. REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional: Editora da USP, 1974.

83. RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
84. ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In ROCKWELL, Elsie (org.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
85. RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação, Cedes, Campinas, nº 76, 2001.
86. _____. *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1984.
87. _____. *Lições do Príncipe e outras lições*. 14 ed. São Paulo, Cortez, 1992.
88. SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
89. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *A construção da proposta pedagógica da escola: a escola de cara nova*. Planejamento 2000. São Paulo, 2000.
90. _____. *Escola nas férias: aprendendo sempre*. São Paulo, 2001a.
91. _____. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002a.
92. _____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino fundamental e médio – estadual. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. Resolução SE nº 202/90. *Dispõe sobre a Recuperação de alunos das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
93. _____. Resolução 77/96. *Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino*. São Paulo: SE/CENP, 1996.
94. _____. Resolução 178/97. *Dispõe sobre* São Paulo: SE/CENP, 1997a.

95. _____. Resolução 04/98. *Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar.* São Paulo: SE/CENP, 1998a.
96. _____. Resolução 20/98. *Dispõe sobre a operacionalização da reclassificação de alunos das escolas da rede estadual.* São Paulo: SE/CENP, 1998b.
97. _____. Resolução 49/98. *Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas.* São Paulo: SE/CENP, 1998c.
98. _____. Resolução 07/99. *Dispõe sobre atividades de reforço e recuperação paralela para 199 e altera dispositivos da Resolução SE nº 67/98.* São Paulo: SE/CENP, 1999.
99. _____. Resolução 40/01. *Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação.* São Paulo: SE/CENP, 2001b.
100. _____. Resolução 130/01. *Altera o artigo 1º da Resolução SE nº 40, de 27.4.2001, que dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação.* São Paulo: SE/CENP, 2001c.
101. _____. Resolução 27/02. *Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.* São Paulo: SE/CENP, 2002b.
102. _____. Resolução 84/03. *Altera a Resolução SE nº 27/02.* São Paulo: SE/CENP, 2003.
103. _____. Resolução 42/04. *Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.* São Paulo: SE/CENP, 2004.
104. _____. Deliberação CEE Nº 09/97 e Indicação CEE Nº 08/97. *Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.* São Paulo: SE/CENP, 1997b.
105. _____. Indicação CEE Nº 09/2000. *Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.* São Paulo: SE/CENP, 2000.

106. _____. Parecer CEE N° 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. São Paulo: SE/CENP, 1998d.
107. SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do Nosso Tempo; 5 – 1ª ed. 1983).
108. SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
109. _____. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
110. SILVA, Cecília Maria Siqueira. *Dewey: Arte, Educação e Experiência Democrática*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. (Dissertação de Mestrado).
111. SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, 2000.
112. STEINVASCHER, Andréa. *A implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003. (Dissertação de Mestrado).
113. TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
114. VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURIDO, Luiz F. e PARO, Vítor H. (orgs). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
115. WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. São Paulo, 2002.

Eliezer Pedroso da ROCHA (n. 1966), natural de Eldorado, São Paulo. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1989) com Especialização em Filosofia Política Moderna pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor concursado em Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia no Centro Universitário Assunção – UniFai, em São Paulo. Contato: milesere@uol.com.br