

## **A JUNÇÃO DO CONCEITO DE CICLOS COM A PROGRESSÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA E AS CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PEDAGOGAS**

*The joining of cycle's concept to continued progression in the public schools of São Paulo State and a group of pedagogues' conceptions*

*La jonction de la notion de cycles de progression continue dans les écoles publiques de l'Etat et des conceptions d'un groupe de pedagogues*

Anoel Fernandes\*

Faculdade de Itapeverica da Serra

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo verificar como os conceitos de ciclos e progressão continuada são expostos nos textos oficiais e incorporados no plano do pensamento de um grupo de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista. Como procedimento de pesquisa, aplicou-se um questionário para 37 professoras. A tendência identificada foi de as professoras conceberem os conceitos de ciclos e progressão continuada como sinônimos tal como definido pela SEE/SP. Os dados sugerem haver relação entre o conhecimento/diferenciação dos conceitos e um posicionamento mais crítico ante a política educacional que organizou o ensino em ciclos com progressão continuada, assim como, a adesão ao disposto oficialmente pode estar associada à não diferenciação conceitual

**Palavras chave:** Ciclos. Progressão continuada. Pensamento unidimensional.

**Abstract:** **The joining of cycle's concept to continued progression in the public schools of São Paulo State and a group of pedagogues' conceptions.** This article aims to check how the concepts of cycles and continued progression are put across in the official texts and incorporated to the thought plan of a group of teachers working in Cycle I of São Paulo's public schools. A questionnaire was applied as the research method to thirty-seven (37) teachers. The identified trend was that of the teachers' conceiving of the continued progression cycles as synonym such as defined by SEE/SP. The data suggest a relationship between knowing/differentiating the concepts and a more critical positioning before the educational policy which organized teaching into cycles with continued progression, just like adherence to official provisions can be associated to conceptual non-differentiation.

**Keywords:** Cycles. Continued Progression. One-dimensional thought.

---

\* Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Itapeverica da Serra. Email: [anoelfernandes@ig.com.br](mailto:anoelfernandes@ig.com.br)

**Résumé: La jonction de la notion de cycles de progression continue dans les écoles publiques de l'Etat et des conceptions d'un groupe de pédagogues.**

Cet article vise à déterminer comment les concepts de cycles et de la progression continue sont exposés dans les textes officiels et intégrés dans la pensée d'un groupe d'enseignants actifs dans le cycle I du São Paulo écoles publiques de l'État. Comme une procédure de recherche a été appliqué un questionnaire à 37 enseignants. La tendance était identifié les enseignants conçoivent les concepts de cycles et a continué la progression comme des synonymes tels que définis par le SST/SP. Les données suggèrent une relation entre la connaissance / différenciation des concepts et une approche plus critique envers la politique éducative qui a organisé l'enseignement en cycles avec une progression continue, ainsi que le respect des dispositions ne peut être officiellement associée à la différenciation conceptuelle

**Mots-clés: Cycles. Progression continue. Pensée unidimensionnelle.**

## Introdução

O presente trabalho visa apresentar algumas considerações sobre o surgimento dos conceitos de ciclos e progressão continuada e a apropriação destes na rede pública estadual paulista. Para tanto, discorre-se sobre a associação que foi estabelecida no estado de São Paulo da organização do ensino por ciclos \* com a progressão continuada, para, em seguida refletir sobre a relação dos indivíduos com as prescrições oficiais, no qual é apresentado o referencial teórico de análise - as noções de *pensamento unidimensional* e *fechamento do universo político e da locução* tal como desenvolvido por Herbert Marcuse -, assim como as concepções de um grupo de 37 professoras pedagogas atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista sobre os conceitos de ciclos e progressão continuada.

Com o intuito de discutir a temática da organização do ensino na rede pública estadual paulista, toma-se o definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, a partir da qual a educação básica foi

---

\* Na literatura aparecem os termos ciclos de aprendizagem; ciclos de formação humana; escola ciclada; ciclos de desenvolvimento. Uma descrição mais aprofundada da presente discussão pode ser encontrada em Mainardes (2007).

organizada em três níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No que tange à organização do ensino, a LDB, em seu artigo 23, incentiva a flexibilidade da organização da educação básica da seguinte maneira:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996)

Diante dessas possibilidades de organização reconhecidas em lei, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), no ano de 1997, aprovou a Indicação nº 08/97 e a Deliberação nº 09/97; esta última recomendou a reorganização do Ensino Fundamental na rede pública estadual paulista da seguinte maneira:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

Inciso 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

Inciso 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

Inciso 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (São Paulo, 1997)

Apoiada nessa deliberação, a Secretaria do Estado da Educação (SEE/SP) por meio da Resolução nº 4 de 15 de janeiro de 1998, artigo 1º, resolveu organizar a educação escolar em dois ciclos de quatro anos cada, sendo assim determinado:

As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: I – Ciclo I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries; II – Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª a 8ª séries (São Paulo, 1998)

Fato de destaque é a associação estabelecida entre organização do ensino por ciclos e a progressão continuada. A SEE/SP – no momento da implantação do novo sistema – realizou a junção de modo que a impressão alardeada foi a de que se tratava de dois aspectos de uma mesma proposta. No entanto, ao examinar os significados e a origem das propostas – da organização do ensino por ciclos e da progressão continuada –, verifica-se que são conceitos distintos e não complementares, seja pelas diferentes finalidades ou pela origem.

Ao implantar a progressão continuada no ano de 1998, a SEE/SP teve como base a organização em ciclos e não o ano letivo, modelo considerado medida educacional politicamente correta, dado o debate em torno da questão que acontecia naquele momento. Isto significa que os elaboradores da política educacional paulista conceberam os ciclos e a progressão continuada como uma mesma forma de organização. A possibilidade de junção foi respaldada pela LDB 9394/96, que permitiu aos sistemas educacionais organizarem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas. De qualquer maneira, a legislação abriu algumas brechas no tocante às formas de organização escolar. A LDB, em seu artigo 32, estabelece:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 1996)

Nesse sentido, pode-se considerar que todas as concepções de organização devem necessariamente ser orientadas pelo regime de progressão continuada.

Na política adotada pela SEE/SP há outro equívoco no que diz respeito a essa generalização e confusão de propostas. Na Deliberação CEE/SP 9/1997, os legisladores reconhecem e destacam que, dentre as inovações produzidas pela LDB, incluem-se os ciclos e a progressão continuada. Embora sejam medidas distintas, o referido documento afirma:

**A experiência dos ciclos**, tanto na rede estadual (ciclo básico de 1984) quanto na rede municipal de São Paulo (1989-1992), **tem demonstrado que a progressão continuada contribui positivamente para melhorar o processo de ensino** e para obtenção de melhores resultados de aprendizagem (São Paulo, 1997, grifos meus).

Nos exemplos apontados fica evidenciada a maneira como aconteceu a junção dos ciclos com a progressão continuada promovida por legisladores e conselheiros da educação. Miranda (2005), após discutir as diferentes justificativas para a organização das escolas em ciclos, assinala que tal proposta também possui sua justificativa pedagógica. E continua:

Haveria, ainda, outras propostas de organização de ciclos, algumas delas identificadas como mera proposta de “progressão continuada”, mais preocupadas com a correção das estatísticas de fluxo escolar, mantendo uma aparente estrutura de ciclos, como é frequentemente criticada a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Miranda, 2005, p.645).

Nesta mesma linha de raciocínio de diferenciação entre os ciclos e a progressão continuada, Dias (2004) afirma que os ciclos tornaram-se por si mesmos progressistas e criticá-los passou a ser considerado um descompasso pedagógico. Dessa forma, foram tomados como o que havia de mais avançado em termos de teoria pedagógica, o que contribuiu para legitimar a progressão continuada e ocultar a nítida diferença entre ciclos e progressão continuada. Ao

indicar tais diferenças, Mainardes (2007) afirma que a organização do ensino em ciclos propõe mudanças radicais no contexto escolar, no currículo, na avaliação, na organização da escola e na formação continuada, enquanto que o regime de progressão continuada tem sido criticado por ser uma política que tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e, por conseguinte, acelerar a passagem dos alunos pelo Ensino Fundamental.

Autor que tem discutido a temática da diferença tanto no surgimento quanto nas funções que vieram atender os ciclos e a progressão continuada, Freitas (2004) afirma que a última já estava na agenda dos liberais desde que estes se apropriaram do lema *Educação para Todos* no início da década de 1990. Já os ciclos foram inseridos no debate a partir de uma perspectiva crítico-social. O autor afirma, ainda, que o surgimento da progressão continuada “(...) teve como objetivo meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos” (Freitas, 2004, p.6), enquanto os ciclos:

(...) propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações do sistema, ou, ainda tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais (Freitas, 2004, p. 11).

Reforça, ainda, Freitas (2002) que o regime de progressão continuada tem a finalidade de reduzir os custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas – repetência e evasão –, sem alterar a seletividade da escola, criando um “campo de exclusão subjetiva” (Freitas, 2002, p.301). Já os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada, mas precisam ser vistos como oportunidades para se elevar a conscientização dos professores, alunos e pais, revelando a estes as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade, “e não apenas serem vistos como uma solução técnico-

pedagógica para a repetência” (Freitas, 2002, p.321). O autor, ao se manifestar sobre a associação dos ciclos com a progressão continuada, denuncia que no estado de São Paulo o caso é mais grave, em comparação com outros estados, já que com a implantação da progressão continuada coloca em risco a ideia de ciclo, pois reforça a confusão acerca do tema de pais, alunos e professores. (Freitas, 2004).

E é justamente pelas assertivas do autor em torno da possível confusão conceitual, que o presente texto visa apreender a compreensão de um grupo de professoras – pedagogas - atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista sobre os conceitos de ciclos e progressão continuada, porém, antes de adentrar nas concepções das professoras, são desenvolvidas algumas considerações sobre a relação dos indivíduos com as prescrições oficiais na perspectiva da teoria crítica da sociedade.

### **Relação dos indivíduos com as prescrições oficiais: o fechamento do universo político e da locução**

Neste tópico, a intenção é discutir a forma como os elaboradores das políticas oficiais se utilizam de conceitos, siglas e abreviações e como esse processo conforma o pensamento dos indivíduos. Para tanto, estabeleceu-se como alvo as políticas oficiais e o poder que exercem sobre a atuação docente. Assim, a análise recai sobre a forma pelas quais as siglas, abreviaturas e os conceitos da educação são expostos nos textos oficiais e incorporados no plano do pensamento. A pertinência dessa discussão é enfatizada por Marcuse (1967) e Adorno (1995), os quais apontam para a necessidade da discussão acerca da sedimentação das prescrições oficiais e seus usos.

As considerações de Marcuse (1967), expostas na obra *Ideologia da Sociedade Industrial*, contribuem com a discussão, pois algumas noções como *pensamento unidimensional*, *fechamento do universo da locução* e *fechamento do*

*universo político*, permitem o entendimento de como as prescrições oficiais podem intervir no pensamento dos indivíduos – nesse caso, professores e demais agentes que estão inseridos na escola. Ao discorrer sobre as abreviaturas e siglas, Marcuse (1967) enfatiza que o uso destas ajuda a esconder os conteúdos que possam suscitar ênfases indesejáveis. O autor cita como exemplo a sigla ONU – que evita a ênfase no “unidas”. Trazendo essa discussão para o campo educacional, ao ler textos elaborados pelos órgãos gestores ou até mesmo trabalhos científicos sobre educação é comum à utilização de siglas e abreviações para denominar algo. Como exemplos, de âmbito nacional, destacam-se algumas de maior abrangência, como: Ministério da Educação (MEC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Conselho Nacional de Educação (CNE); na rede pública estadual paulista: Secretaria do Estado da Educação (SEE), Professor de Educação Básica I (PEB-I); Professor de Educação Básica II (PEB-II); Assistente Técnico Pedagógico (ATP); Ocupante de Função de Atividade (OFA); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP); existiu também o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), dentre tantas outras siglas e abreviações que são repetidas como se todos os indivíduos que trabalham nas escolas tivessem a compreensão de suas origens, finalidades e significados. Essas abreviaturas são difundidas tanto pelos órgãos gestores quanto pelos profissionais que estão diretamente ligados à prática pedagógica; e acabam perdendo a sua história e significados. Conforme Marcuse (1967, p.101), estas abreviaturas “dissolvem conceitos em operações (...)”, sendo assim, “(...) o conceito nega a identificação da coisa com a sua função; distinguem daquilo que a coisa é as funções contingentes dessa coisa na realidade estabelecida”. Com a perda de função, as abreviaturas se tornam a linguagem de referência para a denominação de algo e, por conseguinte, os indivíduos se apropriam delas sem refletirem sobre suas funções e significados. Assim assevera Marcuse em dois excertos:

A abreviação do conceito em imagens fixadas; o desenvolvimento impedido em formas autoavaliadoras e hipnóticas; imunidade contra a contradição; identificação da coisa (e da pessoa) com sua função – constituem tendências que revelam a mente unidimensional na linguagem que ela fala (1967, p.102).

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamentos unidimensionais* no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seus conteúdos transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo (1967, p.32).

Diante da unidimensionalidade de comportamentos, torna-se imprescindível refletir sobre como os indivíduos que atuam no campo educacional lidam com as abreviaturas e com conceitos orientadores da educação, enfim, é fundamental examinar se compreendem o real sentido que representam, pois, como sublinha Marcuse (1967, p. 102), “o comportamento linguístico bloqueia o desenvolvimento conceptual, se ele milita contra a abstração e mediação e se rende aos atos imediatos, repele o reconhecimento dos fatos bem como do conteúdo histórico destes”.

Esse não reconhecimento dos conceitos como algo histórico é recorrente nos textos oficiais. Como exemplo destaque-se a junção dos ciclos com a progressão continuada realizada no estado de São Paulo. Não se trata de realizar o julgamento dos elaboradores da proposta, afirmando que os propositores tiveram o intuito de fazer com que os indivíduos presentes no cotidiano escolar aceitassem tais conceitos como sinônimos, mas de questionar o modo como se realizou tal junção.

Ao discutir a formação das opiniões, Adorno (1969) afirma que a opinião dominante é capaz de fazer os indivíduos pensarem como eles – os dominadores – pensam. Embora a reflexão não esteja restrita ao modo como o pensamento se constitui, as formulações do autor permitem focalizar, de um lado, os elaboradores da política oficial e, portanto, dirigentes e portadores de um saber científico, de outro, os que não participaram da elaboração – nesse caso os indivíduos presentes no cotidiano escolar. Diante da junção dos ciclos

com a progressão continuada, realizada por pessoas em determinadas posições de poder, postula-se que os professores acabam por sedimentar em seus modos de pensar e elaborar o entendimento aquilo que é disposto oficialmente. Ao discorrer sobre a forma como os governantes e controladores da política usam da palavra para impor suas decisões, Marcuse (1967) afirma que estes:

(...) falam uma linguagem diferente e, por enquanto, parece ser deles a última palavra. É a palavra que ordena e organiza, que induz as pessoas a fazerem as coisas, a aceitar. É transmitida num estilo que é criação linguística autêntica; uma sintaxe na qual a estrutura da sentença é abreviada e condensada de tal modo que não é deixada tensão alguma, “espaço” algum entre as partes da sentença (Marcuse, 1967, p. 94).

As ponderações de Marcuse (1967) reforçam a ideia de que a tendência parece ser a não discussão dos conceitos e seus significados. Conforme o autor, isso ocorre quando são sancionados por intelectuais, a partir do que “o significado é fixado, falsificado e cumulado. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no uso geral, ‘sancionado’ pelos intelectuais, terá perdido todo valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível” (Marcuse, p.100-01). Com a sanção dos intelectuais, pode-se postular que o potencial de reflexão se esvai e o conceito adquire a condição de espelho do factual, que passa, então, a não ser questionado. O pensamento de Marcuse (1967) auxilia na discussão sobre a forma como os órgãos oficiais (estatais ou privados) promovem a padronização de conceitos. Alerta o autor que estes se apoderam da linguagem política corrente, tornando “(...) o conceito sinônimo do conjunto de operações correspondentes” (Marcuse, 1967, p. 94) a ele. Esse processo é denominado pelo autor de “raciocínio tecnológico”, o que expressa a predominância de uma espécie de behaviorismo social e político:

(...) Nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra.

Aquele não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado (Marcuse, 1967, p. 94-95).

É essa situação que torna possível a junção de coisas distintas, o que contribui com a padronização do pensamento – e aí um importante papel é desempenhado pela linguagem oficial. Isso remete ao que o autor denominou de pensamento unidimensional, que:

(...) é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas (Marcuse, 1967, p.34).

E é justamente em decorrência do fechamento promovido pelos elaboradores das políticas educacionais que vale a pena refletir sobre os reais significados das siglas e abreviações, assim como, entender o conteúdo histórico dos conceitos, uma vez que, conforme Marcuse (1967), conceitos com surgimento e funções distintas são assimilados como sinônimos no modo de pensar dos sujeitos. Para o autor, isso ocorre porque a linguagem dos gestores milita contra o desenvolvimento dos conceitos que, em função desse desenvolvimento, poderiam proporcionar condições para a crítica e a contestação. Porém, ocorre o oposto: “sua imediação e objetividade, impede o pensamento conceptual; impede assim, de pensar. Pois o conceito [levado às últimas consequências ou dele extraído todo seu conteúdo] não identifica a coisa e sua função” (Marcuse, 1967, p.101). No entanto, a mesma noção permite a análise de outros conceitos relacionados diretamente à organização da sociedade, tais como justiça social, igualdade, cidadania, democracia representativa e outros.

Ainda sobre a padronização do pensamento, Marcuse (1967) enfatiza que isso acontece como decorrência do fechamento do universo da locução que, por intermédio da linguagem da administração total, faz com que:

Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo, transcendem estes, estão perdendo sua representação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e da sua função (Marcuse, 1967, p.93)

Tomando essa mesma perspectiva de análise, Silva (2001, p.10), ao tratar do uso das palavras na educação, enfatiza que ao invés de significados, “a locução totalitária própria da sociedade industrial reduz *o conceito* a um caráter *operacional e funcional* ao qual só é possível uma única interpretação”. E continua: “(...) as palavras são desprovidas de *concreção*, o que permite, por meio delas, instituir-se uma racionalidade política mediante a transposição para todas as dimensões da vida humana”. Tendo em vista o formulado por Marcuse (1967), sobre a sociedade industrial e capitalista, e as ponderações de Silva (2001), voltadas para o campo educacional, pode-se postular que a unificação ou reunião de conceitos distintos pode levar os indivíduos a realizarem a identificação imediata, não se apropriando de toda sua significação, assim como não compreendendo a lógica de organização do ensino promovida pela SEE/SP.

### **Método e sujeitos da amostra**

Como procedimento de pesquisa, optou-se pela elaboração de um questionário e aplicação <sup>1</sup> em um grupo de professoras do ciclo I. Tal questionário foi composto por questões fechadas e, também, por questões

---

<sup>1</sup> O questionário foi aplicado entre os meses de setembro e novembro do ano de 2012.

abertas, com as quais se objetivou averiguar as respostas que indivíduos dão a determinado questionamento (Selltiz et al., 1974).

A pesquisa foi realizada em 10 escolas situadas no município de Campinas-SP e pertencentes à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste (DERCO). Estas possuem 160 professoras exercendo a docência no ciclo I. De antemão, um fator a ser ressaltado diz respeito à dificuldade de acesso às unidades escolares e, por conseguinte, de adesão das professoras. Os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs) nas escolas onde estão situados os sujeitos que fizeram parte da amostra ocorrem em dois dias da semana e, em alguns casos, o grupo de professoras é dividido e as reuniões acontecem em dias distintos. Por conta disso – e devido à dispensa das professoras ter sido autorizada pelo dirigente de ensino somente em uma reunião de HTPC –, a apresentação do questionário foi feita a 73 professoras. Desse total, 37 aderiram à pesquisa.

### **Os conceitos de ciclos e progressão continuada nas concepções das professoras**

O alvo aqui é identificar o entendimento que as professoras possuem sobre a mudança na forma de organizar o ensino, não especificamente acerca das mudanças no cotidiano escolar, mas o entendimento sobre a definição de ciclos e progressão continuada, e sobre o fato de ter ocorrido à fusão deles na reforma levada adiante pela SEE/SP na década de 1990. Portanto, é sobre a relação das professoras com a linguagem oficial que recai a discussão principal, destacando o entendimento que possuem sobre os ciclos e a progressão continuada. Pressupõe-se ser possível conhecer as experiências formativas das professoras por meio de suas concepções. Ressalte-se, mais uma vez, que os ciclos e a progressão continuada surgiram em contextos e com finalidades distintas. Portanto, a discussão aqui tem o intuito de ir além das repostas das

professoras sobre esses conceitos, possibilitando a reflexão dos motivos que levam a determinado posicionamento.

Tendo tal foco em vista, uma questão foi elaborada com o objetivo de verificar se as professoras diferenciam ou não os conceitos. Elas tiveram como opção assinalar o que mais expressava suas opiniões, tendo ainda a possibilidade de, quando essa opinião fosse expressa em mais de uma alternativa, assinalarem 1 para a primeira opção, 2 para a segunda e assim por diante. Embora fosse dada essa possibilidade, isso ocorreu somente com oito professoras, totalizando 45 respostas, conforme exposto na tabela a seguir.

**Tabela 1 - Respostas das professoras sobre os conceitos de ciclos, progressão continuada e promoção automática**

<b>Ciclos, promoção automática e progressão continuada são:</b>	<b>Quantidade de professoras que aderiram a resposta</b>	<b>Proporção</b>
Os ciclos, a promoção automática e a progressão continuada são coisas distintas.	5	0.11
Os ciclos, a promoção automática e a progressão continuada fazem parte da mesma forma de organização do ensino.	32	0.71
Ciclos e progressão continuada possuem a mesma função, enquanto a promoção automática possui outra função.	4	0.09
Promoção automática e progressão continuada possuem a mesma função, enquanto os ciclos possuem outra função.	3	0.07
Não concordo com nenhuma das afirmações acima, pois em minha opinião...	1	0.02
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	<b>45</b>	<b>1.00</b>

Fonte: Elaboração própria

Um fator de destaque na tabela 1 é a alta adesão das professoras ao enunciado “*Os ciclos, a promoção automática e a progressão continuada fazem parte da mesma forma de organização do ensino*”. Tal enunciado foi assinalado 32 vezes

de um total de 45 respostas. É importante destacar que não se esperava das professoras respostas conceituais, mas a tendência apresentada. Assim, o fato de associarem os conceitos merece uma ponderação. Tomando como referência a noção de pensamento unidimensional (Marcuse, 1967), essa dificuldade de entendimento dos indivíduos – seja da realidade social mais ampla, seja de situações presentes em seu ambiente de trabalho – mantém relação com as formas de controle indiretas presentes na própria forma de organizar a sociedade. O trabalho e a educação moldam o pensamento humano, de maneira que este se torna unidimensional (Marcuse, 1967). O autor ainda enfatiza que, diante da impossibilidade de pensar dialeticamente, os indivíduos acabam adquirindo “hábitos de pensar sociais” impostos desde o exterior. Desenvolvendo tais hábitos, acabam realizando a adesão imediata – sem mediações – àquilo que é imposto socialmente. Essa situação parece estar expressa na associação que as professoras fazem dos conceitos apresentados. Reforça o autor que tais hábitos de pensar invadem o universo da locução por meio de “elementos mágicos, autoritários e rituais que privam a locução da autonomia, descoberta, demonstração e crítica, concebidas como etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva” (Marcuse, 1967, p.93). Sem essas etapas, os conceitos que permitiriam a compreensão dos fatos perdem a representação linguística autêntica e tendem a expressar uma locução na qual o comportamento unidimensional se expressa, dificultando o desenvolvimento do pensamento bidimensional dialético (Marcuse, 1967). Esse tipo de pensamento limitado se materializa na “linguagem funcional unificada, que é uma linguagem irreconciliavelmente anticrítica e antidialética” (Marcuse, 1967, p.102-03). Por sua vez, o pensamento dialético está associado “ao movimento das coisas, daquilo que elas não são para aquilo que elas são”; o autor chama a atenção, ainda, para “a contradição como necessidade para o pensamento” (idem, p.140-41).

A associação realizada pelas professoras entre promoção automática, progressão continuada e ciclos pode ser entendida como expressão subjetiva da junção objetiva dos ciclos com a progressão continuada – no momento da reforma, tais proposições foram tratadas como sinônimos - e, como já alertava Freitas (2004), isso poderia repercutir no entendimento de pais e professores, o que foi retratado nas manifestações das docentes investigadas, uma vez que, envoltas nos limites impostos pela própria linguagem, tenderam a reproduzir ou aceitar o discurso oficial. Marcuse (1967, p.98-99) assevera que os indivíduos são submetidos ao pensamento unidimensional por meio da linguagem funcional e oficial, pois “essa linguagem fala por meio de construções que impõem ao receptor o significado oblíquo e abreviado, o desenvolvimento do conteúdo impedido, a aceitação do que é oferecido na forma em que é oferecido”.

Se a análise até aqui está baseada nas respostas das professoras que manifestaram compreender ciclos, progressão continuada e promoção automática como sinônimos, as outras que não responderam assim poderiam apontar outras tendências. Quatro respostas foram dadas ao enunciado “*Ciclos e progressão continuada possuem a mesma função, enquanto a promoção automática possui outra função*” e duas ao enunciado “*Promoção automática e progressão continuada possuem a mesma função, enquanto os ciclos possuem outra função*”. Destaque-se, ainda, que cinco professoras apontaram que “*Os ciclos, a promoção automática e a progressão continuada são coisas distintas*”. No entanto, de todas as professoras que optaram por tais enunciados, nenhuma discorreu nas questões abertas sobre o que entendem por ciclos, promoção automática e progressão continuada, o que, por um lado, dificulta a busca pela apreensão do que entendem sobre os conceitos, mas, por outro, dá margem para duas considerações: a) as professoras encontraram dificuldade para responder as questões abertas, nas quais foram solicitadas a expressar opiniões próprias – nas questões fechadas opta-se pelo que é oferecido –; b) a não resposta às

questões abertas pode significar a impossibilidade de estabelecer diferenças de conceitos e situações distintas, uma vez que a unificação, promovida pelos dirigentes educacionais, torna a locução e a comunicação imunes ao protesto e à oposição. Se a posição dessas professoras não está ligada diretamente ao *protesto e oposição*, enfatizados por Marcuse, então, parece prevalecer a unificação. Assim, tanto as respostas que apontam para a unificação, ou para a dificuldade de distinção, quanto às não respostas podem ser reflexos do pensamento unidimensional, pois, conforme Marcuse (1967, p.101), “a linguagem unificada é a linguagem do pensamento unidimensional”; tal forma de pensar remete ao fechamento do universo da locução que, por sua vez, manifesta-se tanto no comportamento de apenas reproduzir o disposto quanto no de ficar indiferente, não respondendo.

Tais reflexões sobre o *fechamento*, produto da imposição arbitrária da implantação da organização do ensino em ciclos com progressão continuada, apontam para o modo como as professoras mantêm relação com a linguagem oficial. Por conseguinte, o fechamento do universo da locução está em consonância com o fechamento do universo político. A única professora que optou pelo item “*Não concordo com nenhuma das afirmações acima, pois em minha opinião...*”, completou o enunciado da seguinte forma: “*são coisas distintas, mas codependentes para o funcionamento do sistema proposto pela SEE*”. Tal resposta impôs a busca do entendimento dessa professora sobre ciclos, progressão continuada e promoção automática em outros itens do questionário. Não respondeu o que são ciclos; quanto aos outros, suas manifestações foram: progressão continuada é “*ampliação do ciclo básico. Ensino Fundamental com dois ciclos. O aluno não pode estacionar, tem que progredir dentro de sua fase de desenvolvimento, conhecimento de seu ritmo de aprendizagem*”; promoção automática é “*algo que apareceu em 1980, na qual os alunos de 1ª série iam para a 2ª sem reprovação. Isto por causa da alta taxa de evasão e reprovação*”. Essa professora apresenta o caráter histórico das propostas e aponta para a relação de

dependência entre elas. Tais ponderações remetem à relação do indivíduo com a totalidade: emerge dessas repostas uma espécie de conformismo, com a demonstração de descontentamento ao mesmo tempo em que se aceita que não poderia ser de outra maneira. Conforme Marcuse (1967, p.28), “quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, tanto mais inimagináveis se tornam os modos e os meios pelos quais os indivíduos administrados poderão romper sua servidão e conquistar sua própria libertação”.

De outra parte, pode-se apontar que na relação do indivíduo – professoras – com a estrutura – política educacional da SEE/SP – o primeiro fica enfraquecido, pois acaba capturado pelo sistema. De acordo com Adorno (1972, p. 154) “el poderio de la totalidade sobre el individuo há prosperado hasta tal despropoción que éste tiene que reproducir em sí lo privado de forma” ou, ainda, como atesta Marcuse (1967, p.99), “a estrutura não deixa lugar algum para a distinção, desenvolvimento e diferenciação do significado”. Sendo assim, a miscelânea conceitual que as professoras promovem pode ser considerada como consequência da política educacional da SEE/SP, ou seja, com a junção realizada, as professoras tenderam a reproduzir os conceitos tal como dispostos oficialmente e, por conseguinte, não conseguem elaborar uma compreensão da totalidade, uma vez que a própria estrutura “se torna o meio de controle e coesão do universo político que incorpora as classes trabalhadoras” (Marcuse, 1967, p.41). Ao analisar o entendimento parcial que os indivíduos apresentam sobre as determinações do sistema, Adorno (1972) afirma que essa situação faz com que acabem movendo-se no interior da totalidade social sem a compreenderem no conjunto.

Se as discussões até aqui arroladas apontam para a unidimensionalidade de pensamento, tal afirmação merece ser mais bem explorada. Com o intuito de confrontar os dados apresentados acerca do entendimento dos conceitos de ciclos, progressão continuada e promoção

automática com outras informações, recorreu-se ao cruzamento dos dados referentes a tais conceitos com a opinião que emitem sobre a progressão continuada, tal como exposto na tabela 2.

**Tabela 2 – Relação entre a opinião sobre progressão continuada e as concepções acerca de ciclos, promoção automática e progressão continuada**

A progressão continuada é:	Boa		Ruim		Total
	Freq.	Prop.	Freq.	Prop.	
Os ciclos, a promoção automática e a progressão continuada:					
São conceitos distintos	-	-	5	0.13	5
Fazem parte da mesma forma de organização do ensino	9	0.24	19	0.51	28
Ciclos e progressão continuada possuem a mesma função, enquanto a promoção automática possui outra função	1	0.03	1	0.03	2
Promoção automática e progressão continuada possuem a mesma função, enquanto os ciclos possuem outra função	-	-	1	0.03	1
Não concordo com nenhuma das opções, pois em minha opinião...	-	-	1	0.03	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>0.27</b>	<b>27</b>	<b>0.73</b>	<b>37</b>

Fonte: Elaboração própria

O cruzamento acima permite verificar duas tendências. A primeira refere-se às respostas das cinco professoras que escolheram o enunciado “os conceitos de ciclos, progressão continuada e promoção continuada são conceitos distintos”, uma vez que todas manifestaram que a progressão continuada é “ruim”: a distinção que fazem parece estar relacionada com a percepção que

têm acerca da organização de ensino. A segunda tendência identificada diz respeito as 10 professoras que concebem a progressão continuada como uma boa forma de organizar o ensino – destas, nove responderam: *“os ciclos, a promoção automática e a progressão continuada fazem parte da mesma forma de organizar o ensino”*, o que permite estabelecer nexos entre a avaliação positiva da progressão continuada e a não distinção conceitual. Em outros termos, pode-se dizer que as professoras que não diferenciam ciclos, progressão continuada e progressão automática são as mesmas que tendem a aderir ao discurso oficial de que a progressão continuada é positiva. Se as professoras que distinguem os conceitos são unânimes em avaliar negativamente a progressão continuada, as que apontam ser uma boa forma de organização do ensino associaram os conceitos referentes a esta organização.

Assim, pode-se sinalizar que: a) existe relação entre o conhecimento dos conceitos e um posicionamento mais crítico ante a política educacional; b) a adesão ao disposto oficialmente pode estar associado com a não diferenciação conceitual. Maar (2006a, p.26), ao discorrer sobre a possibilidade de crítica à ordem social, enfatiza que *“a crítica imanente, pela qual se opõe ao que é realizado realmente, dissolve-se perante a impossibilidade de contato com uma realidade fora de sua representação do discurso oficial”*. De outra parte, refletindo sobre a opinião universal dos sujeitos diante do sistema, Adorno (1983, p.70) destaca que *“a universalidade da opinião, tomada imediatamente como uma universalidade radicada na sociedade, tem necessariamente por conteúdo concreto o consenso”*. Tal opinião consensual nada mais é que a ratificação do pensamento unidimensional.

## Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo verificar quais as concepções de um grupo de 37 professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista sobre os conceitos de ciclos e progressão continuada. Tendo como ponto de referência de análise as políticas oficiais e o poder que exercem sobre a atuação docente, buscou-se verificar como os conceitos da educação – nesse caso, ciclos e progressão continuada - são expostos nos textos oficiais e incorporados no plano do pensamento dos indivíduos que estão na escola.

A tendência verificada foi das professoras associarem “*ciclos, promoção automática e progressão continuada fazem parte da mesma forma de organização do ensino*”. Tomando como referência a noção de pensamento unidimensional (Marcuse, 1967), essa dificuldade de entendimento dos indivíduos – seja da realidade social mais ampla, seja de situações presentes em seu ambiente de trabalho – mantém relação com as formas de controle indiretas presentes na própria forma de organizar a sociedade, ratificando o pensamento humano, de maneira que este se torne unidimensional.

A associação realizada pelas professoras entre promoção automática, progressão continuada e ciclos pode ser entendida como expressão subjetiva da junção objetiva dos ciclos com a progressão continuada – no momento da reforma, tais proposições foram tratadas como sinônimos - e, como já alertava Freitas (2004), isso poderia repercutir no entendimento de pais e professores, o que foi retratado nas manifestações das docentes investigadas, uma vez que, envoltas nos limites impostos pela própria linguagem, tenderam a reproduzir ou aceitar o discurso oficial.

Destaca-se também o fato de que as professoras que não diferenciam ciclos, progressão continuada e progressão automática são as mesmas que tendem a aderir ao discurso oficial de que a progressão continuada é positiva. Assim, pode-se sinalizar que existe relação entre o conhecimento dos conceitos

e um posicionamento mais crítico ante a política educacional denominada progressão continuada, assim como, de modo inverso, a adesão ao disposto oficialmente pode estar associado com a não diferenciação dos conceitos de ciclos e progressão continuada.

Se os dados revelam que a estrutura realiza fechamentos e impõe aos indivíduos uma forma de pensar, por outra parte, as experiências formativas – nesse caso, a diferenciação dos conceitos - pode influenciar na adesão ou refutação ao disposto oficialmente pelas políticas educacionais.

## Referências

ADORNO, T. Opinión, Locura, Sociedad. In: \_\_\_\_\_. *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Avila,, p. 137-60, 1969.

\_\_\_\_\_. *Teoria de La pseudocultura*. In: Sociologia. Madrid, Taurus Ediciones S.A., p. 233-267, 1972.

\_\_\_\_\_. *Mínima moralia*. . Lisboa. Editora: edições 70, 1983.

\_\_\_\_\_. 1995. Notas marginais sobre teoria e práxis. In:\_\_\_\_\_ *Palavras e sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Vozes.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Ministério da Educação e Cultura, 1996.

DIAS, V. E. M. *A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a Progressão Continuada do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Educação – UFSCAR – São Carlos, 2004.

FREITAS, L. C. de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista Eccos*, São Paulo, v.4, n.1, p. 79-93, junho, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.86, p. 133-170, 2004.

MAAR, W. L.. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

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

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO). Deliberação CEE 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental. DOE de 05 de maio de 1997

\_\_\_\_\_. CEE. Indicação CEE nº. 22/97, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 18, 20 de dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade. In: Sistemas de avaliação educacional. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: FDE, v.30, p.9-20. Série Ideias, 1998.

SELLTIZ, C. et. al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Dante Moreira Leite. 4ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, M. R. da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 111-123. Editora da UFPR, 2001.