

Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo)

Lygia S. Viégas

Universidade Federal da Bahia

Marilene P. R. Souza

Universidade de São Paulo

Resumo

O presente artigo visa apresentar o projeto pioneiro de abolição da reprovação na rede estadual paulista, elaborado no final da década de 1950 e implantado no início de 1960, em caráter experimental, no Grupo Experimental da Lapa, escola que funcionava como unidade oficial de pesquisas da Secretaria da Educação. Apesar de inaugural, tal experiência raramente comparece em publicações sobre o tema, havendo poucos registros a seu respeito. Para tanto, o artigo esboça, a princípio, um breve contexto histórico do debate em torno da então chamada *promoção automática*, que se inicia no Brasil em 1918, no contexto da Primeira República, e ganha força, sobretudo, na década de 1950, no período desenvolvimentista. Em seguida, o texto aborda elementos constitutivos do projeto realizado no Grupo Experimental da Lapa, justificando a pertinência e a atualidade da promoção automática, bem como delinea sua formatação, em especial no que diz respeito à organização das classes, ao currículo, à avaliação e ao papel docente. Posto isso, são revelados trechos de depoimentos dados por educadores envolvidos na construção do referido projeto, os quais revelam suas potencialidades e contradições. Também são apresentados documentos raros sobre o tema publicados no contexto dessa experiência pioneira. Ao final, são tecidas considerações sobre a experiência em questão, a qual, apesar de pouco divulgada, possui enorme importância histórica. Espera-se, com este artigo, contribuir para a construção da escola pública de qualidade, principalmente considerando a crescente implantação da política de ciclos nas redes públicas educacionais brasileiras.

Palavras-chave

História da educação – Políticas educacionais – Promoção automática.

Correspondência:

Lygia de Sousa Viégas

lyosviegas@gmail.com

Automatic promotion in the 1950s: the pioneering experiment of the Experimental School of Lapa (Sao Paulo)

Lygia S. Viégas

Federal University of Bahia

Marilene P. R. Souza

University of São Paulo

Abstract

This article presents the pioneering project of abolishing failure in the state public schools in São Paulo state, developed in the late 1950 and implemented at the beginning of 1960 on an experimental basis at the Experimental School of Lapa, a school that worked as the official unit of research of the Department of Education. Despite its inaugural nature, such experiment has rarely appeared in publications on the subject and there are few records about it. First, this article outlines a brief historical context of the debate on the so-called automatic promotion, which in Brazil began in 1918, in the context of the First Republic, and strengthened especially in the 1950s, in the developmental period. Then the paper addresses components of the project conducted at the Experimental School of Lapa, justifying the relevance and topicality of automatic promotion. It also outlines its formatting, in particular the organization of classes, the curriculum, assessment and teaching role. After that, some excerpts from statements made by educators involved in the construction of the project are addressed. They reveal the project's strengths and contradictions. Also rare documents are presented on the topic, which were published in the context of such pioneering experiment. At the end, there are considerations regarding the experiment in question, which though little known has enormous historical importance. It is hoped that this article contributes to the construction of high quality public school, especially given the increasing implementation of the policy of cycles in Brazilian public schools.

Keywords

History of education – Educational policies – Automatic promotion.

Contact:

Lygia de Sousa Viégas
lyosviegas@gmail.com

As origens da promoção automática no Brasil

Diferentemente do que se costuma supor, a proposta de abolir a reprovação nas escolas brasileiras não é novidade. Ao contrário, um estudo histórico aprofundado realizado por Lygia S. Viégas (2009) desvela que há referências à antes denominada *promoção automática* no discurso educacional brasileiro ao menos desde o início do século XX, com destaque para a Primeira República e para o período desenvolvimentista.

Marco histórico da defesa da promoção automática no Brasil é a carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson, publicada em 1918, sob o título *Contra o analfabetismo*, na qual o autor propõe, como estratégia para atender ao objetivo de alfabetizar o povo *sem onerar o poder público*,

promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. (SAMPAIO DÓRIA, 1918, p. 65)¹

Em outro momento, ele declara a intenção de não negar matrícula a novos candidatos “só porque vadios, ou anormaes, teriam de repetir o anno” (p. 78).

Chama a atenção que desde esse primeiro autor a mencionar tal projeto no Brasil comparece a crítica à imposição da ideia: “Reformas em papel, por mais meritorias, não valem nada” (p. 63). Ao contrário, ele ressalva que, se o professor “não tiver interesse pessoal, tudo dará em nada”. Para garantir a adesão, supõe ser suficiente que,

além dos escassos vencimentos de hoje, lhes offereça uma gratificação annual, um tanto por criança que consigam al-

¹ Como decorrência da promoção automática, Sampaio Dória prevê outras medidas, dentre as quais simplificar o programa e constituir classes especiais de atrasados.

phabetizar. Só com isto, ao envez de 50% actuaes, o Professor logrará seguramente alphabetizar 90% das crianças que lhe forem confiadas. (p. 63)

O debate em torno da promoção automática deixou de comparecer nas publicações nacionais, voltando à baila apenas no final da década de 1950 e sendo veiculado principalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vários expoentes nacionais participaram do debate, de maneira ora favorável, ora contrária à ideia.

Dentre os documentos dessa época, figuram as *Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória* (1956), nas quais a promoção automática comparece no eixo *administração e financiamento*, assumindo seu tom econômico. Eis o que diz o documento:

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

Mais uma vez, destaca-se o papel do professor, que deveria ser preparado para “aplicar inteligentemente os planos e programas e participar com eficácia na sua revisão” (p.173). Assim, recomenda-se melhorar a formação e o salário, realizar contratações, reduzir o número de alunos por classe, distribuir docentes pelo grau de eficiência e investigar a causa do abandono da carreira. Valoriza-se, ainda, a participação do professor na elaboração da política educacional.

Diversos foram os autores que publicaram sobre o tema na década de 1950, dentre os quais figuram Almeida Júnior (1957), o então Presidente Juscelino Kubitschek (1957) e Dante Moreira Leite (1959/1999). Em comum aos três autores, há a crítica aos altos índices de reprovação e a defesa de que, para garantir seu sucesso, tal programa deveria ser acompanhado de condições relativas, sobretudo, à formação e à valorização docente. Almeida Junior e Dante Moreira Leite também partilham de críticas à implantação imposta em nome da lei. Apenas o segundo, no entanto, não se refere a questões econômicas ao defender o projeto, dando enfoque a aspectos do desenvolvimento infantil. O primeiro, por sua vez, trata a questão fazendo diversas referências a experiências norte-americanas e europeias.

Nesse sentido, a análise da bibliografia histórica em torno da promoção automática desvela que a ideia de abolir a reprovação nas escolas públicas é defendida no Brasil ao menos desde a Primeira República, sendo retomada intensamente no período desenvolvimentista. Data deste último período sua primeira implantação experimental em São Paulo.

A promoção automática no Grupo Experimental da Lapa

A segunda metade da década de 1950 foi um período de intenso debate em torno da promoção automática, momento em que mesmo seus defensores destacavam a importância de garantir condições para que tal projeto fosse bem-sucedido. Foi nesse contexto que se elaborou um ensaio de implantação, tendo como locus o Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da Secretaria de Educação.

Para abordar tal experiência, inicialmente será apresentado o projeto de implantação. Em seguida, serão revelados trechos de depoimentos realizados com alguns de seus participantes e, por fim, documentos raros que analisam a experiência pioneira no Brasil.

O projeto de promoção automática no Grupo Experimental da Lapa

O referido projeto, em consonância com as *Recomendações* já citadas, tinha caráter experimental. Elaborado em 1959 e iniciado em 1960, ele foi publicado apenas em 1961, na forma de brochura datilografada – encontrada na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP –, tendo por signatários a assistente técnico-didática Elsa Lima Gonçalves Antunha (redatora do projeto), o diretor da escola Ulysses Lombardi e a psicologista da Seção de Higiene Mental Escolar Haydée Pereira Bueno (ANTUNHA; LOMBARDI; BUENO, 1961).

No início, uma nota esclarece que o projeto pautou-se nos *constantemente apelos* por renovação, sobretudo para resolver o problema da reprovação, cujas consequências eram a superlotação de classes, a falta de vagas e a evasão, além de problemas administrativos, pedagógicos e psicológicos. Reiterando seu caráter experimental, o texto enfatiza que *conclusões definitivas* seriam apresentadas após cinco anos.

Na introdução, uma análise da escola paulista destaca o alto índice de reprovações, apontado como consequência evidente de sua crise. Além disso, o documento afirma que a reprovação implicaria ônus para o Estado e graves prejuízos à criança e à sua família, especialmente psicológicos. Nesse sentido, urgia a adoção de medidas para melhorar a escola: instalações, duração do ano letivo, formação docente, currículo, planejamento, material didático, critérios de avaliação e organização de classes.

Apesar de reconhecer que, “mantidas as condições atuais”, a escola não superaria suas dificuldades, dependendo de “várias providências, de diversas ordens, especialmente por parte da administração estadual”, o texto crê ser possível a utilização de “recursos de organização escolar e de métodos” para “atenuar os males que a escola padece”, dentre os quais a “retenção e conseqüente repetição enfadonha e desnecessária das mesmas atividades escolares” (p. 6).

Para iluminar a questão, são resgatadas as experiências francesa, inglesa e norte-americana, destacando-se que, no Brasil, crescia o movimento em prol da

passagem gradual e contínua da criança pelos vários graus da escola primária, ficando, assim, garantida a cada criança a permanência de, pelo menos, quatro anos na escola, em classes adequadas às suas possibilidades de aprendizagem. (p. 6)

De fato, em 1958, segundo informa o documento, o Prof. Luiz Contier, na condição de Diretor Geral do Departamento de Educação, consultou o Grupo Experimental da Lapa sobre a possibilidade de testar o sistema de promoção automática. A decisão do diretor da escola, então, foi de que ainda não havia amadurecimento para tanto. O assunto voltou à baila no ano seguinte, na gestão do Prof. Carlos Pasquale, quando se considerou ser o momento oportuno à implantação da promoção automática, dando início ao projeto.

Em relação à denominação de *promoção automática*, havia uma preocupação de que tal expressão desmoralizasse o regime, servindo para “fins outros que não o interesse da criança” (p. 6). Para evitar confusão, o documento destaca a necessidade de elaboração cuidadosa, bem como a condução de um plano experimental de grande profundidade, cujas conclusões serviriam como base para sua extensão a toda a rede. Nesse sentido, ele previa que o segundo semestre de 1959 seria dedicado ao preparo da escola para a mudança, que se iniciaria apenas em 1960. Além disso, o projeto deveria ser chamado *rendimento efetivo*, e não *promoção automática*.

A hipótese central era de que, “dadas certas condições mínimas, a adoção do regime de promoção automática (rendimento efetivo) na escola paulista atenderá às necessidades da criança” (p. 7). Como inspiradores estavam Almeida Júnior, publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

(INEP), bem como educadores estrangeiros. A implantação objetivava observar se a promoção automática atendia aos interesses educativos e de que forma alunos, professores, comunidade e administração reagiriam a tal sistema.

Nele, as classes seriam organizadas pelo agrupamento e reagrupamento de alunos de acordo com suas “possibilidades” ou “rendimento efetivo”, o que seria estipulado por um “grupo classificador, composto do diretor, assistente técnico-didático, psicologista e o professor da série anterior” (p. 9-10). Cada turma, por sua vez, desenvolveria um trabalho específico, calcado no rendimento dos alunos, de maneira a garantir a continuidade na escolarização.

A organização das classes, sempre pautada na idade dos alunos, seria a seguinte: 1º ano, montado de acordo com relatório da pré-escola ou testes formais e informais; ano intermediário ou de transição, para crianças que, “em igualdade de condições de escolaridade, não conseguiram lograr um mínimo indispensável para um rendimento efetivo em qualquer das classes do 2º ano” ou em “condições peculiares de desenvolvimento, que venham a exigir assistência mais específica” (p.11); 2º, 3º e 4º anos, organizados conforme avaliação anterior; e, caso necessário, classes de ensino emendativo, para alunos que, ao final do 4º ano, não tivessem “conseguido um mínimo de aprendizagem que seja julgado necessário a uma formação elementar” (p.11). Nota-se, portanto, que o ensino primário seria realizado no mínimo em quatro e no máximo em seis anos (caso o aluno passasse pelas classes intermediária e emendativa)².

No que diz respeito ao currículo, ao material didático e aos métodos de ensino, o projeto afirma adotar como referência o *Programa do ensino primário fundamental* em vigor, embora destaque que haveria flexibilidade, considerando o rendimento efetivo de cada classe. Dessa forma, cada grupo funcionaria de maneira próxima às possibilidades dos alunos, evitando “provocar frustrações no aluno atrasado ou

2 - O documento declara, ainda, que assim seria analisada a expansão do ensino primário para seis anos.

aborrecimento ao aluno adiantado” (p. 11-12). Finalmente, o texto menciona a preocupação em atrair os alunos por meio de projetos que propiciassem a liberdade de expressão.

Quanto à avaliação, ela se basearia no trabalho diário e em verificações periódicas realizadas por meio de provas, testes, exames e escalas de escolaridade. Destaca-se, ainda, que ela não serviria *nunca* como critério de promoção, mas como “meios de verificação da aprendizagem, de revisão e redistribuição dos conteúdos curriculares, de reagrupamento e reorganização de classes” (p. 12). De caráter estritamente qualitativo e baseado no boletim de notação qualitativa³, o objetivo da avaliação seria “promover e intensificar a cooperação entre pais e professores no trabalho conjunto de criar e formar a criança”, além de, “sempre que possível” (p. 13), incentivar o progresso e o rendimento do aluno. Também se sugere uma análise global do perfil deste, incluindo nível socioeconômico, estado físico, personalidade e prontidão, o que serviria de base para a elaboração do currículo de cada sala, permitindo maior acompanhamento.

No projeto, os professores são vistos como “peça decisiva na experiência a ser ensaiada” (p. 15). Assim, seria mantido o quadro docente, possibilitando que seu trabalho anterior servisse de guia aos impactos do projeto. Ao mesmo tempo, destaca-se que “serão dispensados os professores que, dadas suas condições de personalidade ou desadaptações a tal tipo de pesquisa, forem julgados inadequados pelos responsáveis pelo empreendimento” (p. 15). Para os participantes, seriam oferecidas assistência e orientação por meio de cursos, bolsas de estudos, reuniões pedagógicas, biblioteca e participação orientada em atividade extracurricular, objetivando a “reestruturação de grande parte de seus valores e atitudes, e uma adaptação progressiva a situações inteiramente inusitadas em nosso meio” (p. 15).

O projeto também prevê medidas para estreitar os laços entre família e escola: “serão

3- Trata-se de projeto realizado no Grupo Experimental, o qual imprimiu mudanças na avaliação (ANTUNHA, 1960).

proporcionados todos os esclarecimentos necessários e será dada toda a orientação à família, quanto ao sentido e importância da experiência”. Para tanto, haveria reuniões periódicas, “em especial no momento de entrega dos boletins” (p. 16), quando professores apontariam as dificuldades do aluno, meios para saná-las e orientariam pais, visando resgatar os direitos da criança, citando as consequências do trabalho infantil e o respeito e aceitação aos limites e às potencialidades.

Finalizando, o projeto reconhece que poderia haver problemas administrativos. Para solucioná-los, destaca condições a serem oferecidas: apoio moral e material por parte das autoridades; aquisição de material didático e de trabalho; contratação de professores e funcionários de apoio; a mais completa autonomia técnica, evitando interferência externa, especialmente política; gratificação mensal aos participantes. Com todas essas garantias, ele aposta que a experiência seria exitosa.

Memórias de participantes da promoção automática no Grupo Experimental da Lapa

Embora o documento do projeto tenha sido localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, não foi possível encontrar, em diversas bibliotecas, o prometido relatório final com a análise de seus impactos. No entanto, considerando o valor histórico inestimável de tal experiência, pioneira da promoção automática no Brasil, deu-se início à investigação visando encontrar preciosos documentos e antigos participantes que pudessem contribuir com depoimentos acerca de sua vivência no projeto.

O primeiro passo foi visitar a escola onde antes funcionava o Grupo Experimental da Lapa, a fim de procurar registros da experiência em seu acervo. Nesse contato, constatou-se que parte da documentação antiga havia sido transferida para a Diretoria de Ensino (DE). Além disso, houve uma constatação surpreendente: a equipe gestora da atual escola

sequer tinha conhecimento de que ali ocorrera, na década de 1960, a implantação pioneira da promoção automática.

O contato com a DE também foi surpreendente: novamente, não havia documentos sobre a antiga experiência e todos desconheciam sua vivência no Grupo Experimental da Lapa, demonstrando até mesmo espanto com a expressão *promoção automática*. Em breve, mas intenso, depoimento de um antigo educador do Grupo que se tornara supervisor de ensino na DE, tomou-se conhecimento do desmonte das escolas experimentais (iniciado na Ditadura Militar e concluído na década de 1990), caracterizado não apenas pelo fechamento das escolas, como também pelo sistemático apagar de sua memória. Corroborando sua avaliação, ele relatou que houve um incêndio na biblioteca da escola, quando muitos documentos foram dizimados.

Dando continuidade à pesquisa em torno da promoção automática colocada em prática no Grupo Experimental da Lapa, foi possível entrevistar diversos participantes de tal projeto, ora de maneira formal, ora em conversas não gravadas. Participaram dessa etapa da pesquisa a assistente técnica e redatora do projeto, o diretor da escola e duas professoras da época. De caráter semidirigido, tais entrevistas enriqueceram expressivamente o estudo empreendido para conhecer essa experiência pioneira.

Central dentre esses depoimentos foi o da assistente técnica e redatora do projeto. De fato, foram diversas conversas presenciais e telefônicas, nas quais ela detalhou, desde o primeiro momento, o processo de implantação da promoção automática no Grupo Experimental da Lapa, trazendo memórias e disponibilizando seu acervo pessoal com diversos textos da época.

Embora tenha sido convidada por dirigentes da época para elaborar o projeto de promoção automática, sendo sua idealizadora, ela declarou que não pôde participar até o final, pois foi afastada no contexto de mudança de gestores, ocorrida nos últimos dias

de 1961. Assim, ela não sabia se houvera continuidade ou se fora produzido o relatório final da experiência.

Com relação ao Grupo Experimental, enfatizou que ali havia um conjunto de projetos que, articulados à promoção automática, davam contorno à escola como um todo, sobretudo a autoavaliação dos alunos e a inclusão de deficientes. Nesse sentido, era impossível separar as várias experiências do contexto maior. Disse ainda que a escola era criticada pelo suposto caráter elitizado, pois nem toda a rede pública tinha a qualidade de ensino ali garantida. Apesar das críticas, defendeu a importância de escolas com esse perfil, destacando a intenção de estender as experiências bem sucedidas para a rede e de não criar um nicho privilegiado.

Para fundamentar a promoção automática, ela criticou a estrutura de cobrança e ameaça da escola tradicional, dizendo que isso precisava ser mudado. Por outro lado, destacou que a promoção automática e a inclusão deveriam ser “responsáveis”, não perdendo de vista a necessidade das crianças e a qualidade do ensino. Nesse momento, diferenciou o projeto antigo da atual progressão continuada, demonstrando sua preocupação com a necessária qualidade e com o investimento que um projeto de tal natureza necessariamente requisita.

Segundo relatou, a promoção automática adotada no Grupo Experimental não se baseava no argumento da autoestima ou do trauma da reprovação, pois “passar sem aprender também produz trauma e baixa autoestima”. A proposta era colocar a criança no centro do processo educativo, visando atender às suas necessidades. Por esse motivo, não fazia sentido repetir uma série, de forma idêntica, se a criança tivesse dificuldades apenas em alguns conteúdos. A ideia era dar continuidade à escolarização, começando os conteúdos do ponto em que a criança parou. Além disso, havia intensa formação de professores, alunos e familiares, todos “conscientes” dos propósitos do projeto.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível gravar as memórias do antigo diretor do

Grupo Experimental da Lapa. Em seu depoimento, foi notável o orgulho de ter dirigido essa escola, dando ênfase à sua participação no projeto de promoção automática. Sobre tal experiência, ele se lembrou da intensa formação docente, bem como da participação ativa de alunos e familiares em sua construção, todos cientes do projeto e de suas implicações.

Finalmente, foram ouvidas duas ex-professoras. Com uma, houve breve conversa informal na qual ela afirmou que, se a promoção automática foi bem sucedida no Grupo Experimental, isso se deveu ao esforço dos profissionais da escola, que se engajaram, de forma quase voluntária, na construção de uma escola diferenciada, destacando o pouco apoio por parte da Secretaria de Educação. Assim, falou da disposição coletiva para enfrentar desafios e das incessantes reuniões (não remuneradas), destacando que ali “de fato havia trabalho em equipe”.

A professora também disse ser impossível separar a promoção automática de outras experiências realizadas, destacando as aulas de reforço (oferecidas ao longo do ano e nas férias) e a inclusão de deficientes. Segundo afirmou, apesar das dificuldades dos professores em trabalhar com tais alunos, dificuldades estas advindas da falta de formação, havia vontade de superação. Ela se lembrou do esforço de aproximação entre escola e família, destacando a diversidade do público da escola, cujos alunos eram filhos tanto de professores universitários, quanto de pais analfabetos. Para ela, todos esses projetos partiram da necessidade da escola, fazendo sentido àqueles que participavam.

Em seu relato, a professora ressaltou que muitas daquelas experiências foram implantadas recentemente por meio de leis, criticando essa forma de instituição de políticas educacionais: “se não vier de dentro, não acredito”. Reforçando tal ideia, ela acrescentou que, para a promoção automática dar certo, é preciso cuidar do professor, bem como realizar um trabalho com as crianças e suas famílias, as quais devem acreditar na proposta.

Ao descrever a promoção automática no Grupo Experimental, a professora destacou que as crianças não ficavam “abandonadas à própria sorte”. Ao contrário, havia recuperação durante todo o ano, além do “reforço antecipado”, ou seja, antes de iniciarem a matéria com a classe, o conteúdo era passado aos alunos “fracos”, produzindo um curioso efeito: eles aprendiam antes dos “fortes”, reforçando o desejo de aprender e a autoestima.

Outro aspecto lembrado foi a classe intermediária, voltada para alunos que tinham aprendido menos, mas que, pela promoção automática, deveriam progredir. Considerando a importância de ver o aluno de forma integral, a ideia era dar prosseguimento à trajetória escolar a partir do ponto em que eles haviam parado, indo “o máximo possível” adiante. Para ela, essa experiência foi “muito boa”, pois havia menos alunos por sala e as melhores professoras trabalhando com estratégias variadas (recursos lúdicos e culturais, contato estreito com a família). A professora recordou que alguns alunos voltaram para o ensino regular antes de terminar o ano letivo.

Ela também pareceu compadecida em relação ao desmonte das escolas experimentais, mencionando sua deterioração ao longo do tempo, o que em nada guarda parentesco com a questão educacional propriamente dita. Sentia, especialmente, pelo fato de não haver, hoje, sequer resquícios do que antes existiu. Também recordou o incêndio na escola, quando se perderam relatórios das experiências mais significativas.

Finalmente, foi realizada longa entrevista gravada com uma professora que trabalhou no Grupo Experimental da Lapa entre 1960 e 1988, saindo de lá aposentada: “eu entrei lá solteira, e só não saí avó por um ano”. Desde o primeiro momento, a professora deu um relato emocionado de sua vivência na escola, onde aconteceu boa parte de sua vida profissional, adjetivada reiteradas vezes como “incrível”, “maravilhosa”, “inesquecível”.

Ela reafirmou que a promoção automática compunha um projeto maior de escola,

que articulava experiências difíceis de isolar: autoavaliação, inclusão, formação para artes e elaboração de cadernos de formação, os quais guardam semelhança com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Destacou, orgulhosa, o objetivo de estender os projetos bem sucedidos para a rede de ensino. Nesse sentido, embora vivessem as dificuldades típicas de inovações, havia engajamento de todos na construção de uma escola de qualidade, o que se refletia nas infundáveis reuniões de planejamento aos sábados, que, embora não remuneradas, contavam com a adesão docente.

Segundo relata, a promoção automática no Grupo Experimental da Lapa aconteceu de forma natural, sendo tão enraizada que ela não recordava quando nem por que havia sido interrompida. Embora reconheça que alguns alunos ficavam atrasados, disse que o trabalho com eles era intenso, visando não prejudicar sua formação.

Ela chegou a lecionar em classe intermediária por um ano, experiência apontada como desafio e conquista. Ainda sobre essa experiência, destacou que tanto alunos como familiares estavam esclarecidos sobre o funcionamento da classe e do projeto de promoção automática.

O envolvimento da professora com a escola, tão marcado em sua trajetória, apareceu na tristeza pelo fato de que parte das memórias do trabalho ali realizado está esquecida, se não apagada (memorando o incêndio na biblioteca). Segundo contou entre lágrimas, sua angústia cresceu, pois, a partir da pesquisa, ela voltou à escola, a qual em nada lembrava a instituição que ela ajudou a construir.

Publicações sobre a promoção automática no Grupo Experimental da Lapa

Conforme mencionado, a redatora do projeto de promoção automática no Grupo Experimental da Lapa disponibilizou uma série de documentos raros sobre aquela experiência. Organizados por ela de forma impecável em uma pasta pessoal, muitos eram versões originais, datilografadas e encadernadas em pequenas brochuras.

Cronologicamente, a primeira publicação é uma nota do jornal *A Tribuna*, de Santos, datada de 28 de maio de 1961 e intitulada *Que é promoção automática?*. De pronto, afirma-se que o problema da promoção automática estava na *ordem do dia*,

apontada, por uns, como meio de resolver a crise de vagas na escola primária; combatida, por outros, com igual veemência, como processo que acabará por esvaziar, totalmente, o conteúdo do ensino fundamental.

Ciente da experiência realizada no Grupo Experimental da Lapa, o departamento cultural do jornal convidou Elsa Antunha (1962) para proferir uma palestra sobre o tema, publicada posteriormente na revista *Pesquisa e Planejamento* sob o título *Promoção Automática na escola primária*.

Logo no início, a autora concorda que o tema é polêmico, bem como afirma que sua postura não seria de apresentar conclusões “definitivas”, mas de “cooperar com o debate” por meio de considerações teóricas e observações práticas sobre a experiência em marcha, pretendendo, portanto, “trocar idéias, receber sugestões e críticas” (p. 98). Também a autora destaca a polarização, apontada no jornal, entre o aspecto pedagógico e os aspectos social e econômico. Em seu ponto de vista, no entanto, o tema é mais complexo, e ela assim resume sua concepção:

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

Em seguida, ela aprofunda a discussão, enfatizando algumas *obviedades* da promoção automática: disponibilidade de vagas, melhor distribuição de crianças pelos anos escolares, diminuição da repetência e da evasão. No entanto, discorda da perspectiva, adotada pelo poder público, de que ela aliviaria a sobrecarga orçamentária, sendo, portanto, *econômica* e *prática*, quando pondera: “é preciso não esquecer que o estabelecimento das condições indispensáveis para que o regime possa funcionar honestamente elevará naturalmente os gastos com a educação” (p. 99). Segue dizendo:

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

Além da questão econômica, a autora critica a implantação imposta:

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

Segundo Antunha, para superar o fracasso escolar, devem-se eliminar entraves que dão à escola caráter seletivo e competitivo, sendo necessárias novas construções, a abolição de turnos, a distribuição de material didático, a formação docente, a modernização de métodos e currículos, a orientação de pais e o aumento do

senso de responsabilidade infantil. Tais medidas levariam “‘automaticamente’ à eliminação das reprovações”, pois “em uma escola com todas essas condições, não poderia haver causas, a não ser circunstanciais, para o baixo rendimento, e portanto para a reprovação” (p. 100-101).

Assim, “o simples abandono do regime de reprovação” poderia “agravar mais ainda a atual situação”, levando ao “esvaziamento total do conteúdo do ensino” e à “desmoralização do regime de promoção flexível”. Esclarece, no entanto, que não defende a reprovação⁴, mas que ela pode dar “certa aparência de seriedade”, por levar alunos a realizarem as exigências da escola e pais a cobrarem estudo dos filhos “ao menos às vésperas dos exames” (p. 101).

Antunha assevera que, enquanto o medo e a coação não forem substituídos pelo interesse e pela responsabilidade da criança, não haverá possibilidade de mudar a escola com sucesso, o que depende, no entanto, da formação docente e da compreensão e participação da família no processo de escolarização.

A autora analisa, ainda, as reações contrárias à proposta como decorrência de sua designação *inadequada*, referindo-se à conotação negativa da palavra *automática*. No entanto, declara que a intenção não é propor um regime maquinal ou inconsciente. Ao contrário, ele implica um “sensível aumento de responsabilidades por parte do governo, dos administradores, professores, pais e pela própria criança” (p. 103).

Diferentemente daquela visão, a promoção automática seria a

passagem gradual e contínua do educando pelas várias séries da escola elementar, de maneira que lhe seja assegurado o direito de aí permanecer todo aquele tempo que lhe é garantido por lei, em condições adequadas às suas possibilidades de aprendizagem. (p. 103-104)

4 - A autora critica a reprovação por uma série de motivos: responsabilização unilateral da criança; concepção fatalista da potencialidade de alunos; desrespeito às diferenças; supervalorização dos exames; descontinuidade curricular; repetição enfadonha, injusta e desnecessária do conteúdo; turbulência, fraude e insegurança dos alunos (p. 101-103).

Antunha enfatiza, então, a ausência de lacunas no programa e o fim do preconceito de que o ensino deve ser construído em torno do aluno médio. Além disso, reitera a pertinência da expressão *promoção por rendimento efetivo*, explicando seu significado: a passagem de ano pelo critério de idade e a organização de classes pelas reais possibilidades de aprendizagem. Assim, havia classes de séries mais avançadas aprendendo conteúdos mais simples que outras iniciais. O projeto envolvia, portanto, a dupla homogeneização: etária e por desempenho⁵.

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

Outra publicação relevante sobre a promoção automática no Grupo Experimental da Lapa comparece no livro de Mere Abramowicz, Marisa Del Cioppo Elias e Teresinha Maria Neli Silva (1987). Com o objetivo de discutir as possibilidades e os limites de inovações educacionais nas séries iniciais, as autoras desenvolveram estudos de caso, sendo um deles relativo à *escola do rendimento efetivo*. A pesquisa foi realizada a partir de depoimentos, e as autoras lamentam, desde o prefácio, a dificuldade de localizar documentos sobre tal experiência, afirmando:

5- A autora reconhece a polêmica em torno da homogeneização das classes, afirmando que se trata, em realidade, de “classes com menor limite de variação” (p. 106-107). Destaca, ainda, que a localização de um aluno em determinada classe não representava um fatalismo, tendo em vista a possibilidade de remanejamento.

Não há tradição em nossos meios educacionais de preservação da memória do ensino público. E quando documentos não são preservados, valorizados, mas destruídos e desbaratados, torna-se difícil a reconstituição dos fatos educacionais. (p. XVI)

Ao analisar de maneira genérica as experiências pesquisadas, as autoras definem-nas como *tímidas*, destacando implicações referentes à (falta de) vontade política na superação de dificuldades.

Assim, experiências bem-sucedidas são interrompidas por simples remoção de pessoas-chave nelas envolvidas, por corte de verbas, dificultando as soluções administrativas necessárias ou, ainda, por proposição de leis que ficam ‘no papel’ sem serem viabilizadas.

Na contramão, estaria o trabalho docente, que “luta para encontrar os caminhos que levam ao desenvolvimento do aluno, ainda que esbarrando em dificuldades impostas pelo sistema, por vezes intransponíveis” (p. 2).

Quanto à promoção automática, as autoras definem-na como medida técnico-pedagógica, por estar apoiada em “determinados recursos de organização escolar, de métodos, de avaliação do rendimento, para tentar resolver o problema da repetência na escola primária” (p. 10). Visando conhecer a promoção automática implantada no Grupo Experimental da Lapa, foram feitas entrevistas com alguns protagonistas (professores, diretor, assistente técnica, orientadora de língua portuguesa e psicóloga).

No que concerne à organização das classes e ao agrupamento dos alunos, elas destacam a formação de turmas pelo rendimento efetivo. No entanto, segundo uma professora, tal critério coincidia com o econômico, ou seja, os melhores alunos tinham melhor condição financeira, formando as melhores classes, que se concentravam no turno matutino. Consequentemente, “os pais disputavam a matrícula para seus filhos

no horário nobre e os próprios alunos passaram a se julgar privilegiados e a tratar os colegas diferenciadamente” (p. 12).

Uma professora lembrou que antes a reprovação não era significativa, pois a escola tinha infraestrutura administrativa, técnica, pedagógica e material, além de professores preparados e competentes, aspectos também mencionados pela assistente técnica e pelo diretor da escola, que enfatizam que sua incorporação para a rede só seria bem sucedida se também houvesse esse cuidado. O diretor ainda afirmou que não se tratava de empurrar o aluno, mas de garantir um bom curso para ele.

Pelos depoimentos, tem-se conhecimento de que a classe de ensino emendativo não foi implantada, embora não se explique o porquê. Quanto à classe intermediária, a assistente relata que a ideia surgiu da preocupação com alunos que não poderiam ser reprovados, mas não tinham condições de acompanhar a classe regular. A intenção era “pegar o núcleo do bloqueio do rendimento”, “garantir uma base sólida e eliminar os pontos de estrangulamento encontrados pelas crianças no 1º ano” (p.14). Segundo declarou, seu filho passou por tal classe, lembrando, ainda, que parte dos alunos era reintegrada no ensino regular antes do final do ano.

Duas professoras também falaram sobre as classes intermediárias, destacando o número reduzido de alunos, bem como as dificuldades vividas. Uma delas afirmou que os professores, apesar de competentes, ficavam rotulados de fracos; outra definiu a experiência como *difícil* e *perigosa*, e seus alunos como *problema*. Ela disse que tinha de, ao mesmo tempo, atender às dificuldades de alguns e ensinar o conteúdo para todos. Com isso, só se ensinavam os conteúdos mínimos, aumentando as dificuldades da turma e os problemas de adaptação dos alunos quando do retorno ao ensino regular.

Também a coordenadora de português definiu a promoção automática como *difícil*. Para ela, era *loucura* aprovar alunos sem conhecimentos, ideia também utilizada para definir o agrupamento homogêneo de alunos.

Isso porque havia resistência de professores, principalmente dos mais dinâmicos, que entendiam ser desperdício lecionar para os lentos. Por meio de seu depoimento, desvela-se que havia a retenção de alunos no 1º ano caso eles não assimilassem um mínimo de conteúdos necessário mesmo na classe intermediária. Por sua vez, o diretor da escola falou que os pais dos alunos das classes intermediárias, ainda que estivessem cientes do processo, ficavam angustiados e ansiosos com essa condição.

Quanto aos programas e métodos, todos destacaram sua adequação ao ritmo dos alunos, lembrando que havia liberdade para experimentar métodos mais ativos e dinâmicos de ensino. Ainda no que diz respeito a esse aspecto, a orientadora de português relatou que o reforço era desenvolvido com atividades *mais leves*, lúdicas e culturais. Como tal atividade ocorria sempre no turno oposto ao das aulas regulares, criou-se o projeto de lanche e almoço, cujo cardápio era elaborado por uma nutricionista.

Em relação à avaliação, os depoentes destacam a apreciação constante do rendimento efetivo dos alunos, considerando o trabalho diário e as verificações periódicas. O critério de avaliação tinha caráter qualitativo, pautando-se em conceitos e não em notas. O diretor da escola recordou que houve dificuldade por parte de pais e alunos para entender o novo processo de avaliação, não raro sendo solicitada sua decodificação em notas. Tal dificuldade, no entanto, foi trabalhada até que todos adquiriram confiança no trabalho. A assistente destacou que havia um trabalho para alunos entenderem que promoção automática não era simplesmente passar de ano.

No que se refere ao acompanhamento do trabalho docente, o diretor destaca que ele envolvia outros funcionários da escola, bem como pais e alunos, sendo realizado na forma de reuniões de sensibilização para a questão da promoção automática.

Por fim, as autoras da pesquisa concluem que “essa experiência veio demonstrar que o

sistema de promoção automática é incompatível com a qualidade do ensino” (p. 28), sobretudo se implantado em uma escola com estrutura e organização precárias⁶. Defendendo que o problema da escola supera o técnico-administrativo, alcançando questões políticas, psicossociais e de desenvolvimento, elas afirmam:

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

Nessa direção, as autoras definem a classe intermediária como *disfarce*, pois seu surgimento deita raiz na tentativa de contornar a necessidade de retenção de alunos, impossível no novo sistema. Descoberta por pais e alunos, a situação trouxe uma conotação pejorativa para tal classe, despertando resistências. Além disso, houve dificuldade em mudar a mentalidade dos envolvidos, o que seria necessário para o sucesso da nova forma de avaliação.

Como aspecto positivo, elas mencionam a boa infraestrutura técnica, administrativa, material e docente. Citam também as tentativas de mudança na avaliação, as quais, no entanto, *puseram a descoberto* “a impraticabilidade da promoção automática” (p.30).

⁶- “A questão educacional exige qualidade e [...] essa qualidade custa dinheiro e investimento em recursos humanos, única forma de garantir sua durabilidade” (p. 77).

Por fim, questionam a importação pura e simples de ideias vindas de fora, bem como a falta de vontade política para construir uma escola pública de qualidade, representada pela constante ameaça de fechamento das escolas experimentais, acusadas de elitistas. Assim, a equipe ficava em constante sobressalto, atrapalhando a tranquilidade necessária para o desenvolvimento pleno do trabalho. No entanto,

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

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

Considerações finais

Para compreender a proposta de promoção automática implantada no Grupo Experimental da Lapa, é fundamental reconhecer o contexto de sua implantação, o qual é marcado pelo intenso debate em torno da proposta iniciado décadas antes, desvelando que o alto índice de reprovações é problema antigo e ainda não solucionado no Brasil. A leitura de documentos da época evidencia que, desde o princípio, houve vozes contrárias e favoráveis, pois mesmo tais textos sempre listaram condições para garantir o sucesso da proposta, bem como criticaram sua imposição legal.

Destaca-se, ainda, que se trata de projeto importado, sem, no entanto, reconhecer a desigualdade entre os sistemas estrangeiros

de ensino e o brasileiro, que ainda padece de problemas já enfrentados naqueles países. Essa estrutura de implantação de políticas públicas ultrapassa o âmbito educacional, sendo uma constante na história brasileira. É nessa perspectiva que Roberto Schwarz (1977) afirma que “ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe idéias européias, sempre em sentido impróprio” (p. 77). Para tal autor, no Brasil, “o teste de realidade não parecia importante. É como se coerência e generalidade não pesassem muito” (p. 63). Precursor de tais ideias, Sérgio Buarque de Holanda (1999) afirma de modo certo e desconcertante:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. (p. 31)

De fato, a importação da promoção automática atendeu a demandas locais. Diferentemente de outros países, ela sempre foi defendida aqui como forma de contornar o alto índice de reprovações, criticado, sobretudo, sob a ótica econômica. Apenas Dante Moreira Leite e Elsa Antunha não frisaram o caráter financeiro da promoção automática; o primeiro sequer menciona a questão, e a segunda afirma que seu sucesso implica mais gastos, e não economia de recursos.

Analisando a promoção automática implantada no Grupo Experimental da Lapa, é possível notar que ela se sustentou na visão naturalizada de desenvolvimento infantil, vista sob o manto ideológico das diferenças de capacidade. Na esteira dessa concepção, formam-se classes separadas para alunos fracos, geralmente os mais pobres, reforçando preconceitos.

Destaque deve ser dado ao fato de que condições fundamentais, apontadas desde Sampaio Dória, foram garantidas no Grupo Experimental da Lapa, visando ao sucesso da promoção automática: número reduzido de alunos por classe, formação docente, mudança nos métodos, nos programas e na avaliação, mas, sobretudo, diálogo profundo com seus participantes – professores, alunos e familiares. Ainda assim, nota-se que houve dificuldades e polêmicas em sua concretização.

Chama a atenção que a discussão acerca da garantia de tais condições desapareceu no contexto de implantação recente da progressão continuada. A situação é agravada se considerarmos que tal política ignorou essas condições, implantando a proposta até mesmo por meio da tão criticada imposição legal.

O desprezo pelo debate reforça o desprezo pela própria história. De fato, os projetos do Grupo Experimental não são lembrados, quando não apagados. O incêndio na biblioteca da escola destruiu registros de projetos pioneiros que hoje, curiosamente, são leis na escola pública; leis que, ironicamente, desconsideram as experiências realizadas justamente para fortalecer tais programas. Embora não haja provas de motivação política, ainda que como acidente, tal incêndio convoca à reflexão. A análise da história brasileira desvela que a destruição de documentos é constante recurso para queimar arquivos e apagar a memória nacional, ironicamente chamada de *curta*.

Novamente, falamos de recurso importado. Segundo José Castello (2006), a queima de livros é tão antiga quanto a própria existência dos livros. Em breve excursão histórica, da Mesopotâmia aos dias atuais, o autor revela que motivações morais, religiosas e políticas conduziram à destruição de milhões de livros, quando não de bibliotecas inteiras, estratégia adotada por conservadores e progressistas que compartilham a ideia de que alguns escritos são perigosos e devem ser silenciados.

Na contramão dessa visão, Theodor Adorno (2003) enfatiza a importância de conhecer e elaborar o passado. Segundo afirma, a

terrível imagem de uma humanidade sem memória” não é mero “produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses. (p. 32)

Ou seja,

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

A experiência de promoção automática no Grupo Experimental da Lapa foi inegavelmente esquecida, ou mesmo renegada. E agora, com a progressão continuada, a ideia é editada

como novidade. Com isso, abre-se caminho para que os mesmos equívocos e dificuldades ressurgam, e para que a política pública educacional brasileira permaneça como um eterno reinventar de estratégias antigas. Cabe-nos perguntar: o que aprendemos com nossa própria história? Como entender as políticas de Estado que pouco ou quase nada são avaliadas?

O *déjà vu* de políticas que, mesmo quando implantadas, pouco mudaram o quadro educacional constitui sentimentos de indignação, descrédito e desalento. Fazendo nossas as palavras de Darcy Ribeiro, o Brasil é um país que gasta vidas, também no campo da educação. Sabemos que a educação imprime marcas nas gerações e não temos mais tempo de realizar ou de propor inovações (que nem sempre são tão inovadoras!) desconsiderando a história da educação, as práticas educacionais e políticas que não foram bem-sucedidas.

A mudança do olhar para o fenômeno educativo necessariamente precisa estar acompanhada de uma visão crítica e propositiva para a superação das dificuldades educacionais. Hoje, temos em mãos dados preciosos sobre o sistema escolar brasileiro. Resta-nos investir em propostas políticas realmente factíveis, cuja estrutura de implantação seja de fato existente. Os conhecimentos produzidos por aqueles que lutam por uma escola para todos indicam muitas saídas e possibilidades.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere; ELIAS, Marisa Del Cioppo; SILVA, Teresinha M. Neli. **A melhoria do ensino nas 1as séries: enfrentando o desafio**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

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

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

ANTUNHA, Elsa L. Gonçalves. **A influência de um boletim de notação qualitativa sobre o rendimento escolar e a conduta do educando**. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais 'Prof. Queiroz Filho', Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, 1960.

_____. Promoção automática na escola primária. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 5, p. 97-110, jun. 1962.

ANTUNHA, Elsa L. Gonçalves; LOMBARDI, Ulysses; BUENO, Haydée P. **Promoção automática**. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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

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

QUE é promoção automática? A Tribuna, Santos, 28 maio 1961.

RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 26, n. 63, p. 158-178, jul./set. 1956.

SAMPAIO DÓRIA, Antônio. Contra o analfabetismo. In: SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1918. p. 58-81.

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

VIÉGAS, Lygia S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009.

Recebido em: 05.04.2010

Aprovado em: 16.08.2010

Lygia S. Viégas é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

Marilene P. R. Souza é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). É professora assistente doutora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: processos de escolarização, políticas públicas em educação, formação do psicólogo e de professores, processos de sala de aula, problemas de aprendizagem e educação, etnografia educacional, direitos da criança e do adolescente. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Ensino e Pesquisas em Psicologia Escolar. E-mail: marileneproenca@hotmail.com.