

CICLO BÁSICO: UMA PROPOSTA VISTA PELAS PROFESSORAS*

Neusa B. Ambrosetti
da Del. de Ensino de Taubaté/SEESP

RESUMO

A proposta de instituir o Ciclo Básico envolvendo as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau na rede pública do Estado de São Paulo, a partir de 1984, enfrentou resistências e questionamentos nos meios educacionais. O acompanhamento da implantação do Ciclo Básico em quatro escolas de Taubaté (SP), apoiado especialmente nos depoimentos das 23 professoras envolvidas, permitiu identificar vantagens, desvantagens e falhas da proposta. A análise indica que, embora a proposta pedagógica do Ciclo Básico não tenha sido capaz de proporcionar melhoria sensível no trabalho docente a curto prazo, produziu efeitos importantes ao evidenciar, para os educadores, a responsabilidade da escola no fracasso escolar, abrindo espaço para novos enfoques da atuação e da alfabetização na escola pública.

ABSTRACT

The State of São Paulo has launched, since 1984, the Basic Cycle program for the two first years of State elementary schools, eliminating the achievement barrier at the end of 1st grade; the project has faced skepticism and resistances among educators. The present study has followed the implementation of the program in four public schools in Taubaté (SP), mostly through the speech of 23 teachers involved, bringing forth evidence on program advantages, disadvantages and failings. The analysis shows that the pedagogic proposal implicit in the program has not brought noticeable improvement in teaching in the short run; but it was effective in unveiling to educators the school's share of responsibility in school failure, thus making room for new approaches to literacy and teaching in the public school.

* Artigo extraído da dissertação de mestrado da autora (Ambrosetti, 1989).

A história da escola pública paulista nas últimas décadas é, em boa parte, a história de sucessivas reformas. E, invariavelmente, os resultados dessas reformas não têm sido os esperados, ou proclamados, por seus idealizadores.

Em que pesem os fatores sociais e políticos que constituem seus condicionantes mais amplos, acredito que isto se deva, em grande parte, ao fato de que estas propostas têm desconsiderado — ainda que declarando o contrário — o elemento por meio do qual qualquer mudança em educação se efetua concretamente, traduzindo as intenções em atos: o professor.

Geradas sob inspiração das teorias em voga nos meios universitários à época de sua elaboração, decididas nas instâncias centrais da Secretaria da Educação, com a participação de especialistas muito competentes nas suas respectivas áreas, mas nem sempre familiarizados com a realidade no dia-a-dia das escolas, tais reformas têm ignorado as opiniões, as preferências e, principalmente, as possibilidades do magistério, que deverá pô-las em prática.

Colocados como executores de reformas e programas oficiais que não entendem, não aceitam e para cuja elaboração não foram ouvidos, os professores têm atravessado essas mudanças adotando uma atitude que poderíamos definir como "pedagogia do possível"¹ ou seja, atendem formalmente às exigências oficiais, acrescentam a sua prática aquilo que julgam conveniente, e continuam trabalhando a sua maneira.

Nesse quadro, a implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais de São Paulo, em 1984, apresentou-se como mais um momento de mudança, uma proposta de reformulação do modo de atuar da escola pública, para torná-la, segundo os objetivos explicitados, mais democrática pelo atendimento mais eficiente a todos os alunos.

O Ciclo Básico apresenta algumas características técnico-pedagógicas inovadoras, como a alteração da tradicional organização curricular em séries anuais, a flexibilidade quanto ao agrupamento de alunos, a proposta de revisão dos conteúdos programáticos, a permanência do aluno na escola por mais tempo (recebendo aulas suplementares), num conjunto de medidas que enfatizam a continuidade no processo de alfabetização e se integram, segundo a proposta da Secretaria da Educação — SEESP, no objetivo mais amplo de reformulação do ensino de 1.º grau (São Paulo, 1984b). Não é, portanto, uma medida isolada, mas o início de um processo de mudança no próprio papel da escola pública.

Entretanto, sendo apresentada como a fase inicial de mudanças tão profundas, a implantação de Ciclo Básico, tal como as reformas anteriores, foi decidida sem a participação dos professores. A publicação do Decreto 21.833, em 28 de dezembro de 1983, surpreendeu o magistério, provocando expectativa e polêmica entre os educadores.

CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO

A partir do final dos anos 70 o país vive um processo de crise econômica, social e política que leva ao colapso do modelo político implantado em 1964. O final dos tempos do "milagre", com a redução dos índices de crescimento econômico e o conseqüente abalo da aliança entre a burguesia e a tecnoburocracia estatal, bem como a crescente pressão da sociedade civil pela redemocratização do país, le-

vam o regime autoritário a várias concessões, numa estratégia de sobrevivência política. É no bojo desse lento e contraditório processo de "abertura" que se realizam as eleições para os governos estaduais em 1982.

A transferência do poder estadual às oposições nos mais importantes estados do país, entre eles São Paulo, vai produzir mudanças no equilíbrio das forças no poder, uma vez que setores importantes da administração pública estadual passam à influência de grupos políticos tidos como mais progressistas. Entre esses setores, a educação merece especial atenção desses grupos, pelo papel que a escola pode desempenhar no processo de mudança social. Oriundos do voto popular e comprometidos com um discurso que enfatiza o atendimento às aspirações da sociedade, esses governos vão introduzir mudanças na política educacional de seus estados, que apontam para uma nova visão do papel da escola pública.

Durante o ano de 1983, a Secretaria da Educação de São Paulo toma várias iniciativas que têm como ponto comum o estímulo à participação do magistério na discussão sobre os problemas da educação no estado.

Em maio de 1983 é divulgado o "Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria" (São Paulo, 1983b), que ficará conhecido por "Documento 01/83". O documento contém uma análise sobre os principais problemas da educação, solicitando discussão e propostas de solução dos professores e funcionários das escolas e dos órgãos intermediários do sistema, além das comunidades e associações de classe, como base para reformulação da política educacional do estado.

Na verdade, sem detalhar planos ou alternativas de solução, uma vez que era justamente um convite ao magistério para participar dessas decisões, o documento propõe as linhas gerais da política educacional do estado, que, em última análise, se resume no esforço pela democratização da escola pública através de:

- melhoria da qualidade de ensino para todos, inclusive para aqueles aos quais o ensino tem sido negado;
- participação da própria escola, incluindo a comunidade, no esforço para superação de suas deficiências;
- valorização salarial e profissional do magistério;
- descentralização das decisões, com maior autonomia da escola.

O texto foi discutido nas escolas em junho e julho de 1983, em meio a muitas dúvidas dos professores. Foram enviados aos órgãos centrais relatórios com a síntese dos debates e sugestões em cada Delegacia de Ensino; esses relatórios evidenciam não apenas a desconfiança do magistério quanto aos reais interesses da Secretaria com a proposta, como também uma tendência conservadora nas sugestões para a melhoria da qualidade do ensino, que iam em direção contrária aos planos dos dirigentes da SEESP. Talvez por isso a análise efetuada pela Secretaria a partir desses dados não tenha sido divulgada à rede (São Paulo, 1983c — esta autora teve acesso a esse documento posteriormente). Assim, não ficou claro para o magistério se suas opiniões foram levadas em consideração pelos órgãos centrais da Secretaria na formulação da política educacional do estado, embora tenham sido publicados vários

1 A expressão foi usada por Elba Barretto (1980, p.9) em sua dissertação de mestrado.

documentos, explicitando as diretrizes da política educacional para diversas áreas que, segundo a Secretaria, incorporaram as sugestões apresentadas pelo magistério.

Outra iniciativa da Secretaria da Educação no sentido de promover o debate sobre as diretrizes educacionais foi o Fórum de Educação. A primeira sessão do Fórum, realizada em agosto de 1983, na sede da Secretaria, em São Paulo, teve a presença do próprio Governador e reuniu participantes de todas as regiões do estado, que tiveram oportunidade de entrar em contato com as tendências mais atuais do debate sobre a educação no país, ouvindo palestras de educadores como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Guiomar Namó de Mello, Dermeval Saviani, entre outros. O Fórum foi multiplicado em todas as Delegacias de Ensino do estado, levando a uma ampla discussão dos problemas da educação entre os integrantes do magistério e envolvendo, em muitos casos, as comunidades.

De maneira geral, poderíamos dizer que durante o primeiro ano de governo da "oposição" em São Paulo, as iniciativas para a melhoria do ensino privilegiaram o debate e a busca de soluções a partir "das bases", ou seja, das próprias escolas e das comunidades.

Na verdade, o que se observa nesse período é uma certa indefinição nos rumos da política educacional, que reflete uma divergência interna entre grupos de influência na cúpula da Secretaria da Educação. Embora concordando em relação aos fins, isto é, na necessidade de reorganizar a escola pública tornando-a mais democrática, tais grupos divergiam em relação aos meios para chegar a essa desejada democratização da escola.

Grosso modo, poderíamos dizer que alguns setores priorizavam a ação política da escola na construção de um novo projeto social, enquanto outros defendiam a valorização da sua função específica, de transmitir o saber sistematizado². Num primeiro momento, prevalece a tendência "politizante", com a predominância de ações que criam espaço para a discussão política dos educadores.

A reação do magistério a essa "abertura" foi contraditória. Hesitante a princípio, após um longo período em que o hábito do diálogo havia sido banido não apenas das escolas, mas da sociedade, e descrente das reais intenções do governo com tais medidas, o magistério não poderia deixar de se envolver na discussão de problemas que tocavam de perto os interesses da classe. Assim, as atitudes variavam da irritação inicial "com todo esse blá-blá-blá" ao entusiasmo pela participação.

No entanto, premido pelas difíceis circunstâncias de seu dia-a-dia nas escolas, pela necessidade urgente de ensinar àqueles milhões de alunos que vinham fracassando ano a ano — e repartindo com o professor o seu fracasso — o magistério desejava algo mais que reflexão e debate. Queria saber como fazer para melhorar a situação do ensino e, não partilhando da certeza das autoridades de que as soluções poderiam brotar da própria escola, esperava dos órgãos competentes da Secretaria ações objetivas e diretrizes para seu trabalho, além de providências para reverter a desvalorização salarial e social da classe.

Tal atitude pode ser creditada em parte à longa convivência com uma tradição autoritária que tem suas origens no culto ao saber e no respeito à hierarquia, de influência positivista, e que leva o professor a esperar dos especialistas encastelados nos órgãos centrais as respostas para os problemas do ensino. É coerente ainda com a tendência

dominante até então, de privilegiar os aspectos técnicos na busca de soluções para o fracasso escolar, ignorando os aspectos políticos do problema.

Mas essa necessidade de orientação, expressa pelos professores, não pode ser explicada apenas pela tradição de valorizar o saber dos técnicos, mais que sua própria prática. Sugere também que o magistério sente que sua prática atual não está dando conta das necessidades de todas as crianças e que uma outra forma de organizar e transmitir os conhecimentos poderia garantir sua apropriação por esses alunos que vêm fracassando na escola.

Assim, quando os professores manifestam a esperança de que as centenas de técnicos lotados em órgãos da administração superior, com a finalidade de criar as condições para que o trabalho pedagógico possa se desenvolver melhor nas escolas, cumpram esse papel, sugerindo alternativas de trabalho para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, não se pode considerar essa atitude apenas como resultado de uma tradição assistencialista ou de uma visão tecnocrática do problema de melhoria do ensino. Ela decorre também, em grande parte, da convivência com as reais dificuldades desses alunos e da intuição acerca da necessidade de um trabalho pedagógico diferente para superar essas dificuldades, trabalho que supõe conhecimentos técnicos que o professor não possui.

De qualquer forma, embora não atendendo às expectativas e necessidades imediatas do magistério, o processo de discussão produziu resultados importantes para o encaminhamento das questões do ensino.

Ao introduzir no cotidiano escolar algumas oportunidades para que os educadores pudessem parar e pensar, criou as condições para o início de uma reflexão crítica até então quase inexistente na prática docente. Ao colocar os problemas da escola numa perspectiva mais ampla, tornou um pouco mais claros para os professores os fatores econômicos, sociais e políticos que permeiam o trabalho pedagógico, mostrando que as soluções para a situação do ensino e do próprio magistério ultrapassam os limites das salas de aula. Ao questionar as razões do fracasso escolar — pondo em dúvida as cômodas explicações baseadas na psicologia, que apontam as deficiências da criança como causa dos problemas de aprendizagem — colocou o professor frente a frente com a questão de seu próprio papel no fracasso do aluno, mostrando a necessidade de considerar as condições escolares como parte do problema.

A partir do segundo semestre de 1984, mudanças na cúpula da SEESP levaram ao fortalecimento de grupos considerados mais "moderados" e, indiretamente, a um redirecionamento na política de formação de pessoal, com a valorização de atividades de aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos professores.

Aí vai se evidenciar o despreparo da Secretaria para promover o aperfeiçoamento de seus quadros profissionais. A necessidade de oferecer apoio às escolas e professores na busca de alternativas para melhoria do ensino esbarra em órgãos centrais e regionais, acomodados à

2 Há que considerar ainda a presença de um numeroso grupo de tendência conservadora, composto pelos remanescentes dos governos autoritários, cujo poder, decorrente do domínio da infinidade de normas legais que regem a máquina administrativa, não poderia ser subestimado.

rotina administrativa e num sistema de supervisão que, na falta de uma definição mais clara de suas funções, dedicava-se ao trabalho de mero controle burocrático.

A enorme máquina administrativa da Secretaria da Educação, após um longo período de hegemonia dos "técnicos", tem dificuldade em voltar-se para o apoio da atividade-fim da organização, que justifica a sua existência, o ensino.

A proposta e as dificuldades iniciais

Apesar do discurso sobre a participação dos professores na busca de soluções para a superação das deficiências da escola pública, a primeira iniciativa concreta nesse sentido, a proposta do Ciclo Básico, não só não partiu de sugestões do magistério, como, no que se refere à eliminação da reprovação entre a 1.^a e a 2.^a séries, retomou uma idéia rejeitada pela maioria dos professores³. Tal predisposição dos professores certamente não era ignorada pelos responsáveis pelas decisões a nível central.

Ao solicitar a opinião do magistério sobre os problemas da educação, o governo havia criado expectativas quanto ao atendimento dessas sugestões. O documento inicial divulgado sobre as medidas que seriam adotadas declarava que sua implantação estava "atendendo às reivindicações dos educadores, apresentadas quando da discussão do Documento 01"...e levava em consideração "as sugestões da rede, calcadas na prática educativa"... (São Paulo, s.d., p.11). Assim, ao tomarem conhecimento da proposta, que não reconheceram como sua, os professores se sentiram logrados.

Basicamente, a proposta do Ciclo Básico compreende algumas medidas principais, que se organizam a partir do princípio de continuidade do processo educativo:

- alteração da seriação anual até então vigente, transformando as duas séries iniciais do 1.^o grau num Ciclo Básico de dois anos e eliminando, portanto, a possibilidade de retenção do aluno ao final do primeiro ano de escolaridade;
- mudança no enfoque da avaliação, que passa a ser centrada no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- flexibilidade no agrupamento de alunos, possibilitando diversas alternativas na composição das classes e sua reorganização no decorrer do ano letivo, a critério dos professores.

A fim de criar condições para a implantação do Ciclo Básico, foram previstas ainda medidas complementares:

- garantia de espaço no calendário escolar para reuniões dos professores;
- duas horas diárias a mais de aulas, para alunos que necessitem de maior tempo de escolarização (no limite de seis horas semanais), com remuneração suplementar aos professores que assumirem essas aulas;
- fornecimento de merenda reforçada a esses alunos que permanecerem mais tempo na escola;
- fornecimento de material didático aos alunos que dele necessitem;

— incentivo ao professor que atuar no Ciclo Básico, através de pontos válidos para atribuição de aulas, concursos de ingresso e remoção.

Durante o breve período que mediou a primeira divulgação das medidas à rede, entre outubro e novembro de 1983, e a assinatura do Decreto 21.833, que o instituiu, em 28 de dezembro do mesmo ano, o Ciclo Básico sofreu sérias críticas, especialmente por parte de diretores de escola e supervisores de ensino, convocados a participar de reuniões a nível regional com representantes dos órgãos centrais da Secretaria, que deveriam dar maiores esclarecimentos sobre a proposta.

Tais críticas — e em muitos casos foram tão veementes que chegaram a criar um clima de mal-estar — enfocavam principalmente o aspecto da não retenção dos alunos entre o primeiro e o segundo ano de escolaridade, idéia rejeitada pelo magistério; na verdade, decorriam sobretudo da percepção de que não havia efetivamente uma proposta estruturada para o Ciclo Básico, mas apenas um elenco de medidas iniciais em torno de uma idéia geral de democratização das oportunidades de ensino e continuidade do processo educativo.

Os próprios encarregados da divulgação das medidas demonstravam insegurança quando questionados sobre problemas concretos. Questões fundamentais sobre como, se e quando haveria uma reformulação no currículo das séries iniciais, como seria a nova sistemática de avaliação, como seria feita a preparação dos professores para essas mudanças; ou até mesmo se haveria a construção de mais salas para as aulas suplementares das crianças, ficavam sem resposta.

Por outro lado, ficou claro também que a implantação do Ciclo Básico era uma decisão política que não estava sendo colocada em discussão, mas comunicada aos agentes encarregados de implementá-la. O próprio deslocamento de representantes de quase todos os órgãos centrais da Secretaria da Educação a todas as regiões do estado, para a divulgação da proposta, acontecimento pouco usual na rede de ensino, dava a medida da importância política do projeto.

À medida que se realizavam novas reuniões, agora já com os agentes que se envolveriam mais diretamente no trabalho de implantação, as resistências foram diminuindo e os aspectos positivos da proposta foram sendo percebidos. Quando os professores retornaram de suas férias para o início do ano letivo de 1984, teve início o trabalho de divulgação e orientação sobre o Ciclo Básico que, naquele ano, envolveria apenas a 1.^a série do 1.^o grau.

Esse trabalho se desenvolveu de forma muito desigual, dependendo do nível de aceitação e informação dos supervisores de ensino e diretores de escola em relação à proposta.

De maneira geral, a reação inicial da maioria dos professores ao Ciclo Básico foi desfavorável, principalmente pela rejeição ao aspecto que, a princípio, ficou mais evi-

3 Na síntese das propostas apresentadas pelas escolas, quando da discussão do Documento 01/83, não aparece qualquer referência à eliminação de retenção de alunos nas séries iniciais. Pelo contrário, consta a sugestão para que a promoção ao final da série leve em conta também a avaliação em matemática, o que indica a intenção de ampliar as exigências para promoção (São Paulo, 1983c).

dente, embora não fosse o mais importante: a eliminação da retenção entre o primeiro e o segundo anos letivos.

Após esse impacto inicial negativo, outros aspectos, mais positivos, foram sendo percebidos, como a possibilidade de aulas suplementares para os alunos, o incentivo ao trabalho em equipe e a troca de experiências através das reuniões mais freqüentes, o aumento das oportunidades de orientação técnica através de publicações, cursos e encontros.

Esses fatores, aliados à atenção maior que o trabalho pedagógico passou a merecer por parte da administração, levaram muitos professores a uma mudança de atitude, superando as resistências iniciais e passando a uma expectativa mais favorável e a um empenho maior pelo êxito das medidas. Ao final do primeiro ano de implantação, havia até um certo clima de esperança em relação aos resultados do Ciclo Básico.

A partir daí, entretanto, com a continuidade das crianças no segundo ano letivo, foi se tornando evidente que apenas o esforço e as boas intenções seriam insuficientes para enfrentar o desafio do fracasso escolar.

Ao tornar mais claro para os professores que o problema da repetência não podia ser visto como uma coisa natural, atribuída às carências da clientela, a proposta do Ciclo Básico provocou também a necessidade de rever e reformular o trabalho escolar. As instâncias responsáveis do sistema, entretanto, estavam despreparadas para atuarem na preparação dos professores, sugerindo-lhes alternativas de trabalho e apoio para enfrentar o problema crucial do "como fazer" pedagógico⁴. Questões essenciais como currículo e avaliação permaneciam indefinidas, gerando um clima de insegurança na rede. A definição sobre os parâmetros para avaliação dos alunos que iriam concluir o Ciclo Básico em 1985, só saiu em 30 de novembro daquele ano (São Paulo, 1985a e b), quando já não havia tempo hábil para orientação aos professores. Quanto à proposta curricular de alfabetização para o Ciclo Básico, apenas em agosto de 1988 seria enviada às escolas, ainda em versão preliminar, para discussão (São Paulo, 1988).

Poderíamos dizer que a implantação do Ciclo Básico, refletindo as contradições do momento social e político em que ocorreu e o fato de ter sido uma mudança imposta de cima para baixo, foi um processo oscilante, de altos e baixos, que aconteceu de forma desigual nas diferentes regiões do estado e nos diversos momentos de sua trajetória.

O SIGNIFICADO DO CICLO BÁSICO PARA O PROFESSOR

Compreender o significado do Ciclo Básico para o professor torna-se necessário, pois é preciso considerar que esta proposta de mudança é um momento de um processo muito mais amplo, qual seja, o movimento através do qual a escola pública vem desempenhando seu papel histórico.

A implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais paulistas, a partir de 1984 — uma mudança surgida num período em que setores mais progressistas haviam assumido o governo estadual — é um momento em que já não é possível ao estado ignorar a pressão de uma parte expressiva da população, que tendo tido acesso à escola,

reivindica agora seu direito de receber dessa escola o saber escolar.

Mas a escola, sendo uma instituição que tem refletido com relativa fidelidade as tendências dominantes no plano sócio-econômico, é também uma organização cada vez mais complexa, que tem se burocratizado à medida que a necessária expansão de seus serviços implica numa ampliação e diversificação de sua estrutura material e de recursos humanos. É o caso do sistema escolar paulista, uma organização que movimenta um orçamento superior ao de muitos estados brasileiros, para atender a 4.800.000 alunos da pré-escola ao 2.º grau, empregando para isto 200.000 professores que atuam em 5.501 escolas (Lima, 1987), além de um sem número de especialistas e funcionários de apoio, que trabalham em órgãos centrais e intermediários.

Numa instituição desse porte, com extrema centralização das decisões e uma grande quantidade de normas expressas através da prolifera legislação publicada cotidianamente no Diário Oficial do Estado — a bíblia de seus administradores — o controle é enfraquecido à medida que o poder e as comunicações se diluem nos diversos níveis hierárquicos. Nesse contexto, assume grande importância a estrutura informal, o fator humano que determina uma cultura própria da organização, que a distingue de outras e que influencia o comportamento de seus integrantes. Este fator é especialmente importante no caso da organização escolar, onde os sistemas de valores, opiniões e atitudes de seus membros se refletem diretamente na atividade educativa.

A maneira particular como cada professor percebe e interpreta a proposta do Ciclo Básico não é um fenômeno apenas individual, mas decorre sobretudo de um conjunto de fatores intra e extra-escolares, que envolvem os condicionantes históricos e sociais mais amplos, as características específicas da organização escolar e as características pessoais e profissionais desse professor, suas condições próprias de vida e de trabalho.

Assim, tomando como referência o contexto mais amplo que constitui a "situação dada" na qual se desenvolve a prática pedagógica do professor, desenvolvemos no segundo semestre de 1987 uma pesquisa procurando responder às seguintes questões básicas:

1. Como foi compreendida pelos professores a idéia do Ciclo Básico?
2. Como essa idéia tem se traduzido em sua prática pedagógica?

4 A partir de 1985, passaram a ser divulgados, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas — CENP, da SEESP, os trabalhos de Emilia Ferreiro e algumas experiências alternativas de alfabetização baseadas nessas idéias. Eram, entretanto, trabalhos experimentais, como o de Esther Grossi, em Porto Alegre (1985) ou o de Telma Weisz, em São Paulo (1986); essas experiências, por diferirem bastante das práticas tradicionais, provocavam dúvidas nos professores quanto a seus resultados. Uma professora, experiente alfabetizadora, a quem havíamos levado para assistir a uma dessas exposições, assim resumiu suas impressões: "vou esperar um pouco, se eu vir que dá certo, eu mudo. Por enquanto, vou continuar do meu jeito mesmo"...

As escolas selecionadas

As escolas estudadas foram selecionadas a partir de um trabalho já existente, feito em julho de 1986, para atender a solicitação da Secretaria da Educação, que procurava determinar o nível de implementação da proposta do Ciclo Básico nas escolas estaduais.

Embora com limitações, esse estudo forneceu elementos que indicavam as condições de trabalho nas séries iniciais, com ênfase na alfabetização, bem como a opinião favorável ou desfavorável do grupo de professores de cada escola a respeito do Ciclo Básico. Daí termos usado essas informações na escolha das escolas a serem pesquisadas, tomando quatro escolas, duas consideradas com alto nível de implementação e outras duas consideradas com baixo nível de implementação da proposta do Ciclo Básico. Para a escolha final, foi buscada também uma diversificação quanto ao tamanho e localização das escolas, nível sócio-econômico da clientela, além de características do corpo administrativo e docente, como a presença — ou não — de equipes mais estáveis, com muito tempo de experiência no magistério e na própria escola.

Assim, foram selecionadas duas escolas maiores, situadas em setores mais centrais da cidade, com clientela que comporta, ao lado de alunos bastante pobres, alguns extratos de classe média e média-baixa. Numa delas o corpo docente, na pesquisa anterior sobre os níveis de implementação, havia se manifestado de maneira mais favorável ao Ciclo Básico enquanto que na outra essa opinião era francamente desfavorável. As outras duas escolas são menores, estão situadas em regiões de periferia e atendem a clientela predominantemente pobre ou muito pobre. Também nelas, as opiniões dos professores sobre o Ciclo Básico na pesquisa anterior mostraram-se divergentes, apontando uma tendência mais favorável em uma das escolas e uma tendência predominantemente contrária em outra.

Feita a seleção das escolas, o passo seguinte foi consultar os diretores sobre sua própria disponibilidade em colaborar com a investigação, pois quem conhece o funcionamento das escolas estaduais sabe da importância desse elemento para qualquer trabalho que se pretenda fazer nas escolas. Esclarecidos sobre as finalidades do estudo e como seria realizado, todos os consultados se dispuseram a participar e facilitaram o acesso às dependências das escolas e aos professores.

Antes de qualquer ação nas unidades visitadas, fez-se uma conversa inicial com o grupo de professoras envolvidas na pesquisa. Este primeiro contato foi realizado em pequenas reuniões informais, aproveitando o horário de recreio dos alunos ou a chegada das professoras antes do início das aulas. Em uma das escolas, por sugestão da direção, a conversa deu-se durante uma reunião do Conselho de Ciclo Básico.

Entre as 26 professoras contatadas, apenas uma solicitou que não fosse feita a observação de seu trabalho em classe, embora se dispusesse a dar a entrevista. Nesse caso, optou-se por não incluí-la na amostra. Durante o trabalho, duas professoras entraram em licença, reduzindo-se assim a 23 o número de professoras participantes.

A permanência em cada escola variou entre três e cinco semanas e, nesse período, foram realizadas entrevistas com o diretor e todas as professoras do Ciclo Básico⁵,

observações em sala de aula do trabalho dessas professoras, bem como de várias outras situações escolares, como festinhas, reuniões formais e informais, horário da merenda, recreio etc.

O recurso a várias fontes de informação teve a intenção de obter dados intercomplementares, permitindo captar, da melhor forma possível, o que acontece na vida cotidiana dessas escolas e de seus professores.

Cada escola é uma escola

A partir da análise das observações e dados das quatro escolas, alguns pontos merecem ser destacados.

O primeiro deles é que não existe essa escola pública comumente tratada como uma entidade genérica, que no senso comum corresponde a uma escola pobre e carente de todo tipo de recurso, atendendo mal a uma clientela também pobre.

Embora as escolas públicas tenham uma estrutura formal semelhante, delimitada por normas rígidas de funcionamento, e façam parte de um sistema institucional centralizado como é a Secretaria da Educação de São Paulo, há uma grande diversidade na qualidade do trabalho dessas escolas, que não se explica apenas em função da localização e do tipo de clientela escolar, das condições do prédio ou dos recursos existentes. Esses fatores interferem, criando dificuldades ou facilitando o trabalho pedagógico, mas o que influi muito no trabalho escolar é o fator humano, a qualidade da equipe de professores e, em particular, da direção da escola.

Pelos dados obtidos, o diretor mostra-se um elemento importante no funcionamento da escola e a implantação de uma mudança como o Ciclo Básico depende, em boa parte, da maneira como o diretor percebe e avalia essa proposta. O grau de envolvimento do diretor com o trabalho pedagógico, a maneira como procura organizar as condições escolares e a participação dos professores nessas decisões, a forma como encara o problema do fracasso escolar e o aluno que fracassa, enfim, a percepção que tem do papel da escola e do seu próprio papel nesse contexto, influem decisivamente na qualidade do trabalho desenvolvido em sua escola. No caso das quatro escolas observadas — três delas tinham passado por mudanças recentes de diretores — ficou evidente a importância do envolvimento do diretor no acompanhamento do Ciclo Básico.

Outra variável importante para o trabalho escolar refere-se à situação funcional e às condições de trabalho dos professores. Fatores como tempo de experiência no magistério, tempo de serviço na escola, jornada semanal de trabalho, oportunidades de aperfeiçoamento e atualização, condições salariais interferem em seu envolvimento com a escola e os alunos e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. A observação das escolas da amostra demonstra como a excessiva carga horária semanal de trabalho da maioria das professoras, obrigadas a trabalhar com duas classes para aumentar o salário, limita suas oportunidades

5 Não foram entrevistadas e observadas as professoras dos chamados "toquinhos" (professoras que lecionam 4 horas/aula para completar a carga horária semanal da classe) nem as dos grupos de apoio.

de relacionamento e atualização profissional, em prejuízo do trabalho docente⁶.

Um outro aspecto fundamental para a atuação da escola, que de certa forma decorre dos anteriores — estilo de direção e condição de trabalho dos professores — é o clima da escola, o relacionamento existente entre direção e professores, professores entre si e com a comunidade. A observação da realidade escolar mostrou que, quando há uma convivência maior e uma participação dos educadores na história e na vida da escola e dos alunos, há um compromisso também maior com o ensino, e o fracasso escolar é visto como um desafio.

Quando há pouco relacionamento ou um relacionamento conflituoso dentro da própria equipe, ou entre escola e comunidade, a insatisfação das professoras se reflete por vezes numa atitude individualista, em que o compromisso com os alunos se reduz e o trabalho pedagógico é realizado dentro das possibilidades e exigências burocráticas da instituição escolar. Nesse contexto, o aluno que não aprende é visto como uma carga a ser suportada e, se possível, evitada.

Em resumo, a observação do cotidiano nas escolas aponta para a importância da qualidade das relações humanas dentro da própria escola e entre escola e comunidade escolar. A situação funcional do corpo docente e a atuação do diretor são elementos essenciais nesse processo. Dependendo da qualidade dessas relações, as dificuldades e problemas existentes em maior ou menor grau em todas as escolas podem ser melhor equacionados, refletindo-se na qualidade dos serviços oferecidos pela escola.

A expectativa inicial sobre o Ciclo Básico

A expectativa inicial da maioria das professoras da amostra sobre o Ciclo Básico foi negativa. Das 23 professoras ouvidas, 19 tiveram, a princípio, sérias dúvidas sobre sua implantação, ou foram totalmente desfavoráveis à medida. As seis professoras que se mostraram mais radicalmente contrárias foram aquelas que, tendo mais tempo no magistério — 20 anos ou mais — identificaram o Ciclo Básico com a "promoção automática", experiência de currículo por níveis adotada entre 1968 e 1975 e vivida por essas professoras, com resultados considerados péssimos.

Muitas professoras, entretanto, citaram como motivo para sua reação negativa a indefinição e a falta de clareza das mudanças que estavam sendo implantadas. Uma palavra bastante usada, que define a maneira como muitas professoras viram a implantação do Ciclo Básico, foi "confusa". A rejeição dessas professoras não foi às medidas em si, mas à forma como foram implantadas. A falta de informações e, especialmente, a falta de uma proposta mais clara de trabalho geraram insegurança e perplexidade.

Alguns depoimentos mostram claramente essa sensação:

Inicialmente foi uma confusão total. Ninguém sabia o que era, só sabia que ia mudar.

A gente sentiu a insegurança, a falta de uma proposta mais completa.

Jogaram a idéia, esperando que a escola construísse a proposta.

Outro aspecto que muitas professoras fizeram questão de frisar, e que contribuiu para a reação inicial negativa, foi o fato de que a idéia do Ciclo Básico, apresentado como uma resposta às solicitações do magistério, na verdade não havia partido do professor:

Falaram que consultaram o professor, mas não consultaram.

Houve um estudo do Documento 01/83 para os professores definirem as mudanças e ninguém foi a favor dessa proposta. Isso não partiu do professor.

Mas há outra leitura possível desses depoimentos. Ao lado das queixas, outra palavra significativa — esperança — aparece várias vezes, mostrando a disposição de boa parte das professoras:

Tinha esperança, apesar da confusão.

A expectativa, a esperança, era que houvesse uma melhora, que mostrasse uma alfabetização de modo mais fácil, que mostrassem ao professor como fazer isso.

Essas manifestações parecem indicar que os professores percebiam, ainda que de forma difusa, a inadequação da atuação da escola e deles próprios em relação ao fracasso escolar dos alunos e esperavam por uma mudança. Só que a mudança proposta, por não lhes oferecer as alternativas de trabalho que eles sabiam necessárias para enfrentar o problema, não veio de encontro as suas expectativas, daí a atitude de desencanto, mais que propriamente rejeição.

Essa impressão é confirmada ao analisarmos os depoimentos das quatro professoras que se mostraram, desde o início, mais favoráveis ao Ciclo Básico. Desse grupo, uma delas estava, na época, em uma escola de outra Divisão Regional de Ensino e tinha tido orientação diferente, calcada no projeto de alfabetização conhecido por PROLESTE (v. Leite, 1985):

O Ciclo Básico foi bem recebido pelos professores. Houve apoio, foi bem estruturado. Recebemos uma apostila com todas as etapas. O trabalho é dividido em etapas. Se a criança aprende, vai caminhando. Tem que ter remanejamento constante. Havia um professor que ficava só no período preparatório...

Entre as demais professoras que se disseram favoráveis ao Ciclo Básico desde o início, há um ponto comum: é justamente a história de experiências bem sucedidas no trabalho com alunos considerados difíceis. A presença constante, em suas falas, desses alunos, que outras professoras às vezes "esquecem" em seus depoimentos, mostra não só a preocupação dessas professoras com as crianças que vêm fracassando na escola como sua percepção da inadequação do tratamento que a escola lhes tem dispensado. Assim, elas perceberam desde logo as vantagens que o Ciclo Básico poderia trazer para essa parcela da clientela escolar, que estava sendo penalizada com uma retenção que não apenas não solucionava o problema, mas geralmente o agravava:

Gostei demais porque veio favorecer aqueles alunos que não tinham pré e não conseguiam chegar ao final, repetiam e voltavam à estaca zero. Isso tirava o interesse deles, que

6 Só a partir de 1988 veio a ser implantada na rede a jornada única, em que professores do Ciclo Básico recebem por 40 horas semanais, mas trabalham com uma única classe.

já estavam no começo da alfabetização e voltavam a fazer "minhoquinhas".

Numa visão de conjunto dos depoimentos, poderíamos dizer que a impressão inicial das professoras em relação ao Ciclo Básico foi tanto mais negativa quanto menor a condição de lidar com o problemas dos alunos, tal como percebida por elas. Na medida em que os educadores não identificaram na proposta as condições para enfrentar a questão, as reações variaram da descrença à rejeição. Apenas algumas professoras, que já dispunham de condições para uma prática bem sucedida com esses alunos, mostraram-se mais favoráveis ao Ciclo Básico.

A organização das classes e os remanejamentos

A questão do remanejamento — possibilidade de reorganização das classes durante o ano letivo, geralmente por critérios de rendimento — foi tratada de forma contraditória na própria proposta do Ciclo Básico. No documento de orientação para a elaboração do plano de trabalho das escolas, o remanejamento foi colocado como uma alternativa, no sentido de possibilitar maior flexibilidade na organização das classes "sempre que a avaliação do trabalho desenvolvido e a proposta pedagógica da escola indiquem que tal procedimento oferecerá melhores oportunidades de aprendizagem" (São Paulo, 1984b, p.3). Entretanto, na legislação que regulamentou o Ciclo Básico, a medida foi colocada quase como imposição: "Artigo 10 — O remanejamento de alunos será feito sempre que a avaliação do trabalho realizado pela escola o exigir..." (São Paulo, 1984a).

De qualquer maneira, essa prática foi amplamente adotada na maioria das escolas da rede. É interessante, pois, verificar quais fatores teriam levado a essa preferência dos professores pela organização de classes mais homogêneas. Um desses fatores é a opinião do diretor a respeito da organização das classes. Nas escolas estudadas, verificamos que, embora os diretores tenham deixado a critério das professoras a decisão sobre o assunto, sua opinião certamente influenciou na atitude destas últimas.

Das 23 professoras, 17 mostraram-se mais favoráveis ao remanejamento de alunos, enquanto que seis se mostraram contrárias ou fizeram sérias restrições a essa prática. As razões apresentadas divergem e, às vezes, são contraditórias.

Algumas professoras defendem o remanejamento porque, em seu entender, trabalhar com classes homogêneas é mais fácil para a professora:

Eu acho muito bom porque a gente trabalha melhor, porque se for uma classe muito diferente a gente vai ter aquele trabalho...

Um outro grupo justifica a opção pelo remanejamento considerando que traz vantagens não só para o professor, mas para o aluno de ritmo mais lento:

Se não houvesse esse remanejamento esses alunos estariam ainda na estaca zero e eles avançaram bem; não teriam sido trabalhados, ficariam encostados.

Mesmo considerando-se favorável ao remanejamento, entretanto, a maioria das entrevistadas faz algum tipo de restrição a essa prática. A mais freqüente é a criação das chamadas "classes fracas", quando sucessivos remaneja-

mentos acabam reunindo numa mesma classe todos os "alunos-problema". Como geralmente a professora não sabe o que fazer para ensinar a essas crianças, o desgaste de professora e alunos acaba sendo muito grande.

Outra restrição importante, apontada por algumas professoras, é o problema da adaptação que a criança sofre ao ser deslocada de sua classe para outra, especialmente pela quebra do vínculo afetivo com a professora, que é muito forte nas séries iniciais.

Por esses motivos, embora favorável à prática, a idéia da maioria das professoras é que se deve limitar os remanejamentos ao início do ano e aos casos realmente necessários, em que a criança apresente muita diferença no rendimento em relação à classe.

Parece que, subjacente a essa preferência pelos remanejamentos, apesar de as professoras reconhecerem os problemas que eles podem acarretar, vigora uma prática pedagógica que privilegia o coletivo; trabalha-se com a classe como um todo e o ideal é atingido quando os alunos conseguem fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo:

Quando peguei e classe, estava cada um num ponto, agora a classe vai mais devagar, mas todos juntos. A classe toda está na lição da almofada...

Ao analisarmos a prática das professoras contrárias ao remanejamento, constatamos que se mostraram mais aptas a trabalhar com a diversidade, seja pelo uso de trabalho diversificado, seja pela segurança no manejo da classe, o que lhes permitia atender a todos os alunos dentro de seu ritmo, sem necessidade de remanejamento. Além disso, há outro ponto comum: elas perceberam, pela experiência, que a heterogeneidade da classe pode trazer vantagens aos alunos com mais dificuldades:

O aproveitamento do aluno deveria ser melhor em classe homogênea mas não vejo progresso dos alunos que vão para as classes fracas.

Como vemos, a questão é polêmica e não pode ser colocada em termos de ser contra ou a favor do remanejamento. Há que considerar os interesses e necessidades dos alunos — e muitas vezes o remanejamento é decidido em função de outros interesses, que não os do aluno — mas não se pode deixar de lado as preferências do grupo de professoras e as possibilidades de sua prática pedagógica.

Os grupos de apoio suplementar

A maioria das professoras da amostra vê os grupos de apoio — grupos formados com 15 a 35 alunos que recebem seis horas de aulas suplementares por semana — como um instrumento válido, mas de resultados limitados para a melhoria da aprendizagem:

É mais para a criança fazer uma tarefa, aquela criança que não tem tempo de estudar em casa, porque a professora segue o mesmo método nosso, é mais para dar uma continuidade ao trabalho do professor da classe...

Isso se explica pela forma como essas classes vêm funcionando, geralmente atribuídas a professoras iniciantes, que atuam mais como auxiliares de ensino, repetindo o que foi dado pela professora da classe. Em alguns casos as professoras titulares chegam a deixar os cadernos dos

alunos mais adiantados para a professora de apoio usar como roteiro.

As opiniões variam, é claro, em função do trabalho da professora que assumiu as aulas de apoio suplementar. Numa das escolas, onde essas aulas são dadas como carga suplementar por uma professora do Ciclo Básico, as colegas consideram os resultados muito bons. A própria professora do apoio, entretanto, coloca com propriedade os limites desse trabalho:

Se mandar aluno de "E" para ele tirar "A", não tem condições. A gente resolve pequenas dificuldades. É preciso ver o apoio como apoio mesmo, e não como solução dos problemas.

Um dado interessante é a unanimidade quanto ao critério utilizado pelas professoras para encaminhar os alunos ao apoio suplementar. Vão para essas aulas os alunos que "têm chance", ou seja, aquelas crianças que, com um reforço, podem acompanhar o desempenho de uma classe média ou, no caso das classes em final do Ciclo, conseguir a promoção.

Uma análise mais aprofundada de algumas falas, entretanto, mostra a face do preconceito em relação aos alunos mais "lentos". Embora não digam claramente, está implícito que, para muitas, não vale a pena criar grupos de apoio para atender a essas crianças:

A gente manda aqueles que vão realmente conseguir alguma coisa, que a gente sabe que vão render, porque às vezes tem aquelas crianças mais lentas... eu acho até que atrapalha um pouco o professor do apoio.

Concluindo, vemos que práticas como os remanejamentos e grupos de apoio suplementar pouco têm contribuído para enfrentar a questão do fracasso escolar.

Pelo contrário, os remanejamentos vêm servindo, em muitos casos, apenas para separar os alunos difíceis, que "dão trabalho" para o professor, ou "atrapalham" os alunos que têm condições de avançar mais rapidamente. Já o apoio suplementar não vem alcançando aquelas crianças que mais teriam necessidade dele.

Na verdade, o uso que a escola vem fazendo dessas alternativas apenas confirma o problema central: sua incapacidade de ensinar a uma parcela considerável da população escolar, que continua sendo o cliente indesejável em suas salas de aula.

O currículo: distância entre o ideal e a prática

A proposta inicial para o Ciclo Básico eliminou a seriação nos dois primeiros anos do 1.º grau, mas não sugeriu inicialmente, de modo claro, alterações em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos nesses dois anos, limitando-se a indicar que deveriam ser seguidas as "orientações propostas no Guias Curriculares, no que se refere às atuais 1.ª e 2.ª séries" (São Paulo, 1984a, art. 6.º).

Algumas diretrizes sobre avaliação no Ciclo Básico, divulgadas no final de 1985, quando se tornou indispensável a Secretaria da Educação assumir uma posição quanto aos alunos que estavam concluindo o Ciclo, passaram a ser usadas como referência pelos professores. Entre elas, a "Ficha descritiva do rendimento do aluno no Ciclo Básico" (São Paulo, 1985b), destinada ao registro dos objetivos e conteúdos dominados pelos alunos, de forma a retratar

sua evolução durante os dois anos de Ciclo Básico. Por conter um rol de conteúdos a serem trabalhados pelos alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde, passou a ser utilizada pelas professoras como um programa para o Ciclo Básico. Também serviram como referencial os "Parâmetros para a promoção do aluno no Ciclo Básico" (São Paulo, 1985a), que estabeleciam os conteúdos básicos considerados fundamentais para a promoção do aluno para a 3ª série, aliás considerados pelas professoras como uma facilitação dos requisitos para a promoção dos alunos.

É claro que, sendo o Ciclo Básico uma proposta que enfatiza a continuidade do processo de aprendizagem, procurando garantir que as crianças dominem os mecanismos essenciais dentro de seu próprio ritmo, levando para isso o tempo necessário, não se poderia pensar em estabelecer um programa rígido. O fato é que a Secretaria da Educação não tinha, na época, uma proposta curricular para o Ciclo Básico, que só foi divulgada pela CENP quatro anos depois, em 1988 (São Paulo, 1988).

Assim, sem uma referência mais clara, a posição das professoras quanto ao que deveria ser ensinado nesses dois anos apresenta variações significativas.

Na maioria dos casos, a idéia do que ensinar continua presa à tradição, fundamentada na experiência anterior, nos livros didáticos e, em grande parte, nas expectativas dos professores das séries seguintes. Entretanto, já se observam mudanças nessa posição, a partir da desseriação introduzida pelo Ciclo Básico.

Dentre as professoras da amostra, 13 propõem um currículo nos moldes tradicionais. É interessante notar que, ao contrário do que se esperava, a maior parte delas não teve qualquer hesitação ao responder a essa questão. Ao final do primeiro ano, a criança deve

ler corretamente, escrever de modo correto, ter uma capacidade criativa. Dominar bem as quatro operações e o sistema de numeração até 100. Na segunda série, reforço e aprofundamento dessas dificuldades.

A gramática também não é esquecida: "a base, feminino, plural, qualidades, sinônimo, antônimo..."

Ao serem confrontadas com a realidade, entretanto, perguntadas sobre o que a maioria das crianças consegue aprender, as professoras parecem surpresas e têm dificuldade em responder. Obtive poucas respostas diretas a essa questão, geralmente daquelas professoras que, sendo especialmente competentes ou trabalhando com classes selecionadas — quase sempre as duas variáveis se combinam — conseguem desenvolver os conteúdos previstos com a maioria dos alunos.

Geralmente as professoras atribuem o fato — de tantos alunos não acompanharem o conteúdo proposto — à própria criança e aos problemas por ela vividos:

A metade não está acompanhando isso; alguns por dificuldades de inteligência, a maioria por problemas familiares: mãe que trabalha fora, a criança não faz tarefa, criança rejeitada que apesar de inteligente produz pouco, à vezes os pais que são separados, são muitos problemas...

Em muitos casos, as professoras recorrem ao passado para justificar sua recusa em rever o currículo considerado ideal:

Antigamente as crianças dominavam muito mais.