

VINTE ANOS DA POLÍTICA DO CICLO BÁSICO NA REDE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA CLARET GERAES DURAN

Faculdade de Educação da Universidade Metodista de São Paulo
marilia.claret@terra.com.br

MARIA LEILA ALVES

Faculdade de Educação da Universidade Metodista de São Paulo
mleila@terra.com.br

JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – São Paulo
jcpalmafilho@uol.com.br

RESUMO

Este artigo aborda, numa perspectiva histórico-crítica, o percurso do ciclo básico na rede estadual paulista, desde sua criação até os anos iniciais da década de 90, discutindo ainda as ações e reações desencadeadas pela proposta e pela reorganização curricular do ensino fundamental decorrentes dessa iniciativa. A pesquisa documental realizada parte das motivações que direcionaram a política educacional no momento de abertura política, em que assumia o poder o primeiro governo eleito no Estado de São Paulo após longo período de regime militar, e passa pela análise dos diferentes tipos de reações da rede de ensino e da sociedade civil, a maior parte delas contrárias às medidas encaminhadas. Quais as razões que têm levado sistematicamente à desmobilização de propostas comprometidas com a garantia da escolaridade regular das camadas mais pobres da população? A análise realizada evidencia a forte presença do pensamento conservador impregnado na cultura pedagógica brasileira, que se manifesta diante de propostas, como a do ciclo básico, comprometidas com a democratização do ensino.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS – POLÍTICAS PÚBLICAS – CICLO BÁSICO – ENSINO PÚBLICO

ABSTRACT

TWENTY YEARS OF BASIC CYCLE POLICY IN SÃO PAULO STATE SCHOOL SYSTEM. From a historical-critical perspective, this article deals with the trajectory of the basic cycle in São Paulo State school system from the moment of its creation till the 1990s. It also discusses

the actions and reactions brought about by the proposal and by the curricular reorganization of the middle school resulting from this initiative. The documental study starts from the motivations that guided the education policy at a moment of political opening, when the first elected government took office in the State of São Paulo, after the long period of military regime. The varied reactions from education professionals and from civil society, most of which were against the measures set forth, are then analyzed. What are the reasons that have systematically led to the failure of proposals committed to ensure regular education for people on the lowest incomes? The discussion highlights the strong presence of a conservative thought that permeates pedagogical culture in Brazil, that is against proposals that, similar to the one of basic cycle, are committed to the democratization of education.

EDUCATIONAL POLICIES – PUBLICS POLICIES – BASIC EDUCATION – PUBLIC EDUCATION

Em 15 de outubro de 1983, dia do professor, o primeiro governador do Estado de São Paulo, André Franco Montoro, eleito pelo povo após longo período de regime militar, anunciava ao magistério público e à população paulista a criação do ciclo básico, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, de 28.12.1983, um projeto político que se propunha a alterar as relações excludentes do ensino fundamental, marcado que era pela reprovação escolar.

São passados 20 anos da implantação dessa proposta político-pedagógica e, ao que parece, o perfil de atendimento do ensino público paulista se alterou muito pouco no que se refere ao desempenho escolar das camadas mais pobres da população. Esta foi a principal razão para retomarmos a discussão embasada em uma análise documental do processo de implantação do ciclo básico e de seus desdobramentos numa perspectiva histórico-crítica.

Iniciamos a análise pela consideração da Proposta Montoro elaborada no processo de campanha eleitoral pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (1982), para a área da educação, que partiu de um diagnóstico geral do ensino e apontou as mudanças necessárias para enfrentar os altos índices de retenção no sistema estadual naquele momento. Considerando que o primeiro estrangulamento histórico do sistema de ensino situava-se na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, impôs-se a necessidade de intervir na rede escolar, iniciando-se pela desseriação das duas séries iniciais e por um conjunto de outras medidas que constituíam a proposta do ciclo básico.

A seguir, fazemos a discussão dos aspectos políticos e pedagógicos do ciclo básico, ancorados na análise dos principais documentos do período de 1983 a 1995 elaborados para dar-lhe sustentação teórico-prática, em estudos

de acompanhamento e avaliação produzidos no interior dos órgãos gestores da Secretaria da Educação e em teses de doutorado¹ e dissertações de mestrado realizadas por pesquisadores que se ocuparam da análise dessa política em momentos diferentes de sua implantação, desenvolvendo interpretações diversas, o que permitiu recuperar a dinâmica da situação estudada.

Os editoriais e reportagens publicados pelos jornais *O Estado de S.Paulo*, *Jornal da Tarde* e *Folha de S.Paulo*, entre outros, foram utilizados para evidenciar as repercussões negativas das propostas de reorganização curricular desencadeadas pelo e no movimento de implantação do ciclo básico inclusive, desde o momento em que essas propostas vieram a público, refletindo na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.

Passamos depois a abordar algumas das decorrências da proposta do ciclo básico, principalmente aquelas que se referem à avaliação da aprendizagem do aluno, considerando a produção acadêmica de autores que se têm dedicado à análise da exclusão escolar. Nossa preocupação é discutir as razões da sistemática desmobilização de propostas comprometidas com a garantia da escolaridade regular das camadas mais pobres da população, o que em última instância remete à análise das relações entre a seletividade do sistema escolar e o pensamento mais conservador, presente no ideário pedagógico brasileiro.

Concluimos o artigo com uma reflexão sobre a intencionalidade das políticas educacionais, procurando evidenciar o compromisso de transformações que constam de propostas como as do ciclo básico, geradas no bojo de movimentos de democratização dos estados brasileiros, e o simulacro que representam propostas que, apoiadas no mesmo discurso, são encaminhadas de forma centralizada, em resposta ao movimento de organismos internacionais, como analisa Weber (2003).

Entendemos a importância de considerar, ainda nesta introdução, que a proposta de ciclos escolares não é nova no Brasil. Encontramos referências a essa perspectiva de organização da escola primária desde os anos 20, também no movimento dos anos 50 e nas iniciativas das décadas de 60 e 70, com objetivos como os de “tornar o ensino menos seletivo”, de “rever programas e critérios de avaliação”, de “aumentar a escolaridade básica para além de qua-

1. Dentre as teses estudadas encontram-se as dos autores deste trabalho, que constam das referências bibliográficas.

tro anos”, de “permitir um currículo adequado à idade”, conforme evidenciam Barretto e Mitrulis, examinando os diferentes discursos presentes no ideário pedagógico desse período. Os chamados “ciclos escolares”, com duração variada, têm sido defendidos por muitos como possibilidade de “ultrapassar as séries anuais”, apontando para a “promoção automática”, para a “organização por níveis”, para os “avanços progressivos”, para os “ciclos de alfabetização”, com argumentos de natureza social, política e econômica, além de razões de cunho pedagógico, como a necessidade de eliminar o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro. Mas não têm faltado também as “vozes discordantes” e “cautelosas” que defendem a reprovação por ser ela um dos “sustentáculos” do sistema educacional brasileiro (Barretto, Mitrulis, 2001, p.104-110).

A implantação do ciclo básico, que ocorreu em um período histórico de efervescência política do país, após o longo período de obscurantismo e opressão do governo militar, instaurado pelo golpe de 1964, merece uma análise cuidadosa, considerando tratar-se de uma política educacional, entre outras desenvolvidas por governos estaduais brasileiros, que refletiu essa efervescência na busca de democratizar o ensino, tornando-o acessível ao conjunto da população.

Entendendo que os ciclos podem constituir estratégias privilegiadas se assumidos com compromisso político pelos seus proponentes e acompanhados de medidas que contribuam para o desenvolvimento de um ensino de boa qualidade; pretende-se neste artigo evidenciar a vocação democrática das propostas consubstanciadas na política educacional do Estado de São Paulo no período de 1983 a 1994, hoje presentes no ideário nacional.

CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO GOVERNO MONTORO

André Franco Montoro apresentou-se como candidato ao governo do Estado de São Paulo em 1982, lastreado em um programa de governo que, para o setor educacional, priorizava a descentralização administrativa e a participação dos agentes educacionais no processo de tomada de decisões (cf. Pedroso, 1991; Palma Filho, 1996).

A primeira versão, ainda preliminar, da Proposta Montoro data de junho 1982, com o seguinte diagnóstico do setor educacional:

...baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações mal aproveitadas, inexistência de atuação harmônica entre a escola e a comunidade, ensino profissionalizante restrito e carente de funcionalidade.

Entre as causas do baixo rendimento do sistema estadual de ensino, figurava a dotação insuficiente de recursos destinada ao setor como resultado dos critérios distorcidos e elitistas adotados na política orçamentária do governo para eleger suas prioridades. Este, aliás, é um fator que não será revertido durante a gestão Montoro, uma vez que os recursos orçamentários para o setor educacional continuaram a cair ao longo de toda a década de 1980².

A segunda causa apontada pela Proposta Montoro de governo referia-se à utilização governamental do sistema de ensino público para alimentar esquemas de corrupção, clientelismo e distribuição de favores eleitorais. Durante a nova gestão, essa é uma prática que, empossado no cargo de governador, Montoro procurou reverter³.

Por fim, a Proposta Montoro elegia como terceira causa do fracasso na área da educação:

...as reformas educacionais impostas de cima para baixo, sem a participação dos setores interessados, como foi o caso da implementação da reforma educacional instituída pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que enfraqueceu o conteúdo básico do ensino ao ser formulada e implementada, ignorando as experiências e reivindicações dos professores, dos técnicos em educação e da comunidade. (PMDB, 1982)

A Proposta Montoro reconhecia serem muitas as dificuldades a enfrentar, mas declarava que o governo democrático de São Paulo poderia “inverter

2. De acordo com dados oficiais fornecidos pela Secretaria Estadual da Fazenda, em 1979 o governo estadual gastou 17,79% do orçamento geral do estado com educação, em 1986, último ano do governo Montoro, esse gasto foi de 13,26%.
3. No período de 1979 a 1983, o Estado de São Paulo foi governado por Paulo Salim Maluf e José Maria Marin, tendo sido Secretários de Educação nesse mesmo período os senhores Luiz Ferreira Martins e Jessen Vidal.

as tendências observadas, deflagrando um amplo processo de mudanças no sistema educacional do estado e recuperando a dignidade da escola pública”.

Para enfrentar a situação apontada no diagnóstico, a proposta educacional apresentava um conjunto de medidas agrupadas em sete pontos, entre os quais destacaram-se o compromisso com a “descentralização na área orçamentário-financeira e de administração de recursos materiais, bem como a preparação de recursos humanos e o estabelecimento de diretrizes educacionais”. Para conseguir tal intento, ela partiu de uma ampla reorganização administrativa da pasta da Educação, que passava pelo fortalecimento das divisões regionais de ensino, que na prática passariam a atuar como subsecretarias regionais de educação com relativa autonomia. A intenção era iniciar um processo gradual de “regionalização e/ou municipalização do ensino pré-escolar e de primeiro grau”.

Em relação ao magistério, a Proposta Montoro (apud Palma Filho, Alves, Duran) contemplou um conjunto de medidas voltadas para a “revalorização do professor enquanto participante fundamental do sistema de ensino”, com base nas seguintes ações:

(a) conter a deterioração das remunerações dos professores e recuperá-las gradualmente até níveis condignos; b) vencer o ceticismo que caracteriza muitos setores dessa categoria profissional, como consequência de sua longa exclusão ou marginalização das decisões sobre sua área de atividade, e motivá-los para a tarefa de recuperação da dignidade da escola pública, permitindo-lhes maior participação e responsabilidade; c) equilibrar, dentro da carga horária de trabalho, as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de “horas-atividade”, destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente⁴; d) concentrar o trabalho dos professores em menor número de escolas, de modo a diminuir o ônus da locomoção⁵; e) criar condições para que os professores não sejam levados a lecionar disciplinas di-

4. Esse item da Proposta Montoro era o embrião do que mais tarde viria a constituir as chamadas horas de trabalho/permanência na escola – HTP – , que em consequência da sua criação levou à promulgação de um novo estatuto do magistério (São Paulo, 1985).

5. Essa preocupação, em 1988, transforma-se em realidade com a criação da jornada única de trabalho docente para o ciclo básico.

versas das que estão habilitados, prática hoje freqüente em razão da necessidade de assumirem pesadas cargas horárias para perfazer um salário de subsistência; f) por fim a numerosos comissionamentos de funcionários da Secretaria da Educação, inclusive diretores e professores, por motivos de natureza político-clientelística. (2003, p.7 e p.20)

Durante 1983, primeiro ano de governo, ocupou a pasta da Educação Paulo de Tarso Santos, Ex-Ministro da Educação do governo do Presidente João Goulart. O novo Secretário coordenou uma ampla discussão com o magistério paulista, procurando vencer o ceticismo que caracteriza muitos setores da categoria profissional dos professores. Buscava criar canais de participação e de comunicação com os educadores que atuavam na educação básica, com vistas a estabelecer com eles os compromissos de mudança.

Nos primeiros meses de governo, coloca-se em discussão, em todas as escolas, um texto elaborado pela Chefia de Gabinete (São Paulo, 1983)⁶, com uma tiragem de 200 mil exemplares. O texto externa pontos de vista de seu autor, alguns deles muito polêmicos, muitas vezes confrontando o que pensavam os professores da rede estadual de ensino. Apesar da polêmica gerada pela leitura e discussão do Documento 01/83, este atingiu a sua finalidade principal que era provocar uma ampla discussão entre os professores sobre os problemas afetos à educação no Estado de São Paulo.

De um modo geral, a percepção que o magistério tinha da questão educacional decepcionou os educadores de perfil político e ideológico mais progressista, uma vez que, no fundo, boa parte dos professores mostrou-se nostálgica dos bons tempos da “escola risonha e franca”, quando havia exame de segunda época, aulas de latim, exame de admissão para o ginásio, mais respeito pela figura do professor e outras concepções de mesma ordem.

É preciso lembrar que a perspectiva conservadora da prática educacional era também abraçada pela sociedade em geral, repercutindo na imprensa e até mesmo na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Manifestações dessa natureza podem ser encontradas nos relatórios que informaram o Documento n. 1, reaparecendo com maior força no final do primeiro ano de im-

6. O documento foi redigido pelo Professor José Mário Pires Azanha, Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado da Educação.

plantação do ciclo básico (1984), momento em que se concretizava a “não-reprovação” pretendida, e também quando veio a público o projeto de reorganização curricular, que tinha como escopo orientar um ensino mais adequado ao aluno concreto que freqüentava a escola pública.

No que se refere à publicação oficial da reforma curricular, em julho de 1987, por exemplo, foi grande a polêmica em diversos segmentos da sociedade, alimentada principalmente pelos editoriais e reportagens publicados pelos jornais *O Estado de S.Paulo*, *Jornal da Tarde* e *Folha de S.Paulo*. Enquanto a *Folha* considerou a reforma curricular “atrasada”, os jornais do grupo *Estado* opinaram ser a reforma “subversiva”.

Os editoriais publicados pelo jornal *O Estado de S.Paulo* como “Ainda a marxização do ensino” (24.5.1987), “A barbarização ideológica do ensino” (2.8.1987), “Ameaça à liberdade de ensino” (9.8.1987), “O governo e a barbarização do ensino” (16.8.1987) e “A escola dos bárbaros” (27.9.1987) demonstram a polêmica instaurada pela reorganização curricular, que se manifestou não apenas nesse jornal mas também na *Folha de S.Paulo* com manchetes semelhantes: “A ignorância no poder” (20.7.1987), “Ensino à Sancho Pança” (2.8.1987), “Alento para a educação” (9.8.1987), “A dialética de Chopin” (6.10.1987). O *Jornal da Tarde* publicou um único editorial com o seguinte título: “SP: um governo servindo à subversão da educação” (4.8.1987).

Além dos muitos editoriais, foram realizadas e publicadas reportagens e depoimentos de políticos e professores universitários retratando bem as posições contra e a favor da reformulação curricular que se impunha. Dentre eles, destacamos, em *O Estado de S.Paulo*: “Proposta politiza o currículo escolar” (25.7.1987), “Luta de classes na escola pública” (13.9.1987), “Até a gramática vira forma de discriminar” (13.9.1987) – matéria esta que foi objeto de resposta (15.10.1987) por parte do professor Rodolfo Ilari do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas –, “Reforma escolar divide professores” (28.7.1987), “Reforma escolar é discutida e visa a não-reprovação” (28.7.1987), “Projeto da CENP institucionaliza baixo nível de ensino” (2.8.1987), “Reforma quer nivelar por baixo o ensino” (2.8.1987), “Proposta reflete visão distorcida do processo de ensino” (2.8.1987).

As manchetes do *O Estado de S.Paulo* refletem também os movimentos de negociação entre os órgãos centrais da Secretaria da Educação e o Legislativo: “Secretário tenta debater currículos com os deputados” (8.10.1987). Sobre a ida do Secretário Chopin Tavares de Lima à Assembléia Legislativa para

discutir a reforma curricular, o *Jornal da Tarde* publicou matéria com o seguinte título: “Mudanças no ensino? Ainda não há data” (08.10.1987). A *Folha de S.Paulo* publicou ainda os seguintes artigos assinados: “Documento possui saudável tom polêmico” (Oswaldo Frota-Pessoa, 2.8.1987), “Função da escola pública não é segregar” (Isaias Raw, 2.8.1987) e “Para uma educação renovada” (Paul-Eugene Chabonneau, 7.8.1987).

Em um dos editoriais, há um lamento colocado na boca de uma professora, segundo o editorialista, “professora lúcida” que, referindo-se à reforma, assim se expressava: “Da História tiraram os heróis; da Matemática, a tabuada e, da Língua Portuguesa, a gramática”. Dando razão à “professora lúcida”, o editorial concluía com uma pergunta: “Por que fizeram isso?”, dando em seguida a seguinte resposta:

É simples, procederam dessa forma “os marxistas” para acabar “com o papel do indivíduo na História, inteiramente substituído por forças impessoais”, já que nada ameaça tanto os coletivismos, socialismos e totalitarismos quanto o ser humano concreto, individual, que é uma pessoa moral que pensa, discute, critica e escolhe. (“A barbarização ideológica...”, 1987, p.3)

Como se pode perceber, as mudanças educacionais sempre vêm impregnadas de muita ideologia e motivação política, sendo consideradas subversivas por uns, populistas por outros, trazendo à tona o pensamento progressista ou o pensamento conservador, este último contraditoriamente manifestando a sua crença no poder transformador da educação.

Além disso, foi significativo o número de professores que apontou aspectos de natureza estrutural que impediam a melhoria educacional da rede estadual pública. Reclamavam por mudanças na organização didático-pedagógica da escola e pela revisão dos conteúdos curriculares, adequando o currículo escolar à nova realidade vivida pela escola pública paulista, após a expansão da matrícula e a criação de escola de 1º grau, que reunia o grupo escolar e o ginásio num único bloco, o que demonstra uma análise bastante crítica da realidade educacional.

As observações feitas por esses professores, durante a discussão do Documento 1/83, que iniciaram o debate em torno da necessária reformulação na distribuição dos conteúdos curriculares que rompessem com a seriação levaram à decisão de criar, no final do ano de 1983, o ciclo básico, agrupando

num único segmento de estudos as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau. Seria esta a proposta embutida nas discussões realizadas? Será que efetivamente os professores viram, nas decisões emanadas do poder público, respostas aos seus questionamentos? De outro lado, qual seria a possibilidade de propostas menos ousadas terem-se efetivado?

Embora a proposta do ciclo básico tenha chegado à rede sob forma de decreto, o que constitui indiscutivelmente uma decisão autoritária, o mesmo não ocorreu com a reformulação curricular, que constituiu amplo movimento de debate e construção coletiva, envolvendo representantes de toda a rede de ensino estadual de São Paulo. Isso indica que o que está em questão não é a consulta ou não aos professores, antes e durante a elaboração da proposta, mas a defesa incondicional da manutenção do *status quo* que alimenta os meios de comunicação de massa e se realimenta deles com vistas a manter a hegemonia do pensamento conservador.

A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CICLO BÁSICO

A implantação do ciclo básico (CB), no início dos anos 80, foi uma medida de impacto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau em um *continuum* durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, eliminando-se as reprovações no primeiro ano de escolaridade. A medida procurava combater um dos mais graves problemas do ensino fundamental em todo o país: inacreditáveis índices de reprovação e evasão de alunos já em seu primeiro ano de escola.

A permanência da proposta no tempo/espço de 12 anos, a despeito de suas incoerências, de seus erros e acertos, de sua aceitação maior ou menor pelas instâncias do sistema, teve a capacidade de incomodar práticas sedimentadas pelo conservadorismo, merecendo uma análise cuidadosa, especialmente neste momento em que, como sinalizam Barretto e Mitrulis (2001), o regime de ciclos passa a manifestar tendência crescente de expansão, considerando a possibilidade de flexibilização da organização do ensino básico que o artigo 23 da Lei n. 9.394/96 apresenta e que tem dado suporte à orientação das políticas na área, expressas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentro de uma perspectiva histórica, para analisar as principais ques-

tões que emergiram do processo complexo de implantação do ciclo básico nas escolas da rede estadual de São Paulo no período 1983-1995, foram utilizados os principais documentos elaborados no período e os estudos de acompanhamento e avaliação produzidos no interior dos órgãos gestores da Secretaria da Educação, os quais podem ser considerados tentativas de produção de uma nova cultura, mediante a divulgação de idéias que visavam a persuasão das pessoas. Foram ainda utilizadas como fonte as teses de doutorado e as dissertações de mestrado que examinaram essa política em momentos diferentes da sua implementação e que permitiram recuperar a dinâmica da situação estudada.

A análise feita por Duran (1995), evidenciou pelo menos quatro momentos: de construção, de crítica e reconstrução, de deslocamentos de foco, de avanços e retrocessos, oferecendo um panorama que procura dar conta de parte da riqueza e dos desafios que caracterizaram tal processo: 1. *a construção da proposta política* – 1983-1985; 2. *a proposta pedagógica* – 1985-1988; 3. *a jornada única no ciclo básico* – 1988-1991; 4. *a reorganização do ensino* – 1991-1994.

A análise documental aponta um primeiro momento de implantação dos ciclos, de caráter estritamente político, com base na avaliação criteriosa do ensino fundamental de oito anos, avaliação esta que exigia uma revisão crítica dos preconceitos e estereótipos que permeavam (e, em muitos casos, ainda permeiam) a relação dos professores com os alunos provenientes de camadas sociais desprivilegiadas, considerados culturalmente carentes. Era preciso combater a abordagem medicalizada e psicologizada que – com o respaldo “científico” da chamada “teoria da carência ou do déficit cultural” – atribuía aos alunos, a suas famílias e a seu meio social “deficiências” que explicariam o fracasso escolar de boa parte dessas crianças. No dia-a-dia das escolas, essa abordagem manifestava-se nos freqüentes encaminhamentos de crianças para psicólogos, fonoaudiólogos, nos constantes remanejamentos de alunos em razão de seu rendimento escolar e na predição de fracasso para os alunos considerados “carentes”, parcela considerável da clientela da rede.

Por isso a implantação do ciclo básico começou com algumas medidas estruturais que envolviam a eliminação da possibilidade de reprovar o aluno no final do primeiro ano de escolaridade. Ofereceu, para tanto, duas horas diárias de apoio suplementar (pedagógico, não médico) às crianças que manifestavam dificuldades de rendimento, prevendo remuneração aos professores responsáveis por esse trabalho; também reservou horas extraordinárias para

reuniões de professores, incentivou a realização de encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização dos docentes, além de ensaiar algumas recompensas na carreira dos professores que optassem pela regência das turmas.

Já no início da implantação dos ciclos, nas reuniões de apresentação e divulgação da proposta, manifestaram-se uma forte resistência dos professores, diretores e supervisores de ensino, além de críticas oriundas de diferentes setores da sociedade. As mais fortes resistências articularam-se em torno de três questões: o caráter arbitrário da implantação, o perigo de rebaixamento da qualidade do ensino e a questão da avaliação do desempenho do aluno. De fato, a própria sistemática de implantação pode ter contribuído para fomentar a resistência à desseriação entre os profissionais da rede pública estadual: foi uma decisão central, efetivada por decreto, daí a crítica à arbitrariedade da medida.

Entre os que acreditavam que o ciclo básico iria rebaixar a qualidade do ensino, a visão era de que o governo estava implantando a promoção automática dos alunos e deslocando o gargalo da repetência da 1ª para a 2ª série do 1º grau. Embora o fato de o ciclo básico permitir que as crianças permanecessem um ano a mais na escola sem reprovação fosse considerado positivo, era evidente que a reprovação nas séries iniciais – e em todo o ensino fundamental – não se resolveria com a promoção automática, como a proposta parecia enunciar⁷.

Na verdade, ao estabelecer um *continuum* no processo de aprendizagem, o ciclo básico apontava para uma mudança na concepção de avaliação vigente na escola, que se prendia fundamentalmente a padrões de aprovação e reprovação. Mais que isso, a proposta, abrindo a possibilidade de flexibilização na organização curricular, nos critérios de agrupamento de alunos, nos métodos e conteúdos de ensino, exigia uma avaliação de outro tipo, de dimensão educativa, capaz de reconhecer e valorizar os progressos dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Estudos sobre o processo de implantação do ciclo básico realizados ainda em 1984 indicaram que, passado o impacto inicial, os aspectos positivos da

7. Esta é uma das questões mais importantes a serem discutidas, porque se evidencia, cada vez mais, uma tendência de a proposta em ciclos ser confundida com progressão continuada de estudos, sem reprovação. O fato de a proposta ter como princípio a idéia de não reprovação carrega a falsa concepção de que não deve haver também avaliação.

medida começaram a ser percebidos por parte dos educadores. Mas para parcela significativa dos professores e diretores persistiam questões extremamente problemáticas: inexistência de espaço físico nas escolas, inviabilizando a efetivação das medidas previstas (apoio suplementar aos alunos, reuniões de professores); falta de um coordenador pedagógico para orientar os trabalhos; alta rotatividade do corpo docente das escolas; necessidade de reduzir o contingente de alunos por classe; resistência de rever os critérios de remanejamento de alunos, cujo índice era muito alto em razão da tentativa de homogeneização das turmas (procedimento considerado correto na proposta inicial do ciclo básico); indefinição de parâmetros claros para avaliação dos alunos que concluíram o ciclo básico em 1985.

A Secretaria de Educação enfrentou sérias dificuldades para fazer chegar às escolas as orientações necessárias para a implantação da proposta. Isso porque ela visava fundamentalmente ao redirecionamento do processo de alfabetização, uma mudança qualitativa na concepção e na prática pedagógicas, sem o que a proposta tornar-se-ia inócua. A linha de formação contínua dos professores para o trabalho não seriado do ciclo básico pretendeu atingir toda a rede por meio da transmissão dos programas do Projeto Ipê e da discussão monitorada de pequenos grupos através de textos sobre os temas dos programas em telepostos. Esse tipo de formação, embora tenha a vantagem de atingir grandes contingentes em curto período, constitui um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de idéias e propostas. Sua principal desvantagem é o fato de trabalhar pouco com as concepções e pressupostos mais arraigados no ideário pedagógico e com a transformação da prática efetiva dos docentes em sala de aula.

Proposta pedagógica de alfabetização

A proposta pedagógica de alfabetização, elaborada num segundo momento de implantação, não foi uma opção prévia das autoridades, como também não houve a escolha do referencial teórico que apoiaria a nova proposta. Assim, a programação de conteúdos e atividades dos então conhecidos Guias curriculares e dos Subsídios de alfabetização⁸ foi a referência inicial para o tra-

8. Os Guias curriculares e os Subsídios de alfabetização foram elaborados em meados da década de 1970. Esses últimos resultaram do trabalho desenvolvido pelos técnicos da Coordena-

balho didático dos professores do ciclo básico – o que não alterava substancialmente a prática anterior do sistema seriado. Os Subsídios eram verdadeiros receituários que controlavam a distribuição dos conteúdos e dos tempos, indicavam as formas de avaliação e as opções metodológicas – fundamentadas numa concepção da escrita como codificação do oral, que acaba por ocultar suas reais funções e usos sociais, reduzindo-a a um objeto exclusivamente escolar. Esses documentos enfatizavam aspectos perceptuais e motores, sem uma preocupação com os processos cognitivos próprios das ações de ler e escrever.

No período entre 1985 e 1988, professores e especialistas diretamente envolvidos com o trabalho na rede, participaram do processo de construção de novas orientações, mas somente em 1988 uma proposta mais elaborada foi apresentada ao conjunto da rede como alternativa de alfabetização (Duran, 1988). Duas questões fundamentais são nela discutidas: o caráter inaceitável dos percentuais de repetência que se acumularam historicamente e o significado dos chamados objetivos da alfabetização.

O referencial teórico construído com base especialmente nas formulações de Ferreiro e Teberosky (1985), que na época causaram profundas resistências, tiveram o mérito de provocar impacto não só na prática dos alfabetizadores mas especialmente no adensamento da pesquisa na área, envolvendo lingüistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos dentre outros, além de indicar inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica baseada nos princípios que orientam essa proposta. É importante ressaltar que até então as preocupações dos lingüistas com o ensino da língua voltavam-se para a formação de professores que atuavam nas 5^a à 8^a séries do 1^o grau e no 2^o grau. Os professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental eram formados quase que tão somente por cursos profissionalizantes do ensino médio. Nesse sentido, questões a respeito da alfabetização raramente se incluíam como objeto de pesquisa acadêmica, situação que se alterou radicalmente nas duas últimas décadas.

A nova forma de conceber a alfabetização veiculada por esta proposta tinha em vista promover uma ruptura qualitativa nas práticas tradicionais como: a avaliação das produções infantis como indicadoras (ou não) de progressos em

doria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP –, da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo.

relação ao domínio no sistema alfabético da língua escrita; a defesa da heterogeneidade da classe para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos alunos; a recomendação de abrir mão das cartilhas, substituindo essa escrita exclusivamente escolar pela escrita de uso social. Se ela não obteve acolhimento amplo dos professores alfabetizadores, conseguiu reacender suas resistências.

A proposta apresentou diferentes níveis de interpretação e assimilação entre os professores. Por exemplo, tornou-se freqüente que as classes, anteriormente classificadas em “fracas, médias e fortes”, passassem a ser nomeadas “pré-silábicas, silábicas e alfabéticas”; freqüente, ainda, que houvesse a exposição de farto material escrito nas salas de aula, sem o acompanhamento de procedimentos didáticos sobre o ler e escrever; freqüente também constatar a emergência de práticas de alfabetização espontaneístas, sem a intervenção qualificada do professor, numa relação pedagógica em que a “modernização” dos rótulos não conseguia esconder a permanência dos paradigmas anteriores, que se pretendia superar. Em contrapartida foi possível assistir a emergência de experiências de alfabetização inovadoras em São Paulo e em outros estados brasileiros, embasadas nesse novo referencial, e sua divulgação não como modelos a serem copiados, mas como formas de alimentar a discussão e a reflexão críticas e de explicitar a nova relação entre teoria e prática.

Todas essas questões remetem ao delicado problema da formação contínua do professor, tanto mais delicado quanto maior a natureza e a profundidade das mudanças propostas. A questão fundamental em qualquer mudança qualitativa é a formação do professor, especialmente quando essa mudança não vem acompanhada de “receitas metodológicas” e não remete ao uso de materiais escolares típicos, como as cartilhas.

Alguns estudos, como o de Ambrosetti (1989), apontam esses três anos de discussão e construção da nova proposta para o ciclo básico como um período de indefinição das instâncias responsáveis pelo sistema escolar, gerando insegurança na rede estadual. A dissertação de Bonel (1993) considera que a publicação da proposta de alfabetização, embora batizada como “alternativa”, estigmatizou as escolas que mantinham métodos tradicionais de alfabetização.

Outros estudos, ainda que considerem a implantação do ciclo básico uma medida arrojada (por ousar inovar com a desseriação) e democrática (por ter sido extensiva a todo o estado e aumentar a permanência do aluno por mais um ano na escola), apontam-lhe a ingenuidade em relação aos seus objetivos. Para Nébias, “A produção de subsídios para que o professor conhecesse melhor o aluno, se-

leccionasse os conteúdos programáticos e revise sua metodologia de ensino e avaliação caminhou em descompasso com o professor” (1990, p.199).

A jornada única

É no ano de 1988 que, baseado na instituição da jornada única em todas as escolas de 1º grau da rede estadual, inicia-se o terceiro momento de implantação do ciclo básico. Desde então, os alunos passaram a ter seis horas diárias de aula, distribuídas entre o professor alfabetizador e os professores especialistas de Educação Artística e de Educação Física. O professor alfabetizador, que anteriormente cumpria uma jornada semanal de 16 horas, teve a jornada estendida para 40 horas semanais, distribuídas entre a regência de sua única turma de alunos e a participação em reuniões com outros professores (para preparar aulas e corrigir trabalhos) e cursos de capacitação em serviço (as HTPs). A jornada única também instituiu, em cada escola, um professor-coordenador para o ciclo básico, responsável por organizar o trabalho dos professores e promover a articulação e a integração do trabalho com as 3ª e 4ª séries do 1º grau.

Um balanço divulgado pela Secretaria da Educação seis meses após a implantação da jornada única apresentava uma perspectiva bastante otimista. No entanto, informações dos representantes de delegacias e de divisões regionais de ensino, colhidas durante o processo de implantação, apontavam dificuldades, sobretudo deficiências nas instalações (que exigiam reforma e ampliação de prédios) e de recursos humanos (que exigiam a contratação de pessoal operacional para as escolas), problemas esses que, em algumas regiões do estado, eram agravados pela elevadíssima mobilidade de professores e diretores, dificultando a continuidade das ações.

A jornada única enfrentava os seguintes pontos de estrangulamento: falta de comprometimento efetivo dos diretores das escolas, dificuldades de reunir todos os docentes envolvidos e baixa produtividade das reuniões de trabalho durante as HTPs.

Estudos realizados durante o processo por instituições externas à rede indicavam que, submetidas ao filtro político das várias instâncias intermediárias, muitas informações fundamentais para o entendimento do novo regime de trabalho eram omitidas ou repassadas de modo incorreto aos professores (Bonel, 1993).

Por um lado, em escolas e classes localizadas nos bolsões de pobreza da Grande São Paulo não foi possível implantar a jornada única ou a implantação ocorreu sem a adoção de todas as medidas complementares da proposta. Por outro lado, a mudança do Secretário da Educação, em meados de 1988, levou a uma desmobilização dos órgãos centrais e intermediários em relação à proposta de trabalho da jornada única, já que os novos administradores do ensino estadual voltaram-se para programas de municipalização. Isso causou o afrouxamento e até a extinção dos mecanismos de orientação e acompanhamento da Secretaria, habitualmente bastante frágeis e conturbados, e apenas três anos após a instituição da jornada única, o número de escolas que a mantinham diminuiu sobremaneira.

Ao avaliar os resultados do ciclo básico, alguns anos após a implantação da jornada única, constata-se que a extensão da jornada não melhorou significativamente o rendimento escolar dos alunos. Em 1990, os dados indicam um aumento global de 10% na aprovação de alunos de ciclo básico em jornada única em relação aos das classes sem jornada única – índice que é de 7,5% quando se consideram as classes de ciclo básico da Grande São Paulo. Nesse mesmo ano, após dois anos de ciclo básico com jornada única, os dados de aprovação do conjunto da rede apontam um índice de 75%. Ganhos promissores, mas não significativos quando se considera o montante de recursos retidos na implantação da jornada única⁹. Barretto, ressalta que:

...a conduta do professor não deve ter se alterado muito em relação à que ele tinha no turno de quatro horas. É muito provável que ele continue atuando na classe em bloco, de sorte que o acompanham na programação aqueles alunos que têm melhores condições e os que estão na média da classe: as crianças com maior dificuldade provavelmente continuam sendo deixadas de lado. (1988, p.107)

Alguns analistas consideram que a jornada única veio consolidar o ciclo básico, propiciando-lhe sobrevivência histórica. No entanto, se o ciclo básico

9. Dados de 1993, do Centro de Informações Educacionais – CIE –, apontam que, de um total de 6.597 escolas, 4.127 continuavam com jornada única (incluindo escolas padrão) e havia 2.470 sem jornada única.

era um ponto de partida para a reorganização do ensino de 1º grau no estado, a jornada única não representou exatamente um passo nessa direção. Ao estabelecer um *continuum* entre os dois primeiros anos de escolaridade, o ciclo básico eliminou o gargalo na passagem da 1ª para a 2ª série. Passaram-se dez anos e esse gargalo não foi eliminado do sistema, apenas transferiu-se um ano para frente, para a passagem do final do ciclo básico para a 3ª série. Além disso, não se percebem resultados positivos nas 3ª e 4ª séries, cujo rendimento continua caindo em cascata.

O fato é que os mecanismos de estrangulamento do sistema continuaram existindo, mantendo-se a alta taxa de retenção no final do ciclo básico. Assim, nem sempre as medidas propostas foram adequadas para solucionar o problema da seletividade do ensino. Propostas ousadas como a do ciclo básico representam rupturas com as práticas convencionais e, portanto, dependem fundamentalmente da formação contínua do professor e dos demais profissionais de ensino. Embora tenha havido um esforço nessa direção, o programa desencadeado não teve a abrangência necessária para promover as mudanças qualitativas desejadas.

Faltou também uma política de formação contínua de professores que, reconhecendo o espaço de atuação próprio de cada escola, explorasse melhor toda a produção da rede de ensino, como por exemplo os ricos materiais subsidiários editados pelos órgãos centrais da Secretaria, cuja penetração nas escolas não parece ser muito efetiva. Faltou também uma equipe de “formadores” teórica e praticamente competentes, capazes de fazer essa articulação entre a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola e as contribuições externas.

O ciclo básico e a jornada única já prenunciavam a necessidade de autonomia pedagógica das escolas: abriram espaço para a flexibilidade na organização curricular, nas metodologias e técnicas didáticas e no agrupamento dos alunos; instituíram a figura do professor-coordenador, responsável pela articulação do trabalho dos professores do ciclo básico e destes com os das séries seguintes; introduziram o espaço para reuniões e formação em serviço.

A escola padrão

O quarto momento de implantação do ciclo básico inicia-se com a política do governo do estado, na gestão Fernando de Moraes (1991-1994), que

instituiu o Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo, propondo um perfil de escola que foi chamado escola padrão.

Os pressupostos da escola padrão não diferem substantivamente daqueles que presidiram a implantação do ciclo básico e da jornada única, especialmente quanto à necessidade de manter os alunos na escola e propiciar-lhes a continuidade do estudo, o cuidado especial com o processo ensino-aprendizagem e a formação contínua do pessoal docente. Além de incorporar objetivos e medidas dos programas “ciclo básico” (1984) e “jornada única de trabalho docente e discente no ciclo básico” (1988), o programa introduziu novas diretrizes e orientações, em particular as que afetam a autonomia da escola, entendida como a “possibilidade de cada escola, individualmente, estabelecer o seu próprio projeto pedagógico, construir sua identidade, definindo o seu caminho para a qualidade de ensino”, com a organização de um novo quadro administrativo e pedagógico nas escolas. Ele possibilitou ainda a ampliação da concepção e do escopo do sistema de formação contínua envolvendo docentes, direção e funcionários administrativos para que pudessem atender às novas exigências do funcionamento da vida escolar; a reorganização do tempo escolar, tanto pela extensão da jornada de seis horas-aula para todas as séries quanto pela alteração da jornada e da carga docente, incluindo aí tempos específicos para o trabalho pedagógico (HTP), planejamento e coordenação de caráter coletivo, o que modificava em parte o que já se realizava por meio dos programas “ciclo básico” e “jornada única”; a concessão de gratificações, visando à fixação do corpo docente e à estabilização do quadro de funcionários da escola. A essas medidas somaram-se: ampliação, reforma e readaptação da rede física; programa de recursos materiais de infra-estrutura e apoio pedagógico às escolas; alteração de concepção nos diferentes níveis de ensino e para diferentes tipos de escola e alterações salariais.

A estratégia de implementação das escolas padrão foi gradual, tendo sido estabelecido um prazo de quatro anos para completar o processo que abrangeria toda a rede. As metas iniciais foram superadas nos primeiros anos, mas houve um afrouxamento em relação às metas propostas que se deve, em parte, à mudança na direção da Secretaria da Educação, pois, marcadamente, as mudanças de Secretário implicaram um redirecionamento na política que vinha sendo executada. Tomando em conta o caráter inovador do programa e o fato de ele se propor a alterar profundamente o desenho da escola pública, a transformação da escola em “padrão” implicou inicialmente a identificação daquelas que, de saída,

possuíam melhores condições de funcionamento. O programa começaria com elas e se estenderia gradativamente às demais.

O exame cuidadoso da proposta político-pedagógica do ciclo básico nas escolas da rede estadual de São Paulo procurou clarear a dinâmica de sua implantação, que começou a configurar um novo padrão de atendimento pelo tratamento especial conferido às problemáticas das séries iniciais ao longo dos governos eleitos a partir de 1983.

A releitura e a análise do conjunto de medidas educacionais desencadeadas no período de 12 anos contínuos de implantação e implementação do ciclo básico evidenciam a intenção política de efetivar a universalização dos oito anos de ensino fundamental. Entretanto, é preciso reconhecer que foram muitas as dificuldades e as intervenções deliberadas, sendo que os programas de formação de professores e demais profissionais da rede de ensino, com todas as limitações que os cercaram, tiveram um papel muito significativo nos avanços conseguidos. Como política educacional que não pretendia constituir uma ação pontual de governo, mas instaurar mudanças na cultura pedagógica, milhares de atividades formativas desenvolveram-se ao longo dos 12 anos em que o ciclo básico perdurou na rede pública paulista. Os programas de formação procuravam, com base em uma leitura crítica da sociedade capitalista e do Estado que a regula, estabelecer compromissos com vistas a implementar uma política destinada a dar substância ao direito das classes desfavorecidas à escolarização.

Paralelamente às fortes críticas movidas pela imprensa em geral e pela academia em particular contra o projeto, principalmente pela forma autoritária utilizada para colocá-lo na rede de ensino, administrações de outros estados brasileiros, instigadas pelo exemplo de São Paulo, convidavam educadores da Secretaria da Educação para debater a proposta do ciclo básico com seus profissionais, em busca de construir seus próprios caminhos para a democratização do ensino. Nesse período de transição democrática, também os estados de Minas Gerais e Paraná, entre outros, incorporaram, inspirados na experiência de São Paulo, o sistema de organização das séries iniciais em ciclos.

A CULTURA DA REPROVAÇÃO E O SISTEMA DE CICLOS

As principais decorrências da proposta do ciclo básico relacionam-se principalmente à avaliação da aprendizagem do aluno, sem desconsiderar as

suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico da escola como a criação das HTPCs e da formação contínua dos professores, conquistas que, embora não consolidadas na rede pública, representam hoje, para o conjunto dos profissionais, condições que se deve reivindicar como indispensáveis.

No que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno na organização em ciclos e na progressão continuada – estratégias incorporadas nas letras da lei maior da educação – ela tem assumido graves conseqüências, dado o descompromisso político ou a intencionalidade de administrações que as põem em prática. No entanto, o que pretendemos discutir neste momento, considerando a produção acadêmica de autores que se voltam para a análise da exclusão escolar, são as razões que têm levado sistematicamente à desmobilização de propostas comprometidas com a garantia da escolaridade regular das camadas mais pobres da população, o que nos remete à discussão das relações entre a seletividade do sistema escolar e o pensamento conservador presente no ideário pedagógico brasileiro.

No processo de implantação do ciclo básico, discutindo a opção pelo regime de ciclos e os fundamentos dos parâmetros para a avaliação do aluno no final do período previsto, Barretto et al. (1986) refere-se à interpretação equivocada de que o projeto encaminhava a promoção automática com a intenção de manipular os índices de aprovação da rede, afirma a necessidade de deixar, definitivamente, de insistir no erro histórico de punir o aluno com reprovação por falhas que na verdade são da própria rede. Para isso, de acordo com a autora, era indispensável viabilizar condições para que, respeitadas as diferenças individuais e consideradas as diferenças sociais e culturais, fosse possível levar o conjunto dos alunos a atingir um patamar comum que implicasse o domínio efetivo de conhecimentos básicos, ao alcance de todos e não de alguns poucos.

Na verdade, uma formulação original do conceito de ciclo exige a ruptura com a forma tradicional de avaliar o aproveitamento do aluno e o processo pedagógico: além de abandonar a alternativa da reprovação, a avaliação deve tornar-se mais formativa e interativa, refletindo, como já sinalizamos, outra concepção de ensino-aprendizagem.

Victor Paro, em estudo sobre a reprovação escolar, oferece argumentos fundamentais sobre o recurso cômodo que representa a reprovação para coroar o não-aprendizado do aluno ao final do ano letivo:

Por não existir esse suposto da negação da reprovação, é o seu contrário que se impregna em todas as ações e instâncias escolares. A reprovação não se manifesta apenas nos números de retidos e “desistentes” que a escola produz, mas também no modo de agir e de pensar que perpassa as atividades escolares. Nas relações de ensino que se estabelecem na sala de aula, por exemplo, se não vige uma concepção de educação como concepção histórico-cultural que orienta a ação para objetivos identificados com o gosto pelo saber e a apropriação da cultura como valor fundamental, mas, em vez disso, uma percepção do papel da escola que se volta para resultados vinculados à obtenção de uma credencial de passagem para o próximo nível de ensino ou ao mero cumprimento de uma obrigação, é claro que o suposto da reprovação estará permanentemente presente. (2001, p.62-63)

Pelo fato de tratar-se de medida pedagógica tão complexa, considerando o caráter político-ideológico que envolve e o enraizamento da cultura da reprovação no país, quando a organização em ciclos não se cerca de providências como a formação continuada dos professores e demais educadores que atuam na escola, a criação de grupos de estudos para reflexão sobre a prática e troca de experiências, o acompanhamento e avaliação do processo, assegurando assim o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que garanta o envolvimento dos alunos na construção de sua aprendizagem; quando não assegura um processo de ensino em que a aventura do conhecimento se faz presente em toda sua exuberância, o projeto político neoliberal para a educação acaba sendo favorecido: ensino de boa qualidade para as classes dominantes, em escolas internacionais e nacionais e um ensino aligeirado e esvaziado para o povo.

A cultura da reprovação, como demonstra Paro, faz parte não apenas do ideário de professores, dirigentes, coordenadores pedagógicos e funcionários, mas também de pais de alunos e de alunos da escola. Faz-se necessário, portanto, que as administrações responsáveis pela implantação do sistema de ciclos estejam atentas para o seu significado, de forma a promover as intervenções necessárias para garantir que haja a melhoria e não o rebaixamento do ensino, principalmente em se tratando da rede pública, que tem a maioria de seus usuários oriundos das camadas mais pobres da população, a qual tem na escola, praticamente, a única possibilidade de aprender a ler e escrever, de ter acesso ao conhecimento científico sistematizado, diferentemente das crianças e jovens de famílias mais favorecidas.

Evidentemente, não é o regime seriado ou a organização em ciclo que garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, e sim um conjunto de condições externas e internas à escola. Mas, quando se extingue o sistema seriado, que tem servido como justificativa e suporte ao fracasso escolar, as vozes sociais se fazem ouvir, de forma quase uníssona, atribuindo à não-reprovação a responsabilidade por todo o insucesso do ensino.

De acordo com Paro, ao analisar o veredicto final do conselho de classe, que retém no ciclo um aluno considerado inteligente, simpático, de humor refinado, mas que é indisciplinado e não estuda:

A reprovação resulta, assim, como a síntese das reprovações que se fazem pelo Brasil afora: primeiro, como salvaguarda para a sociedade, para que não se tenha na quinta série um aluno que não tenha competência para aí estar; segundo, como justiça, feita ao aluno que não quis estudar; e, finalmente, como garantia de qualidade para a escola que não terá na próxima série um aluno que não consiga acompanhá-la. (2001, p.68)

Essas discussões reportam-se ao estudo realizado pelo autor sobre a avaliação/reprovação/promoção dos alunos no sistema municipal de ensino de São Paulo, organizado em três ciclos desde a gestão de Paulo Freire na Secretaria da Educação. O Regimento Comum das Escolas Municipais reza que os ciclos foram adotados com o propósito de construir “uma escola que rompa com sua prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo com seus alunos” (Paro, 2001). A adoção dos três ciclos consecutivos, de três anos cada, substituindo o sistema seriado, que contribuía para o fracasso escolar do estudante, como assinala o pesquisador, foi acompanhada de um conjunto de outras medidas, para garantir o acesso da população ao ensino e a democratização das relações no interior da escola, sendo que nos governos subseqüentes também foram abandonadas, conseguindo permanecer apenas a organização em ciclos, contemplada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É esse conjunto de medidas que acompanhou a adoção da organização em ciclos no sistema municipal de ensino de São Paulo nos seus primeiros anos, que também foi adotado no ciclo básico, que pode ser considerado indicador de políticas educacionais que visam à democratização do ensino. Ao contrário, não visam a democratizá-lo as políticas que adotam o regime de ciclos, considerando que tão-somente eles podem enfrentar, como sistema burocrá-

tico de organização de ensino, a cultura voltada à reprovação como estratégia de manter a qualidade do ensino.

Não é por acaso que a organização em ciclos, acompanhada de medidas que visam a assegurar internamente à escola um mínimo de condições objetivas necessárias a sua implementação e desenvolvimento, nascem de governos de oposição, que não se inclinariam a utilizá-la como estratégia de desobstrução do fluxo congestionado do sistema de ensino básico.

As propostas do ciclo básico e do sistema de organização em ciclos da prefeitura de São Paulo, considerando os seus primeiros anos, baseadas em princípios pedagógicos democráticos explícitos, emanaram de administrações populares que se propunham a reverter em favor da população marginalizada o potencial transformador da educação escolar no desenvolvimento social, como ocorreu nas duas administrações mencionadas.

No caso do ciclo básico, essas intenções transparecem nos documentos enviados às escolas, nas ações desenvolvidas e nas medidas tomadas para assegurar o seu sucesso em 12 anos de duração na rede de ensino paulista.

FUNDAMENTOS POLÍTICOS DE PROJETOS DEMOCRÁTICOS

É importante que se explicita a concepção de governo que sustenta propostas e estratégias de intervenção como as desencadeadas pelo ciclo básico, para melhor marcar as diferenças com relação a outras políticas que, embora pareçam semelhantes, pretendem muitas vezes alcançar objetivos e metas diametralmente opostos.

Para atuar politicamente por meio de ações transformadoras é fundamental conhecer as intenções ocultas das agendas políticas, as entrelinhas das declarações e analisar os documentos oficiais para reconhecer as marcas ideológicas neles impressas.

Em pesquisa sobre a reforma educacional paulista no período de 1995 a 1998, Souza, com base no estudo de dez escolas públicas do ensino básico e na análise de discursos governamentais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, tendo em vista captar a perspectiva de educação assumida, constata que o projeto educacional neoliberal considera a educação importante estratégia para o desenvolvimento; esta estratégia, no entanto, está ancorada em uma racionalidade econômica e burocrática que provocou fechamento de

classes, demissão de professores, superlotação de salas, promoção automática de alunos sem parâmetros pedagógicos consistentes, ao mesmo tempo em que buscou transferir a maior parte de ensino fundamental para os municípios, de forma a desonerar-se dessa responsabilidade. Constata ainda que o caminho escolhido privilegiou uma forma particular de saber: “aquele construído pelo grupo que atualmente dirige a educação paulista. Esses dirigentes atribuem às pesquisas que realizaram, nas suas trajetórias profissionais, um caráter de universalidade que legitima o poder exercido em nome deste saber” (Souza, 2002, p.89).

Em outro estudo, este de âmbito nacional, que discute o contexto gerador das políticas educacionais nas duas últimas décadas, Weber aponta as substanciais diferenças de paradigma que orientaram a definição das políticas educacionais desde o início da década de 1980 até meados da década de 1990 e aquelas estabelecidas a partir de 1995. Assim a autora caracteriza o primeiro período:

...as políticas eram geralmente conformadas em nível estadual ou municipal, como resultado de um movimento interno permeado pelo debate internacional a respeito da educação, realizado em concomitância com a luta pela democracia. Contava com o aporte da esfera acadêmica, que promovia sucessivos eventos de caráter nacional para discutir a questão da educação em seus diferentes níveis. (2003, p.15)

Exemplifica esse período com as experiências educacionais de Minas Gerais durante o Governo Tancredo Neves, as propostas de São Paulo relacionadas à permanência do aluno na escola e à redução do índice de repetência, sintetizadas no ciclo básico, a criação de ambiente alfabetizador desde a pré-escola em Pernambuco, a eleição direta de diretores no Paraná, o aprofundamento da municipalização do ensino no Rio Grande do Sul, a ação articulada das Secretarias Estaduais de Educação diante da política adotada pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC –, que resultou na organização do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, entre outras iniciativas.

Em relação ao segundo período, que se inicia em 1995, Weber afirma que, diferentemente do período anterior, a coordenação política educacional por parte do MEC inspira-se em experiências de reformas educacionais de

outros países e em recomendações de organismos internacionais, podendo sua ação ser caracterizada como resposta ao movimento externo. Para Weber:

A implementação dessas políticas vem sendo encaminhada de forma centralizada e fortemente regulada, pelo que tem constituído, em certa medida, um obstáculo à efetivação de políticas educacionais que possam, de forma crítica, dar seqüência a experiências de natureza pedagógica, de gestão escolar, de política educacional e de valorização de magistério, que anteriormente vinham mostrando-se inovadoras e cujo efeito multiplicador se anunciava promissor segundo projetos governamentais que poderiam, em médio prazo, ser transformados em projetos de Estado, conforme a acepção aqui empregada. (2003, p.17)

Um outro ângulo da questão do Estado, relacionado às políticas públicas sociais é abordado por Höfling (2001). Discutindo as estratégias de intervenção governamental nessas políticas, a autora afirma que uma administração pública, enformada por uma concepção crítica de Estado, que considere como sua função atender a sociedade como um todo e não privilegiar os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer, como prioritários, programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

Tais princípios enunciados por Höfling, em relação a um governo enformado por uma concepção crítica de Estado, foram exatamente os princípios que nortearam a elaboração das estratégias e propostas de intervenção do governo democrático que se instalou em 1983 em São Paulo. Conforme a autora, numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu e ao mesmo tempo em relação à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (2001, p.40).

No entanto, para tornar legítimo seu projeto de sociedade, a classe hegemônica utiliza-se de diferentes estratégias, entre elas a de lançar mão das propostas transformadoras da oposição que, esvaziadas do sentido revolucionário e do contexto que as gerou, tornam-se inoperantes.

A organização do sistema de ensino em ciclos, ocorrida ao longo da década de 1980 no período da transição democrática, não significou, para os

governos estaduais eleitos pela oposição, a mesma coisa que significa para os governos neoliberais. Enquanto os primeiros tinham como norte a construção de uma ordem social mais justa e equilibrada, os últimos pretendem manter a ordem social vigente, buscando para isso ampliar e fortalecer a hegemonia da classe burguesa dominante.

Quais as alternativas para os educadores hoje? Seria aceitar passivamente esse novo movimento de ocupação política e cultural da classe dominante, agora fortalecida em sua hegemonia pela mídia impressa e eletrônica, que faz o papel de intelectual orgânico dos grupos dominantes, e pelo enfraquecimento dos movimentos sociais? Seria politizar suas discussões, desvelando a realidade política e social do país, desmantelando e denunciando as artimanhas das políticas neoliberais, encetando uma luta para preservar as conquistas democráticas?

ALGUMAS CONCLUSÕES

O movimento contrário à progressão continuada e à organização do ensino em ciclos na rede estadual paulista tem-se intensificado nos meios acadêmicos, nas entidades representativas do magistério e entre segmentos da população que reivindicam a não-imposição da promoção automática dos alunos, buscando para isso apoio do parlamento. O tema ocupou as tribunas da campanha eleitoral de 2002, circunstância em que nem sempre é analisado em toda a sua complexidade.

Há perspectivas políticas de avanços da organização do ensino em ciclos? Em que medida essas formas de organização podem favorecer mudanças significativas nas práticas de avaliação?

Essas perspectivas parecem estar relacionadas à capacidade que demonstrarem os movimentos progressistas do professorado para fazer uma leitura crítica do momento pelo qual passa a rede pública em relação às questões de organização do ensino, analisadas em seu conjunto, para não precipitar soluções radicais que anulem os poucos avanços obtidos nas sistemáticas de avaliação do aproveitamento escolar.

Se em uma leitura acrítica e simplificada os ciclos e a progressão continuada estão sendo considerados como as únicas causas do fracasso do sistema educacional, nada mais lógico que procurar combatê-los, clamando pela volta do sistema seriado, da reprovação dos alunos. Se isso ocorrer, esvai-se o sentido transformador da prática progressista da avaliação inclusiva, perden-

do a escola pública, mais uma vez, espaços já conquistados em favor do avanço das forças sociais conservadoras. Isso porque há tendência a radicalizar posições nas campanhas eleitorais, sendo difícil manter a serenidade de análise que uma questão mergulhada no embate político ideológico requer.

Mas será tão simples assim o retorno às séries, ficando a suposta qualidade de ensino assegurada pela possibilidade de reprovar os alunos? Uma sociedade industrial de massa, que em última instância necessita da formação escolar de seus consumidores, para que sejam minimamente informados a fim de mergulhar no mercado de livre oferta e procura, tem motivos de sobra para alimentar as contradições da realidade social, defendendo a educação de massas.

Desmitificando as formas burocráticas de avaliação, Apple (1999) contribui, ao discutir o fracasso do sistema educacional nos Estados Unidos que, para “consertar as escolas”, preparando as crianças para os rigores da competição internacional, têm exigido avaliações docentes e discentes cada vez mais rigorosas. Em uma abordagem bastante instigante, ao discutir os processos de avaliação docente a que os professores estão submetidos, esse autor remete-os aos processos de avaliação impingidos aos alunos. Em contrapartida, propõe melhorar as oportunidades dos menos privilegiados em sala de aula, dar voz aos grupos marginalizados, festejar as diferenças em vez de estimular semelhanças, concordância e controle, concentrar a atenção nos contextos do ensino, em vez de enfatizar os seus defeitos, entre outras coisas.

A análise e as sugestões que faz parecem enunciar uma contradição que pode representar, se bem explorada, um salto qualitativo para a avaliação educacional de alunos e professores: a geração de instrumentos de avaliação que permitam demonstrar ao Estado avaliador neoliberal que as suas intenções políticas de privilegiar os grupos detentores do poder podem ser desveladas por professores preocupados com as desigualdades sociais e dispostos a contribuir com sua ação educacional para dirimi-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. L. *Educação continuada comprometida com a transformação social*. Campinas, 2000. Tese (dout.) Unicamp.

_____. *O Papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização*. Campinas: 1990. Dissert. (mestr.) Unicamp/FE.

AMBROSETTI, B. *Ciclo básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança*. São Paulo, 1989. Dissert. (mestr.) PUC-SP

APPLE, M. W. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, I. M. A.; CUNHA, M. I. (orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p.67-79.

BARRETO, E. S. S. *O Ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo*. São Paulo, 1991. Tese (dout.) USP/FFLCH.

_____. Fundamentação dos parâmetros para a avaliação do aluno no final do ciclo básico. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ciclo básico e reorganização do ensino de 1º grau: sistemática de avaliação*. São Paulo: Cenp, 1986. p.47-49.

_____. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Toda a criança é capaz de aprender?* São Paulo, 1988. p.101-107. (Série Idéias, 6)

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. *Panorama atual das escolas sob o regime de ciclos no Brasil*. Trabalho apresentado no XX Simpósio sobre Políticas e Administração da Educação. Anpae: Salvador, 25-28/11/2001.

BARRETO, E. S. S. et al. A Mudança curricular na secretaria da educação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica*. São Paulo: Cenp, 1986. p.27-33.

BONEL, M. M. *O Ciclo básico: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo*. Campinas, 1993. Dissert. (mestr.) Unicamp/FE.

DURAN, M. C. G. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. São Paulo, 1995. Tese (dout.) PUC-SP

_____. La Alfabetización en la rede estatal de escuelas públicas en San Pablo: una historia de andar y desandar caminos. *Lectura y Vida*, v.17, n.3, p.49-56, set.1997.

_____. Proposta preliminar de alfabetização do ciclo básico. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: Cenp, 1988. p.11-46.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v.21, n.55, p.30-41, 2001.

NÉBIAS, C. M. *O Ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado à representações*. São Paulo, 1990., Tese (dout.) USP/Ciências de Comunicações.

PALMA FILHO, J. C. *Educação pública*: tendências e desafios. São Paulo: Cered, 1990.

_____. *A Reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. São Paulo, 1989. Dissert. (mestr.) PUC-SP

_____. *As Reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990: um estudo crítico*. São Paulo, 1996. Tese (dout.) PUC.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO – PMDB. *Proposta Montoro: versão preliminar*. São Paulo, 1982. (jornal de campanha)

PREDROSO, L. A. *Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984)*. Campinas, 1991. Tese (dout.) Unicamp.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Documento preliminar para orientação das atividades da Secretaria da Educação*. Chefia de Gabinete, 1983. (mimeo)

_____. *Plano de trabalho anual*: PTA, 1988.

_____. *Proposta curricular para o ensino de: língua portuguesa, educação artística, educação física, história, geografia, matemática, ciências e língua estrangeira (inglês e francês)*. São Paulo: Cenp, 1986. (Versão preliminar)

SÃO PAULO (Estado). Governo. *Lei complementar n.444/85: estatuto do magistério paulista*, 1985.

SOUZA, A. N. A Racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo. *Pro-Posições*, v.13, n.1 (37), p.78-91, 2002.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.11-23.

Recebido em: maio 2004

Aprovado para publicação em: outubro 2004