

Um Estudo Avaliativo sobre o Ciclo Básico de Alfabetização em Quatro Escolas de São Paulo.

Zoraide Inês Faustini da Silva*

INTRODUÇÃO

O Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais de São Paulo foi instituído pelo decreto 21.833 em dezembro de 1983. Segundo o que proclamam os primeiros documentos oficiais sobre o Ciclo Básico ele foi implantado como uma tentativa de mudar o ensino elementar. Integrando a primeira e a segunda séries do primeiro grau, com o objetivo de reduzir a repetência e a evasão escolar no início da escolarização, supunha uma reorganização gradativa do trabalho escolar, de forma a se tratar adequadamente as necessidades de aprendizagem dos alunos no decorrer de dois anos letivos. Durante esse processo, a passagem da primeira para a segunda série seria automática. Após esse período o aluno deveria estar apto para a terceira série. Caso contrário, continuaria no Ciclo Básico, resolvendo as dificuldades da etapa em que se encontrasse e não teria que recomençar todo o curso.

Mudanças no mesmo sentido vinham sendo tentadas em outros Estados do Brasil.¹

A implantação do Ciclo Básico em São Paulo foi acompanhada de uma série de medidas administrativas e pedagógicas. Algumas acompanhavam o próprio decreto e outras foram tomadas posteriormente. No decreto, previa-se a possibilidade de uma carga suplementar de trabalho docente de até 8 horas semanais composta de horas-aula e horas-atividade aos docentes que se dispusessem a atuar no Ciclo Básico. Instituiu-se também um sistema de pontuação para fins de escolha de classe e remoção aos professores que nele trabalhassem. Outra mudança eram os dispositivos sobre agrupamento de alunos, deixando à direção da escola e aos professores o estabelecimento de critérios para a formação de classes e sua reorganização durante o ano letivo.

* Diretora da Divisão de Orientação Técnica, Educação Infantil e Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Dentro da proposta do Ciclo Básico, a avaliação se punha como diagnóstico dos progressos do aluno devendo levar em conta também a atuação do professor, o funcionamento da escola e do sistema de ensino.

A proposta pedagógica do Ciclo Básico não estava claramente definida à época da publicação do Decreto. Como orientação geral, a resolução 13/84 estabelecia que fossem seguidas as orientações propostas nos guias curriculares para desenvolvimento das áreas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, incluindo Matemática. No que se refere à alfabetização, as primeiras orientações oscilavam entre um conceito amplo de alfabetização como leitura do mundo e treino de habilidades perceptivo-motoras³. Aos poucos essa proposta foi sofrendo transformações.

Seguido a equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), uma proposta de alfabetização, fundamentada inicialmente na Psicogênese da Língua Escrita, começou a ser discutida com a Rede Estadual em 1985 e foi apresentada como proposta preliminar de alfabetização em 1988, já incorporando as contribuições da Psicolinguística e Sociolinguística. Essa proposta de alfabetização concebe a linguagem como conhecimento construído coletivamente pela interação dos falantes da língua e exige uma reflexão epistemológica e uma revisão da interação professor/aluno e aluno/aluno. Implica, portanto, uma mudança de concepção de sujeito, linguagem e alfabetização.

Também com relação às demais áreas do conhecimento, foram sendo elaboradas propostas numa linha diferente daquela contida nos Guias Curriculares.⁴

Resumindo, poderíamos dizer que os principais eixos da proposta do Ciclo Básico são a continuidade do processo de ensino/aprendizagem e uma forma diferente de trabalhar e avaliar o aluno.

I - A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO E A REAÇÃO DO MAGISTÉRIO ESTADUAL

A instituição do Ciclo Básico parece inserir-se dentro do esforço de manter a criança das camadas populares na escola e possibilitar que ela aprenda. Sabemos que a responsabilidade pelo acesso, permanência e a aprendizagem não é somente da escola mas é dela também.

Os resultados de estudos e pesquisas científicas no campo da Psicologia, da Linguística e da Sociolinguística nos últimos anos apontam para a necessidade de um prazo mais flexível para a alfabetização, uma vez que se trata de um processo complexo que se inicia antes da criança entrar para a escola, mas cujo avanço depende das experiências vividas pela criança, e essas variam em função das condições sócio-econômicas e culturais de seu meio. Não queremos retornar a tese (já superada) da carência cultural, mas lembrar que, em alguns meios, as experiências com a linguagem, principalmente escrita, podem não ser intensas a ponto de facilitar essa aprendizagem.

As argumentações científicas, no entanto, somente adquirem força dentro de um contexto histórico e de um posicionamento político. Não basta, portanto, o conhecimento das muitas faces do processo de alfabetização, embora ele seja fundamental, mas também uma tomada de posição diante do significado da alfabetização em nossa sociedade.

Apesar de sua intenção democratizadora, no entanto, o Ciclo Básico não foi bem recebido pelo magistério, bem como por seus representantes nas entidades de

classe. O contexto em que o Ciclo Básico foi implantado explica, pelo menos em parte, a reação negativa do magistério à sua implantação.

No início da década de 80, ao mesmo tempo em que se agravava a situação econômica do país, tivemos a chamada "abertura" política e a volta das eleições para os governos estaduais. Em São Paulo venceu a eleição um partido político que tinha como uma de suas bandeiras a melhoria da escola pública, tanto do ponto de vista da qualidade, como da garantia do acesso e permanência da criança na escola de primeiro grau.

Alguns meses após o início dessa gestão, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicou e fez discutir em todas as escolas um documento intitulado "*Documento Preliminar para orientação das atividades da Secretaria*", onde expunha suas principais diretrizes para a Educação.

Esse primeiro ano (1983) se caracterizou por discussões com a Rede Estadual de Ensino sobre seus principais problemas e propostas de solução. Os resultados dessas discussões não chegaram a ser divulgados. Segundo depoimento de alguns supervisores de ensino, as medidas sugeridas pelo professorado apontavam numa direção contrária à proposta governamental e tinham caráter conservador e saudosista. Refletiam uma análise equivocada das verdadeiras causas dos problemas da escola pública e buscavam nas normas do passado a solução para o seu fracasso.

Por outro lado, na Secretaria Estadual de Educação havia um embate de forças políticas divergentes. De um lado, os que defendiam uma ampla discussão com os educadores da Rede Estadual sobre que rumos dar à escola pública, de outro, os que insistiam numa interferência imediata para conter os altos índices de retenção. Durante o primeiro ano desse governo prevaleceu o primeiro grupo. Ao final desse ano, no entanto, a implantação do Ciclo Básico tomou de surpresa os professores sabidamente contrários à promoção automática.

A discussão realizada durante o primeiro ano criara a expectativa de que as medidas implantadas atenderiam aos anseios do magistério. O decreto criando o Ciclo Básico frustrou essa expectativa, trouxe à tona experiências anteriores rejeitadas pelo magistério⁵ e soou como medida imposta de cima para baixo, exatamente no momento em que predominava um discurso de abertura e participação.

II - A AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO ANO DO CICLO BÁSICO

O primeiro ano do Ciclo Básico (1984) foi avaliado pela Secretaria Estadual de Educação. A avaliação abrangeu 208 escolas sendo 57 na Grande São Paulo e 151 no interior do Estado. Essas escolas constituíram por sorteio quatro grupos, de acordo com o nível de aproveitamento (baixo, médio, alto e escolas escolhidas pelos supervisores por representarem experiências bem sucedidas). De acordo com essa pesquisa, o Ciclo Básico vinha atingindo parcialmente seus objetivos. Avaliações positivas foram feitas ao lado de severas críticas. As críticas apontavam para a falta de orientação sobre as diretrizes, sobretudo em relação à avaliação do aluno, lentidão nas providências, incerteza e preocupação quanto aos rumos do Ciclo Básico.

O apoio, quando existiu, partiu, principalmente, das Delegacias de Ensino e menos dos órgãos centrais. O projeto Ipê, praticamente a única orientação pedagógica recebida no primeiro ano de implantação do projeto, foi considerado insuficiente. Poucos diretores de escola exerceram papel dinamizador e a maioria dos professores de 2ª a 8ª série não haviam sido envolvidos na proposta. Professores e diretores reclamavam medidas como:

- investir na formação do professor,
- modificar a situação de mobilidade do corpo docente,
- garantir condições para a instalação e funcionamento dos grupos de apoio nas escolas,
- reduzir o número de alunos nas classes mais lentas,
- garantir a presença do coordenador pedagógico,
- dar complementação salarial para os professores alfabetizadores,
- discutir com a totalidade dos professores toda e qualquer mudança de cunho pedagógico.

III – A JORNADA ÚNICA

O Ciclo Básico passou por uma importante modificação com a publicação do decreto 28.170/88 que estabeleceu a jornada única discente e docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais. A jornada diária do Ciclo Básico passou a ser de seis horas-aula e, portanto, de trinta horas aula semanais, das quais os alunos ficam 26 com o professor da classe, duas com o professor de Educação Física e duas com o de Educação Artística.

Essa medida baseia-se no pressuposto de que o período de permanência diária do aluno na unidade escolar deve ser maior para que a escola possa atuar mais efetivamente na sua alfabetização bem como na sua formação. Visa também a que o professor trabalhe numa única Escola tendo mais condições de atender pais e comunidade, pois sua jornada semanal passa a ser de 32 horas-aula (26 com aluno e 6 com reuniões de aperfeiçoamento) e 8 horas atividade. Esse decreto instituiu também a figura do professor coordenador do Ciclo Básico que deverá atuar em todos os períodos em que a escola mantenha Ciclo Básico, mas cuja carga horária semanal é de 16 horas.

IV – A PESQUISA REALIZADA NAS QUATRO ESCOLAS

Com o objetivo de verificar o nível de aceitação que professores, diretores, coordenadores de Ciclo Básico e Supervisores de Ensino vêm tendo em relação a essa mudança e também verificar que fatores teriam relação com o êxito ou fracasso dessa reforma no âmbito escolar, realizei uma pesquisa em quatro escolas da cidade de São Paulo.

As escolas foram selecionadas a partir de informações das Delegacias de Ensino tendo em vista o nível de adesão ou rejeição ao Ciclo Básico. Para indicar essas escolas os supervisores se basearam nos índices de retenção, na postura do diretor e do coordenador do Ciclo Básico durante reuniões na Delegacia de Ensino, relatórios recebidos e indícios captados em visitas às escolas. Antes de iniciar o trabalho nas escolas, tive uma conversa com o diretor, o coordenador do Ciclo Básico e com os professores do Ciclo Básico. A todos expliquei os objetivos do trabalho, fazendo em seguida o levantamento dos que estariam dispostos a participar da pesquisa dando entrevista e permitindo que observasse suas aulas.

O trabalho de campo consistiu em: a) entrevistas com professores do Ciclo Básico e terceiras séries, coordenadores do Ciclo Básico, diretores, supervisores de ensino, elementos da equipe da CENP e um membro da diretoria da APEOESP; b) observação de aulas; c) observação da organização do Ciclo Básico; d) aplicação de

um instrumento de avaliação em Língua Portuguesa em 25% dos alunos que haviam concluído o Ciclo Básico; e) coleta de dados referentes à caracterização da clientela das escolas, índices de promoção e retenção no período de 82 a 89. Ao todo foram realizadas 52 entrevistas, sendo 29 com professores do Ciclo Básico. As entrevistas tiveram por objetivo obter dados sobre vida profissional e pessoal, verificar o conhecimento, a compreensão e a opinião que os profissionais do ensino têm sobre o Ciclo Básico enquanto medida política, administrativa e pedagógica, avaliar o nível de adesão ou rejeição ao Ciclo Básico e tentar detectar fatores que estariam influenciando na adesão ou rejeição da proposta. As observações de aulas foram realizadas nas classes da maioria dos professores entrevistados. Na sala de aula observei, na maioria do tempo, atividades relacionadas com o ensino de Português. As atividades foram observadas quanto ao tipo, conteúdo, forma de apresentação pelo professor, interesse das crianças em desenvolvê-las, formas de correção e avaliação. Procurei observar também a organização dos alunos na classe, disposição das carteiras, existência e tipo de materiais didáticos, livros de literatura, relacionamento professor/aluno e aluno/aluno.

No que se refere à escola, em seu conjunto, procurei observar sua forma de organização: períodos, classes, número de alunos, distribuição das atividades no tempo, o recreio, a sala dos professores, relacionamento entre os vários elementos da equipe, presença e atuação do diretor e sua relação com os professores, demais funcionários e alunos.

A avaliação da aprendizagem escolar dos alunos foi feita em Língua Portuguesa por se tratar a meu ver do principal desafio das séries iniciais. Alguns obstáculos tiveram que ser contornados na elaboração do instrumento de avaliação, pois estaria avaliando alunos que não haviam sido trabalhados por mim, mas por outros professores. Não se tratava de elaborar uma avaliação diagnóstica para retornar o que não fora aprendido, mas uma avaliação classificatória para comparar alunos de escolas diferentes, com todo componente autoritário que isso possa conter. A avaliação, numa concepção democrática, deve ser parte integrante do trabalho que o professor realiza em sala de aula. Ao separá-la desse processo, podemos torná-la artificial e arbitrária. Decidi correr o risco, procurando minimizá-lo. Nesse sentido, procurei partir do tipo de avaliação que as escolas haviam aplicado em seus alunos no término do Ciclo Básico. A prova incluiu leitura, produção de texto e ditado. Os critérios para correção da prova procuraram seguir a orientação proposta pelo Ciclo Básico, ou seja, dar um peso maior à compreensão e extrapolação do texto, no caso da leitura, e à escrita significativa, no caso da produção de texto. Um peso bem menor foi atribuído à percepção de detalhes, no caso da leitura, e à correção ortográfica, na produção do texto.

Resumindo, a pesquisa procurou analisar os seguintes aspectos:

- a) clima e organização da escola em relação ao Ciclo Básico;
- b) a aprendizagem escolar dos alunos em Português;
- c) a evolução dos índices de promoção no período de 82 a 89;
- d) compreensão que os educadores das quatro escolas tinham do Ciclo Básico enquanto proposta política e pedagógica envolvendo concepções de aprendizagem, alfabetização, democratização do ensino e visão de escola pública;
- e) nível de adesão ao Ciclo Básico conforme opinião sobre as principais mudanças por ele propostas: desserialização, concepção de alfabetização, avaliação, horário de trabalho pedagógico, jornada única, remanejamento de alunos, apoio pedagógico e material e mudanças na prática pedagógica.

O nível de êxito do Ciclo Básico nas quatro escolas foi avaliado tendo em vista: um clima e uma organização favoráveis à efetivação das principais mudanças introduzidas pelo Ciclo Básico, a aprendizagem básica de leitura e escrita pelos alunos e a diminuição dos índices de retenção ao se compararem as primeiras e segundas séries do sistema anterior e o Ciclo Básico. O nível de adesão ao Ciclo Básico foi avaliado pela opinião frente às suas principais inovações e pelas mudanças na prática pedagógica.

V – OS EDUCADORES DAS QUATRO ESCOLAS E O CICLO BÁSICO

1. A compreensão da proposta nos seus aspectos centrais

À medida que fui buscando articular os conteúdos obtidos nas entrevistas e relacioná-los com o que é proposto pelo Ciclo Básico, pude concluir que os educadores das quatro escolas observadas não tinham uma compreensão global e clara do que fosse essa proposta, tanto no aspecto pedagógico, como no político. Apesar de a maioria das professoras entrevistadas fazerem referência ao Ciclo Básico como medida para conter a retenção e evasão, não assumiam como seu esse compromisso e nem pareciam acreditar que esse objetivo pudesse ser atingido. As várias entrevistas faziam referência ao fato da reprovação continuar existindo. A maior parte dessas professoras ignorava os índices de retenção da escola onde trabalhavam e as que os conheciam não pareciam sentir-se também responsáveis por eles.

“Houve grande número de retenções no ano anterior; as crianças não atingiram o rendimento exigido”, (professora do Ciclo Básico, grifo meu)

Falamos como essa reflete uma postura diante da retenção, um aparente descompromisso com o resultado do próprio trabalho e podem estar relacionadas com a falta de compreensão do significado social da retenção. Metade das professoras entrevistadas sequer relacionavam democratização do ensino com escola para todos, direito à educação, melhoria do ensino e participação. De modo geral, entendiam democratização do ensino como “liberdade para escolha do método”, “liberdade para o aluno”. Da mesma forma, ao se referirem à escola pública “em geral”, eram capazes de apontar falhas, incluindo a responsabilidade dos governantes, da comunidade que usa a escola e a sua própria. No entanto, ao falar da escola onde trabalhavam, as professoras se eximiam dessa responsabilidade.

Quanto à proposta pedagógica do Ciclo Básico elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação, era praticamente desconhecida para grande parte dessas professoras que, ao falar sobre ela, repetiam frases vagas, emprestadas de um ideário pedagógico anterior ao próprio Ciclo Básico: “partir do que o aluno sabe; valorizar o que o aluno faz; trabalhar no concreto; desenvolver a criatividade; dar liberdade para o aluno perguntar; respeitar o ritmo do aluno...”

Tanto as colocações feitas nas entrevistas quanto a prática de sala de aula mostravam que essas professoras não haviam mudado substancialmente sua concepção de aprendizagem transpondo mecanicamente conteúdos e formas habituais de trabalhar para o Ciclo Básico. Nesse sentido, a seriação havia sido substituída pelas “etapas” que se caracterizavam por um mínimo de conteúdos e habilidades pré estabelecidos pelo professor ou pelo conjunto dos professores.

A situação, entretanto, não era a mesma nas quatro escolas. Na escola onde havia um projeto de adesão ao Ciclo Básico as professoras, ao mesmo tempo em que

repetiam certos chavões, tocavam em pontos importantes da proposta pedagógica do Ciclo Básico, como, por exemplo, diversificar o trabalho de sala de aula para dar oportunidade a que todos aprendam; propiciar trabalho em grupo para que as crianças se ajudem; não ficar preso à cartilha; enfatizar a produção de texto e a leitura; entrosar séries e áreas do conhecimento; avaliar continuamente e envolver os pais. O conhecimento da proposta pedagógica, ainda que fragmentado, nessa escola, advinha principalmente da orientação da diretora, da coordenadora do Ciclo Básico, do Projeto Ipê e de eventos esporádicos como palestras ou demonstrações didáticas feitas por monitores da Delegacia de Ensino. Nas demais escolas, observava-se ou uma franca rejeição à proposta ou apenas tentativas isoladas de entendê-la e colocá-la em prática.

Com relação à alfabetização verificava-se certa mistura de procedimentos, mas o que predominava eram os tradicionais, tais como partir das vogais, sílabas ou palavras. No discurso, a cartilha era considerada apenas como material complementar. Na prática, mesmo quando a cartilha não estava sobre as carteiras, as atividades propostas pelas professoras, em geral, reproduziam seu conteúdo.

Nas quatro escolas notava-se uma preocupação das professoras em enfatizar o aspecto lúdico no processo de alfabetização, entendendo ser esse o ponto mais importante da proposta de alfabetização proposta pela CENP. Frequentemente faziam referência aos jogos e brincadeiras. Numa proposta de alfabetização construtivista-interacionista, a leitura e escrita significativas devem se constituir no eixo básico da alfabetização. Atividades plásticas e lúdicas contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita. Não se trata, porém, de ficar o tempo todo fazendo atividades plásticas ou lúdicas, mas parecia ser essa a primeira idéia a surgir quando perguntávamos a essas professoras sobre a proposta de alfabetização do Ciclo Básico.

2. Nível de adesão ao Ciclo Básico

2.1. Opinião sobre as principais mudanças introduzidas com o Ciclo Básico.

Poderíamos dizer que o professor tem um bom nível de adesão ao Ciclo Básico quando aceita com tranquilidade a não retenção do aluno no primeiro ano de escolaridade, entendendo que é necessário um prazo maior para completar a alfabetização e que esta continua nas séries seguintes; quando se propõe a trabalhar segundo as orientações metodológicas que embasam a proposta e quando entende o processo de avaliação como contínuo e diagnóstico.

Das quatro escolas observadas, apenas uma rejeitava explicitamente a não retenção do aluno no primeiro ano de escolaridade, sem dúvida, um dos pontos mais polêmicos do Ciclo Básico na época de sua implantação. Das vinte e três professoras do Ciclo Básico entrevistadas nas outras três escolas, dezesseis disseram ser favoráveis à não retenção do aluno, embora reconhecessem que, na prática, ela continuava existindo, pois havia alunos que permaneciam vários anos no Ciclo Básico. Na prática, porém, apenas uma dessas três escolas apresentava medidas concretas de apoio à desseriação, através de trabalho sistemático da coordenação do Ciclo Básico e da direção da escola junto às professoras. Era também nessa escola que a avaliação contínua, com o objetivo de verificar os progressos do aluno, e não simplesmente promover ou reter, contava com maior adesão. Nas demais escolas da amostra, a avaliação era tida como um grande problema e motivo de desentendimento entre as professoras. Sobre a avaliação coexistiam numa mesma escola entendimentos contraditórios:

"No Ciclo Básico tem a etapa certa; enquanto o aluno não sabe não vai pra frente; antes passava por idade".

"Se a criança não atingiu o professor manda para a série seguinte só com aquilo que a criança foi capaz de aprender".

A análise das quatro escolas mostrou, no entanto, que na cabeça das professoras o que continuava existindo era a divisão: primeira e segunda séries. Essa divisão era mais forte, sem dúvida, na escola com maior rejeição ao Ciclo Básico, onde continuavam sendo exigidos, ao final do Ciclo Básico Inicial, os mesmos conteúdos que eram avaliados anteriormente para promoção à segunda série.

A prática docente também não havia mudado substancialmente. Podiam-se observar diferentes nuances em cada escola, mas em nenhuma delas as professoras haviam aderido substantivamente às orientações metodológicas do Ciclo Básico.

2.2 As mudanças na prática pedagógica

A observação das aulas foi fundamental para avaliar em que medida a adesão ao Ciclo Básico, proclamada por vários professores, se materializava na sala de aula.

Da mesma forma que o nível de compreensão da proposta e o nível de adesão às suas principais inovações não era idêntico nas quatro escolas, também a prática docente se diferenciava de uma escola para outra, aproximando-se ou distanciando-se do que o Ciclo Básico propõe. Nesse sentido, constatei que a escola que apresentava uma melhor situação, embora não completa compreensão da proposta, e um razoável nível de adesão às suas principais inovações, também era a que apresentava as maiores mudanças na prática pedagógica.

As mudanças começavam pela organização do espaço da sala de aula, onde as crianças trabalhavam em dupla ou em grupos. Essa organização possibilitava uma maior interação entre as crianças, fundamental numa proposta que valoriza o confronto de pontos de vista e níveis de conceituação.

Uma observação mais cuidadosa mostrava, no entanto, que as mudanças na prática dessas professoras estavam longe de ser radicais ou de estar acontecendo em todas as classes. A observação das aulas mostrou professoras tentando mudar, embora sem ter o conhecimento teórico necessário, sem uma concepção de aprendizagem coerente com as mudanças que tentavam empreender, sem o domínio de uma metodologia adequada e sem uma visão política do significado social do seu trabalho.

Esforço e dedicação eram os ingredientes mais fortes do trabalho dessas professoras. Suas práticas apresentavam variações, indo dos procedimentos absolutamente tradicionais ao acréscimo de atividades inovadoras, mas sem apontar para uma transformação radical.

Duas professoras do Ciclo Básico em continuidade apresentavam uma prática mais afinada com a proposta pedagógica do Ciclo Básico e demonstravam haver compreendido um pouco mais claramente como movimentar-se entre a proposta teórica e a prática.

A prática da sala de aula comprovava que alguns aspectos da proposta pedagógica do Ciclo Básico haviam sido assimilados nessa escola, tais como uma atenção maior à leitura e produção de texto, a não cobrança da ortografia nas produções espontâneas dos alunos (o que não significa não trabalhar ortografia), menos ênfase nos exercícios ortográficos e gramaticais desvinculados do texto.

É preciso ressaltar, também, que essa mudança se fazia sentir mais naquelas professoras que trabalhavam com alunos do Ciclo Básico em continuidade, e menos nos que trabalhavam com Ciclo Básico inicial.

Havia grande dificuldade em trabalhar com leitura e produção de texto desde o início da escolarização, como seria desejável de acordo com os princípios da proposta pedagógica de Língua Portuguesa para o Ciclo Básico.

Essa situação é compreensível se considerarmos que o investimento efetivo na formação dessas professoras apenas havia começado nessa escola e o professor precisa de tempo para construir sua nova prática.

Os procedimentos utilizados para alfabetizar os alunos eram absolutamente tradicionais, tendo como principal instrumento a cartilha e como principais atividades os exercícios de repetição. Leituras complementares à cartilha adotada, quando dadas, eram retiradas de outras cartilhas. Livros de literatura infantil ou outros suportes de leitura raramente circulavam pelas classes embora a escola até tivesse uma pequena biblioteca. A produção de texto se resumia na formação de frases sobre um tema dado pela professora. Segundo a coordenadora do Ciclo Básico

“os professores preferem o aluno sem erros de alfabetização (entendidos como erros ortográficos), que apenas formam frases, pois com a leitura eles melhoram nas séries seguintes e passam a escrever mais”.

Essa e outras falas do mesmo teor, bem como as práticas de sala de aula mostravam a nítida separação que os educadores dessa escola estabeleciam entre aprender a ler e ler, aprender a escrever e escrever.

Interessante notar que nessa escola, as duas professoras que fizeram o Projeto Ipê eram também as únicas que estavam tentando algum tipo de inovação em sala de aula. Uma delas estava utilizando livros de histórias infantis para leitura e desenho da história. A outra estava incentivando produção oral de texto a partir de desenhos feitos pelas crianças. Num e noutro caso a “ousadia” da professora não chegava ao ponto de permitir que a criança escrevesse espontaneamente. Uma parava no desenho da história e a outra na produção oral. Esse receio de permitir que a criança escrevesse além do que pudesse ser controlado pela professora era tanto mais surpreendente se considerarmos que já estávamos então no 2º semestre letivo. Certamente, faltava a essas professoras um educador, alguém que ajudasse a transformar essa vontade de inovar, essa intuição pedagógica em algo com alguma consistência didática e fundamentação teórica.

De modo geral, nas outras duas escolas da amostra, observava-se o acréscimo de algumas práticas renovadas convivendo ao lado da forma tradicional de alfabetizar. Algumas professoras haviam tentado mudar em algum momento, mas recuado diante das dificuldades que o novo sempre traz.

“É muito difícil mudar a prática. Quando se toma conhecimento de outra teoria e você tem que se reavaliar, e você vê que aquilo que você acreditava não tem mais valor, é uma coisa muito dolorosa” (professora do Ciclo Básico).

2.3. Postura das escolas diante das medidas de apoio introduzidas com o ciclo básico

Alguns aspectos que não são centrais na proposta do Ciclo Básico, mas que têm um certo peso para verificar o nível de adesão ao mesmo, foram também avaliados.

Uma das principais medidas de apoio ao Ciclo Básico, a meu ver, é o horário de trabalho pedagógico semanal em que todos os professores do Ciclo Básico se reúnem durante duas horas para discutir questões pedagógicas. A maneira de realizar e encarar esse horário pedagógico também se diferenciava de uma escola para a outra. Na escola onde havia um projeto de adesão ao Ciclo Básico esse horário era valorizado pelas professoras e aproveitado pela coordenadora do Ciclo Básico para formação da equipe docente. Na escola onde o Ciclo Básico era claramente rejeitado esse horário era realizado apenas como cumprimento de uma exigência legal e servia para encaminhar problemas de disciplina e aprendizagem dos alunos, sempre na linha de transferir para os pais as providências necessárias. Servia também para comparar os conteúdos que já haviam sido cumpridos nas várias classes para tentar ajustar os ritmos das mesmas. O clima de competição entre as diferentes classes era bastante evidente.

Outra medida que vale destacar é o Projeto Ipê, série de programas apresentados pela TV e acompanhados por leituras e discussão de textos. Novamente pode-se constatar uma diferença entre a escola com maior adesão ao Ciclo Básico e a participação no Projeto Ipê. Nessa escola, das dez professoras entrevistadas, cinco fizeram pelo menos uma das séries apresentadas e uma havia participado de todos os programas. Nas demais escolas, uma minoria havia participado do Projeto Ipê e, em geral, nem se lembravam dos conteúdos tratados.

O remanejamento de alunos, que a meu ver foi um grande equívoco do Ciclo Básico em sua implantação, posteriormente desaconselhado pela própria Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, acabou tendo uma grande adesão das professoras. No entanto, aderir ao Ciclo Básico significa justamente rejeitar o remanejamento de alunos. Na escola com maior adesão ao Ciclo Básico o remanejamento já começava a ser revisto.

"Já estão mudando a postura; é bom para o professor, ruim para o aluno; não há classe homogênea; para trabalhar em grupo é melhor misturar adiantados e lentos"... (coordenadora do Ciclo Básico).

A jornada única, período de 6 horas-aula para o Ciclo Básico, instituída em 1988 contava com a aprovação das professoras de três das quatro escolas. As razões dessa aprovação não tinham, no entanto, o mesmo motivo: alguns apontavam vantagens pedagógicas como tempo maior para preparo de aulas e correção de tarefas, mais tempo para desenvolver os conteúdos, mais possibilidade de conhecer o aluno; outros enfatizavam razões paternalistas como a guarda dos alunos e a distribuição da merenda.

Na outra escola prevalecia o argumento de que a jornada única era boa para as escolas de periferia, mas desnecessária para aquelas em que os alunos tivessem um bom nível os pais tivessem condições de alimentar e propiciar outras atividades.

Alguns professores apontaram como positivo na jornada única o fato de o professor não precisar dar aulas em duas classes e a presença do professor especialista de educação física e educação artística.

VI - O NÍVEL DE ÊXITO DO CICLO BÁSICO NAS QUATRO ESCOLAS

Sendo o Ciclo Básico uma medida política, administrativa e pedagógica, o nível de êxito por ele alcançado teria que ser avaliado, entre outros aspectos, pelos índices de promoção, pelo nível de aprendizagem dos alunos e pela reorganização das escolas em torno dos objetivos propostos por essa reformulação das séries iniciais.

Para análise dos índices de promoção foram tomados os dados de 1ª, 2ª e 3ª séries dos anos de 1982/83 e 84, respectivamente antes do Ciclo Básico e do CBI1/87, CBC2/88 e 3ª série de 1989. Com esses dados pretendeu-se verificar se houve melhora nos índices de promoção após a implantação do Ciclo Básico nas quatro escolas, e se esse ganho se manteve na série subsequente. O nível de aprendizagem foi avaliado a partir do desempenho num prova de Português dos alunos iniciantes da 3ª série nas quatro escolas. As escolas foram avaliadas também pela sua organização favorável ou não aos objetivos do Ciclo Básico e pela disposição de fazer um trabalho dentro dessa proposta político-pedagógica.

1 – Os índices de promoção

Para compararmos, embora grosseiramente, as porcentagens reais de promoção, tivemos que agregar as primeiras e segundas séries e verificar a porcentagem composta para a terceira e, depois, para a quarta série. Falamos em comparação grosseira porque, pelos dados de que as escolas dispõem, não temos condição de acompanhar uma coorte de alunos, pois não estão discriminados os transferidos e repetentes em todos os anos letivos de cujos dados nos utilizamos para a análise. As escolas não dispõem, por exemplo, do número de alunos que, tendo sido promovidos de uma série para a outra, deixou de efetuar matrícula ou transferiu-se para outra escola. Também não há dados sobre alunos recebidos de outras escolas e que vêm juntar-se aos alunos promovidos ou retidos. Entre os promovidos, antes da implantação do Ciclo Básico, havia uma discriminação dos dados de promovidos que haviam cursado a série pela primeira vez, e os que já eram repetentes. Após o Ciclo Básico, esse dado não mais aparece nas estatísticas, tornando-se impossível saber quantos dos alunos promovidos para a 3ª série já estavam há mais de um ano no Ciclo Básico em continuidade. A ausência desses dados impossibilita uma análise mais refinada e precisa dos índices de promoção. Optamos, então, por considerar apenas os dados totais de matrícula e promoção, tanto antes como depois do Ciclo Básico. Como a agregação de transferidos e repetentes está sendo feita tanto para antes como para depois do Ciclo Básico, os dados se tornam relativamente comparáveis, embora devam ser encarados com cautela. Esses dados são apresentados no Quadro 1 e na Tabela 1.

Analisando esses dados, verificamos que as escolas A e D são aquelas que apresentaram um ganho maior quanto aos níveis de promoção, considerados os dados agregados, pois o ganho se deu tanto no Ciclo Básico como na passagem da 3ª para a 4ª série. A escola A apresentou um ganho de cerca de 20%. Ainda que pese a possibilidade de certa margem de erro pelas razões anteriormente explicadas, o trabalho que se desenvolvia nesta escola no ano em que realizei a pesquisa (1988), era todo voltado para diminuir os índices de retenção. Tanto a diretora como a coordenadora do Ciclo Básico faziam um trabalho com as professoras dentro da proposta do Ciclo Básico, e as avaliações eram inclusive elaboradas em conjunto com elas. Esse trabalho se estendia também para as terceiras séries e a própria coordenadora do Ciclo Básico tinha uma classe de 3ª série. Na escola D não havia um trabalho tão estruturado quanto na A, mas as professoras apresentavam um nível de formação melhor do que as professoras das outras três escolas e já possuíam bastante experiência com o Ciclo Básico.

A escola B, sendo aquela que apresentou os mais altos índices agregados de promoção tanto antes como após a implantação do Ciclo Básico na seqüência de séries e anos analisados, não apresentou ganho na passagem para a 3ª série e ainda teve perda

TABELA 1

Porcentagens de aprovação, antes e depois do Ciclo Básico, nas passagens de 2ª para 3ª série, e de 3ª para 4ª série, considerando os dados agregados das séries anteriores.

	ANTES DO CICLO BÁSICO		COM O CICLO BÁSICO	
	82/83 1ª + 2ª p/ 3ª (agregados)	84 3ª p/ 4ª (agregados)	87/88 CBp/3ª	89 3ª/ 4ª (agregados)
A	42%	25%	68%	48%
B	87%	76%	86%	70%
C	40%	26%	42%	34%
D	40%	32%	48%	39%

na promoção para a 4ª série. Além da forte rejeição ao Ciclo Básico que havia nesta escola, fatores estranhos a ele podem ter ocasionado essa queda. Seria necessário estar verificando, por exemplo, se a clientela que frequenta a escola de 1ª a 4ª série mudou nos últimos anos. A equipe docente dessa escola, sabemos que é bastante instável, e é certo que mudou muito nos últimos anos. Também a direção havia mudado, pois a atual diretora estava nessa função há apenas dois anos (87/88).

2 - O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa

De modo geral, o desempenho dos alunos das quatro escolas não foi bom, se considerarmos que a prova foi elaborada tendo em vista o mínimo exigido em Português para concluintes do Ciclo Básico. Foi aplicada em alunos que já haviam sido promovidos para a 3ª série e houve um número considerável que não conseguiu atingir cinco pontos numa prova que valia dez. Da mesma forma, foi na produção de texto, aspecto muito importante da proposta de Língua Portuguesa para o Ciclo Básico, onde os alunos, de modo geral, tiveram o pior desempenho. Em que pesem as limitações da elaboração, aplicação e correção de uma prova nessas circunstâncias, os resultados não deixam de ser preocupantes.

Distribuindo os alunos em desempenho "bom", "médio" e "fraco" (ver Tabela 2), o que observamos é uma distribuição equilibrada de alunos para os três níveis nas escolas A e B, uma acentuação da porcentagem de "fracos" na escola C, e na D, o inverso, uma acentuação na porcentagem de "bons". Note-se, no entanto, que a proporção de desempenho "médio" e "bom" supera bastante a proporção dos que têm desempenho fraco, exceto na escola C.

Quanto analisamos cada parte da prova temos a seguinte situação: na produção de texto (Tabela 3), a escola D e depois a escola A são as que apresentam um quadro mais equilibrado, pois têm uma porcentagem maior de alunos "médios" e "bons" comparados à porcentagem de "fracos". Esse resultado é coerente com o que pode

QUADRO I

Dados referentes à matrícula, promoção e evasão numa seqüência regular de escolaridade. Números absolutos.

ANTES DO CICLO BÁSICO

E S C O L A S	1ª / 82						2ª / 83						3ª / 84																	
	MATR.			PROM.			EVAD.			MATR.			PROM.			EVAD.			MATR.			PROM.			EVAD.					
	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T
A	302	244	546	112	182	294	28			311	26	337	246	16	262	33			205	57	262	/	/	/	/	/	/	157	22	
B	119	20	139	111	20	128	0			134	02	136	128	02	129	0			131	11	142	/	/	/	/	/	/	124	0	
C	120	77	197	96	52	148	10			103	57	160	48	38	86	13			124	30	154	/	/	/	/	/	/	100	12	
D	194	75	249	112	46	158	6			180	53	233	113	34	147	4			128	56	184	/	/	/	/	/	/	148	5	

AÓS IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO

E S C O L A S	CBI / 87						CBC / 88						3ª / 89																	
	MATR. ¹			PROM. ²			EVAD.			MATR.			PROM. ³			EVAD.			MATR.			PROM.			EVAD.					
	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T
A	406	/	406	/	/	402	4			377	118	495	/	/	338	43			331	52	383	/	/	/	/	/	/	267	36	
B	180	/	180	/	/	180	0			99	22	121	/	/	104	0			108	12	120	/	/	/	/	/	/	98	0	
C	129	/	129	/	/	108	21			138	82	200	/	/	101	20			106	15	121	/	/	/	/	/	/	96	12	
D	168	/	168	/	/	139	29			150	100	250	/	/	144	24			125	45	170	/	/	/	/	/	/	140	6	

MATR. - Matrícula final excluídos os transferidos durante o ano letivo

PROM. - Promovidos

EVAD. - Evidados

CBI - Ciclo Básico Inicial

CBC - Ciclo Básico em Continuidade

(1) A partir de 1985 não há mais repetência na série inicial

(2) Alunos matriculados menos os evadidos

(3) A partir de 1985 as estatísticas escolares não discriminam mais alunos repetentes e novos nos dados de promoção

TABELA 2**Porcentagem de alunos segundo nível de desempenho geral em Língua Portuguesa**

ESCOLAS	% DE BOM ¹	% DE MÉDIO ²	% DE FRACO ³
A	31,32	39,75	28,91
B	30,00	36,66	33,33
C	16,66	36,66	46,66
D	45,61	38,59	15,78

(1) 7 a 10 pontos

(2) 5 a 6,9 pontos

(3) menos de 5 pontos

TABELA 3**Porcentagem de alunos segundo o nível de desempenho em Produção de Texto**

ESCOLA	BOM ¹	MÉDIO ²	FRACO ³
A	18,43%	33,73%	47,83%
B	23,33%	16,66%	60,00%
C	6,66%	23,33%	70,00%
D	14,03%	40,35%	45,61%

(1) 7 a 10 pontos

(2) 5 a 6,9 pontos

(3) menos de 5,0

observar nas escolas, pois as escolas A e D eram as que tentavam fazer um trabalho mais próximo à proposta pedagógica do Ciclo Básico. A escola C aparece com o pior desempenho, 70% de "fracos" e apenas 6,66% de "bons". As professoras dessa escola realmente não davam a menor importância para o trabalho com produção de texto. A escola B, embora tenha apresentado a maior porcentagem de alunos "bons", apresentou também uma grande porcentagem de "fracos" e a menor porcentagem de "médios", o que evidencia a inexistência de um trabalho sistemático com produção de texto.

No item leitura (Tabela 4) sobressaíram-se os alunos das escolas D e A, sendo que a escola D tem a vantagem de apresentar um menor índice de "fracos". Novamente o pior desempenho ficou com a escola C.

No ditado (Tabela 5) vamos observar vantagem para a escola D, se considerarmos a porcentagem de "bons", seguida da A, B e C. Considerando os "bons" e os "médios", a escola B leva vantagem sobre as demais.

TABELA 4**Porcentagem de alunos segundo o nível de desempenho em Leitura**

ESCOLA	BOM ¹	MÉDIO ²	FRACO ³
A	50,60	19,27	30,12
B	46,66	23,33	30,00
C	13,33	40,00	46,66
D	59,64	21,05	19,29

(1) 7 a 10 pontos

(2) 5 a 6,9 pontos

(3) menos de 5,0 pontos

TABELA 5**Porcentagem de alunos segundo o nível de desempenho no Ditado**

ESCOLA	BOM ¹	MÉDIO ²	FRACO ³
A	68,67	20,48	10,84
B	66,66	30,00	3,33
C	63,33	23,33	13,33
D	71,92	14,03	14,03

(1) 7 a 10 pontos

(2) 5 a 6,9 pontos

(3) menos de 5,0 pontos

Importante ressaltar que é principalmente no ditado onde os alunos continuam obtendo seu melhor desempenho. Isso pode significar que os professores, de modo geral, não mudaram sua forma de trabalhar.

Outro dado interessante é perceber que as escolas que apresentaram um melhor desempenho em produção de texto também o tiveram no ditado (escolas A e D).

3 - A organização e o "clima" das escolas

Das quatro escolas, aquela que, sem dúvida, apresentava um clima mais favorável à proposta do Ciclo Básico era a escola A. Havia nessa escola um empenho da direção e da coordenação pela não retenção dos alunos e por um trabalho dentro da proposta pedagógica proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagó-

gica. Da parte dos professores, havia abertura para aprender essa nova forma de ensinar.

Na escola B, ao contrário, havia total rejeição tanto à desseriação como a novas concepções e formas de trabalhar a alfabetização. Não havia também nenhuma iniciativa da direção da escola ou da coordenação pedagógica para interferir.

O cotidiano da escola C também não refletia um clima favorável ao Ciclo Básico. Não havia lideranças, nem qualquer vestígio de que algo houvesse mudado, nem no interior de cada sala de aula nem no conjunto do Ciclo Básico.

Na escola D havia um discurso favorável à proposta enquanto medida política, mas que não correspondia a mudanças significativas na prática pedagógica.

VII - FATORES QUE PARECEM TER CONTRIBUÍDO PARA O ÊXITO OU FRACASSO DO CICLO BÁSICO NAS QUATRO ESCOLAS

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que o Ciclo Básico, a julgar pelas quatro escolas estudadas, está longe de ser um sucesso. No entanto, enquanto medida que possibilita à criança um prazo maior para se alfabetizar, sem ser ameaçada logo no primeiro ano de escolaridade com o fantasma da reprovação merece um esforço no sentido de se ver, nas mínimas mudanças, aspectos que precisam ser apoiados tanto pelos organismos governamentais responsáveis pela educação, quanto pelos segmentos da sociedade civil, principalmente diretores, professores e pais de alunos.

Êxito ou fracasso não ocorrem espontaneamente, mas são resultado do esforço ou descaído daqueles que estão responsáveis por um empreendimento, ainda que pesem fatores externos à escola, de ordem global ou conjuntural. A simples adesão a uma proposta não garante o seu sucesso, mas é sem dúvida, um fator positivo para que um certo sucesso ocorra.

Os dados desta pesquisa permitiram ver que a adesão à proposta do Ciclo Básico, no seu aspecto político e pedagógico, é fundamental⁶. Essa adesão, porém, depende da compreensão que se tem da proposta, e essa compreensão implica novas concepções de educação, de ensino, aprendizagem e alfabetização. Trata-se de uma mudança profunda e que, portanto, não se dá a curto prazo nem espontaneamente. Depende de uma intervenção deliberada e planejada daqueles que no Sistema Estadual de Ensino são responsáveis pela liderança desse processo, e de um desejo de mudança por parte dos que atuam na escola.

Assim, das quatro escolas estudadas, aquela em que o Ciclo Básico apresentava o melhor nível de êxito era também a que demonstrava uma maior adesão a essa proposta. Essa adesão não era casual, mas resultado da liderança da diretora da escola, da coordenadora do Ciclo Básico e do apoio recebido de alguns elementos da Delegacia de Ensino. Da mesma forma, as duas escolas que apresentavam o mais baixo nível de êxito eram justamente aquelas cujos professores não contavam com nenhum apoio pedagógico e nem estavam sensibilizados para a questão da permanência da criança na escola.

Se a compreensão da proposta é fundamental para que os professores dela se apropriem, significa que é preciso investir na sua formação e no seu aperfeiçoamento profissional. As professoras tendem a assimilar uma nova proposta conforme as concepções que possuem, fruto de um conhecimento em geral fragmentado, a que se costuma chamar senso comum. Essas representações foram construídas durante toda uma vida, no caso das professoras mais experientes, e acabam por influenciar também aquelas que estão iniciando. Desmontar esse senso comum faz parte de um processo

de formação que não pode se restringir a cursos esporádicos e sem continuidade como tem sido a forma adotada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Sem uma sistemática de formação permanente que de fato leve a uma constante análise e reflexão sobre as práticas e ao estudo da teoria embasando a prática, não se mudam concepções cristalizadas e consagradas pelo senso comum.

A observação das escolas mostrou um professor precariamente formado, tanto a nível acadêmico como a nível da formação em serviço. É preciso destacar, no entanto, que a escola onde o Ciclo Básico apresentava um certo êxito, considerados os indicadores escolhidos para este trabalho, era aquela em que os professores estavam iniciando um processo de formação na própria Unidade Escolar, ou seja, onde havia a ação sistemática e contínua de outros educadores junto aos professores, nesse caso, a diretora e a coordenadora do Ciclo Básico.

Nesse sentido, a jornada única para o professor pode ser considerada uma medida facilitadora dessa formação, bem como o horário de trabalho pedagógico semanal. A permanência do professor durante mais tempo numa única unidade escolar é fundamental para um trabalho de melhor qualidade. Essa medida, no entanto, só terá efeito se a escola de fato se organizar adequadamente para ocupar esse espaço e se houver lideranças na escola para impulsionar a formação desses professores.

A forma como a escola se organiza para executar um projeto é, sem dúvida, um fator decisivo para seu êxito, não querendo com isso afirmar que ele depende só de fatores intra-escolares. Sabemos que certas condições que estão fora da esfera interna da escola são igualmente fundamentais, tais como jornada e salário do professor, e situação de vida dos alunos. Embora espaço físico e recursos materiais sejam condições necessárias ao êxito de qualquer projeto, por si só não o garantem. O trabalho humano tem peso fundamental.

O fator experiência apresentou uma certa relação como o êxito do Ciclo Básico, mas sempre relacionado com outros fatores. Tanto professores experientes como inexperientes poderiam estar ou não trabalhando dentro da proposta. Foi possível perceber, por exemplo, que professores com experiência docente nas antigas primeiras e segundas séries, tendo sido sensibilizados para a proposta do Ciclo Básico e recebendo orientação para atuar conforme suas diretrizes, colocaram sua experiência a serviço da nova forma de alfabetizar.

Por outro lado, professores inexperientes ou com poucos anos de magistério, cuja prática, portanto, ainda não estaria impregnada da antiga seriação nem das velhas formas de alfabetizar, somente se apresentavam "disponíveis" para a nova proposta, na escola onde havia um "clima" de adesão a ela.

De qualquer modo, seria a integração de um conjunto de fatores que garantiria o sucesso do Ciclo Básico e esse conjunto não estava ainda presente nas quatro escolas estudadas, embora estivesse em construção em uma delas.

Um trabalho de equipe bem estruturado, liderança, compromisso e competência do diretor e do coordenador do Ciclo Básico, um corpo docente disposto a se formar e a rever suas concepções e práticas, um processo contínuo de formação são fundamentais.

No balanço geral, duas vitórias podem ser imputadas ao Ciclo Básico. Uma é a permanência no tempo. Conforme análise feita por Arelaro, as inovações no Estado raramente têm resistido a mais do que cinco anos de vigência. Essa permanência no tempo, entretanto, mereceria um exame mais cuidadoso, pois as escolas podem simplesmente ter "refuncionalizado" o novo sistema, a desseriação inicial, criando no interior da escola uma seriação disfarçada, conforme esta pesquisa pareceu indicar, ao menos em duas das escolas. Outro ganho seria o aumento nos índices de promoção.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado, com o Ciclo Básico houve um ganho de 10% nos índices de promoção, conforme estudo exploratório realizado. Diz o estudo que de cada 100 crianças apenas 55 chegavam à 3ª série antes do Ciclo Básico, e após sua implantação, observou-se que 65 alunos passaram a atingir essa série. Prossegue colocando que de cada 100 alunos matriculados no Ciclo Básico, em 1985, 69 chegaram à 4ª série em 1988, o que significa um ganho de 8% em comparação com o período 1980/1983, quando de 100 apenas 61 chegaram a essa série.

No estudo por mim realizado encontravam-se dentro dessa tendência as escolas C e D. Afastavam-se dessa tendência as escolas A e B, sendo que a primeira apresentava um ganho bem maior e a segunda apresentava perda em vez de ganho. No entanto, esse ganho acaba minimizado se considerarmos que os índices de retenção no Ciclo Básico se mantiveram na casa dos 31,28%, e na 3ª série em torno de 15,56%, conforme dados da Secretaria referentes a 1988.

A convivência com as escolas durante um certo tempo nos colocou face a face com aquilo que abstratamente chamamos de ausência de um projeto político-pedagógico. O máximo que encontramos foram tentativas isoladas de mudança dentro de algumas escolas, ou escolas onde o conjunto de professores do Ciclo Básico tentavam mudar muito mais pelo impulso de algumas lideranças do que de uma ação efetiva do Estado. Isso nos faz pensar até quando projetos educacionais contarão apenas com os esforços de pessoas, sem a interface ativa de todas as instâncias a eles relacionadas, fragilizando-se assim as possibilidades de sua continuidade. Ou, até quando o Estado continuará implantando reformas sem garantir em seguida as condições para sua continuidade e consolidação?

Muitos têm sido os problemas que vêm impedindo a construção de um projeto político/pedagógico articulado nas escolas estaduais de São Paulo que, inclusive, não deveria contemplar só as duas séries iniciais, mas a escola de 1º grau como um todo. Um projeto que de fato garantisse que, além de permanecer mais anos na escola, a criança da escola pública adquirisse os mecanismos básicos da leitura e da escrita, os conhecimentos matemáticos elementares, bem como uma razoável compreensão do meio físico, natural e social, da mesma forma como isso está garantido para as crianças das classes médias e altas.

Essa tarefa não é apenas dos profissionais da educação, mas dever do Estado, que em seu discurso afirma sempre estar a serviço da população e justifica as falhas no atendimento educacional como uma questão de tempo. As falhas são sempre colocadas no passado. Cada governo se propõe a saná-las e construir um futuro melhor.

A maior parte dos problemas do Ciclo Básico apontados na avaliação do primeiro ano continuam existindo e até se agravaram. Não foram enfrentadas adequadamente as questões de formação dos professores, por exemplo. Essa formação continua sendo esporádica, através de cursos que atingem um número restrito de educadores, ou então pela TV, através do Projeto Ipê, que atinge um grande número, mas de maneira superficial. É importante ressaltar que o professor, em geral, espera soluções mágicas vindas desses cursos, e como não as encontra desiste de fazê-los.

A falta de uma política de formação permanente, pensada de forma mais crítica e mais constante, deixa o professor inseguro para tentar a mudança. Isso se reflete nas formas como têm assimilado e colocado em prática a proposta pedagógica do Ciclo Básico, especialmente a de Alfabetização.

A redução do número de alunos por classe, outra medida apontada pelas escolas na avaliação do 1º ano do Ciclo Básico, também não foi possível, pois não foram feitos investimentos em novas construções, e o atendimento da demanda na periferia de São Paulo tem sido feito às custas da superlotação das classes ou em galpões de madeira.

A própria jornada única atendeu apenas em parte às reivindicações de jornada dos professores, pois esta passa a ser de 40 horas semanais, enquanto que a jornada integral é de 45 horas. Vários professores se referiam a isso como uma grande perda, o que é compreensível se considerarmos que os níveis salariais continuam baixíssimos. Para o aluno, a jornada única significou um acréscimo na jornada diária, sem dúvida um avanço em relação aos grupos de apoio, mas, na prática, isso só se traduz em melhor aprendizagem se houver um trabalho pedagógico adequado. A simples permanência de mais horas na escola em si não garante mais e melhor aprendizagem.

Outra reivindicação atendida pela metade foi a instituição da figura do Coordenador do Ciclo Básico. O exercício sério dessa função não é fácil, dada a resistência de muitos professores e a cobrança dos órgãos centrais e regionais que desejam ver o projeto caminhando. A função exige um profissional seguro e preparado, que tenha compreendido a proposta do Ciclo Básico em seus aspectos políticos e pedagógicos. Em troca, o Estado oferece para a realização desse trabalho, jornada correspondente a 16 horas semanais.

O Coordenador do Ciclo Básico não pode ser um professor do Ciclo Básico, pois com a jornada única o número de horas ultrapassaria o legalmente permitido. Há que ser, portanto, um professor de outra série ou do nível II, que, na maioria das vezes, pouco entende das séries iniciais. Esse coordenador também precisa ser formado. O que tem ocorrido em várias escolas tem sido a volta de professores aposentados para exercer essa função. Nesse caso, são contratados novamente pelo Estado, tendo esse contrato que ser renovado todos os anos, caso os colegas o reelejam para a função. Parece que essa função já nasceu desvalorizada.

Uma outra reivindicação das escolas apontada na avaliação do 1º ano soa contraditória com os interesses corporativistas da categoria: o pedido para que se modifique a situação de mobilidade do corpo docente. Isso implicaria uma mudança radical no sistema de ingresso e remoção que dificilmente seria aceito pelas entidades de classe que representam os professores. Não há dúvida, porém, de que essa mobilidade constitui um dos entraves para a construção de um projeto de escola. Se eu voltasse hoje à escola A possivelmente não encontraria mais as mesmas professoras, que sendo em sua maioria admitidas em caráter temporário, entram todo ano numa nova classificação para escolha de classes na Delegacia de Ensino. Nesse processo, as escolas da periferia são as últimas a serem escolhidas. Muitas classes da escola A chegaram a ficar mais de um mês sem professor no início de 1988 e outras passaram por vários professores diferentes num mesmo semestre.

"No começo do ano havia 15 classes sem professor. Saiu até no jornal"
(Supervisora de Ensino).

A falta de contanto com professores de outras séries, especialmente da 3ª é outro problema fundamental. Como nenhuma mudança foi introduzida nas 3ª séries, cujos professores continuam com a mesma jornada de trabalho, em geral acumulando com classes em outra escola, esses professores não encontram os colegas do Ciclo Básico, nem dispõem de espaço de tempo na Unidade de Ensino para preparar suas aulas.

É preciso também desfazer alguns equívocos que impedem o avanço da proposta e que só seria possível desfazer a partir de uma discussão contínua com essas professoras. Um deles é a crença de que o Ciclo Básico se destina ao aluno com dificuldade de aprendizagem, do que se poderia concluir que ele é prejudicial ao aluno mais adiantado, nivelando por baixo. Na verdade, a proposta pedagógica do Ciclo Básico pressupõe uma riqueza e diversidade de ações que deveriam favorecer tanto o aluno mais lento como o mais adiantado.

Outra fala comum entre as professoras é a suposta (e possivelmente real) acomodação dos professores das séries iniciais diante de um prazo maior para a alfabetização. É preciso fazer essa discussão com as professoras. Da mesma forma como é preciso discutir a questão do remanejamento, para que não se transforme em mais um instrumento de discriminação do aluno.

Sem o enfrentamento dessas questões, dificilmente o Ciclo Básico avançará e nem se tornarão viáveis mudanças nas séries subseqüentes, tendo em vista uma reorientação geral do 1º grau.

NOTAS

- 1 - A esse respeito ver ARELARO, L.R.G. *A extensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático* (1986). Tese de doutoramento, São Paulo, USP, 1988; KRAMER, S.(org.) (1986) *Alfabetização: Dilemas da Prática*, São Paulo, Cortez.
- 2 - Orientação curricular elaborada pela SEE em 1973.
- 3 - Ver informativo CENP, fev/84.
- 4 - Ver SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *A direção e a questão pedagógica*, 1988.
_____. *Ciclo Básico em jornada única*, 1988, v. 1 e 1990 v. 2.
_____. *A criança e o Conhecimento*. Retomando a proposta do Ciclo Básico, 1990.
- 5 - Referimo-nos ao ato 306/68 que institui a promoção automática.
- 6 - A esse respeito ver também AMBROSETTI, N.B. (1989). *Professores da Escola Pública frente a (mais) uma proposta de mudança*, São Paulo, Dissertação (mestr.) Educação/PUC/SP.
- 7 - ARELARO, L.R.G. op. cit.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSETTI, N.B. (1989). *Professores da Escola Pública frente a (mais) uma proposta de mudança*. Tese de mestrado, São Paulo, PUC, 1989.
- ARELARO, L.R.G. (1988). *A (ex) tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático*. Tese de Doutorado, São Paulo, USP.
- BARRETO, Elba S.S. (1987). "Avaliação na escola de 1º grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do Ciclo Básico". *Educação e Seleção*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (16) 125-136, julho-dezembro.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY (1985). *A Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- KRAMER, S. (org.) (1986). *Alfabetização: Dilemas da Prática*, São Paulo, Cortez Ed.
- SÃO PAULO (ESTADO) (1968). Secretaria da Educação. Departamento. *Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo*, São Paulo, SE.
- _____. (1983). Documento Preliminar para orientação das atividades da Secretaria, São Paulo, SE.
- _____. (1984). Projeto Ipê, nº 1 a 7, São Paulo, SE/CENP.
- _____. (1984). Informativo CENP, documento nº 3, fevereiro, 1984.

- _____. (1985). "Implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais de São Paulo - avaliação do 1º ano" - São Paulo, FCC/DPE/SE/ATPCE.
- _____. (1987). *Ciclo Básico*, São Paulo, SE/CENP.
- _____. (1988). *Isto se Aprende com o Ciclo Básico*, São Paulo, SE/CENP.
- _____. (1988). *Ciclo Básico em Jornada Única*, São Paulo, FDE.
- _____. (1988). *A Direção e a Questão Pedagógica*, São Paulo, SE/CENP, v.1.
- _____. (1990). *A Criança e o Conhecimento - retornando a proposta pedagógica do Ciclo Básico*, São Paulo, SE/CENP.
- _____. (1990). *Ciclo Básico em Jornada Única*, São Paulo, SE/CENP, v.2.
- SILVA, Z.L.F. (1990). *Ciclo Básico de Alfabetização nas Escolas Estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. São Paulo, Dissertação (mestrado) Educação PUC/SP.

DISPOSITIVOS LEGAIS

- - Decreto Estadual nº 21.833/83 de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.
- - Decreto Estadual nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única discente e docente no Ciclo Básico.
- - Ato 306 de 19 de novembro de 1968. Dispõe sobre medida de rendimento no curso primário.
- - Resolução 12/84 - Dispõe sobre atribuição de classes e carga suplementar do Ciclo Básico.
- - Resolução 13/84 de 18 de janeiro de 1984 - Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico.
- - Resolução nº 241/85, de 29 de novembro de 1985. Dispõe sobre a sistemática de avaliação no Ciclo Básico.
- - Resolução nº 145, de 29 de junho de 1990. Altera a resolução 241/85.
- - Comunicado SII de 29 de novembro de 1985. Estabelece os parâmetros para promoção do aluno do Ciclo Básico.

