

## **Organização do Trabalho Escolar no Ciclo Básico na Perspectiva da Superação do Fracasso Escolar**

Ao invés de começar a falar diretamente sobre o Ciclo Básico, gostaria de fazer algumas considerações gerais para situar a questão da Educação no Estado de São Paulo em um contexto mais amplo.

No Brasil, os sistemas públicos de ensino são responsáveis pela expansão das oportunidades educacionais da população, sendo também, exclusivamente, os que têm possibilitado o acesso da maioria da população de baixa renda à escola. Historicamente, isso não ocorreu dessa maneira em outros períodos, em outros lugares do mundo. Na Europa de tradição protestante, foi a Igreja que incrementou a escola básica popular, dado que considerava fundamental que todas as pessoas soubessem ler e escrever para poder interpretar diretamente a Bíblia.

No Brasil e na América Latina em geral, ou é o sistema público que se ocupa da educação da maioria, ou simplesmente a maioria fica sem escola por falta de alternativa. A iniciativa privada é pequena e está direcionada para aqueles grupos que lhe podem oferecer retorno do ponto de vista econômico. As escolas comunitárias são poucas e de pequena expressão no conjunto.

\* Mestra em Ciências Sociais pela USP e Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas - SP,

As de caráter confessional tradicionalmente também se ocuparam mais da educação das elites. Só mais recentemente, quando a Igreja Católica sente retrair-se muito sua base de apoio social, é que passa a dedicar-se mais à educação dos pobres, para conseguir, inclusive, retomar sua área de influência junto à população. Não obstante, os caminhos percorridos pela Igreja nessa área têm passado sobretudo pela educação não-formal e muito pouco pelo ensino regular.

Todas essas iniciativas têm no conjunto proporções muito reduzidas quando se trata do ensino fundamental. No Brasil, cerca de 90% da oferta do ensino de 1º grau é pública. Além disso é importante também não se esquecer de que a distribuição de oportunidades educacionais nos diferentes níveis de ensino é bastante reduzida. Tomando os dados do Anuário Brasileiro de Estatística, referentes ao ano de 1985 - os mais recentes disponíveis em termos nacionais verificaremos que em torno de 85% da população que freqüentava a escola nesse ano estava no 1º grau, enquanto cerca de 10% estava matriculada no 2º grau, e uma reduzida parcela, inferior a 5%, freqüentava os cursos superiores.

Portanto, quando no Brasil se fala em ensino de 1º grau, está-se tratando da única modalidade de ensino pela qual passa a maioria da população, e pela qual essa mesma imensa maioria não consegue passar ao longo das oito séries previstas, de escolaridade obrigatória.

O Estado de São Paulo, nesse sentido, tem uma posição mais avançada em relação ao conjunto do País. A partir da reforma do ensino preconizada pela Lei nº 5.692/71, o poder público estadual fez esforço no sentido de oferecer escola básica de oito anos juntando o curso primário com o ginásial, expandindo a oferta de escolas de 1º- grau completo, e, em particular, ampliando significativamente a rede de cursos noturnos de 5ª. à 8ª. série.

Atualmente ele é um dos poucos Estados da Federação que apresenta uma oferta bastante representativa do ensino de 1º grau completo, dado que no País como um todo a grande maioria das escolas básicas não chega até a 8ª. série. No âmbito nacional apenas 30% das matrículas de 1º grau estão entre a 1ª e 8ª. série, e, dos 70% de alunos matriculados nas séries anteriores, metade está entre a 1ª. e a 2ª. série.

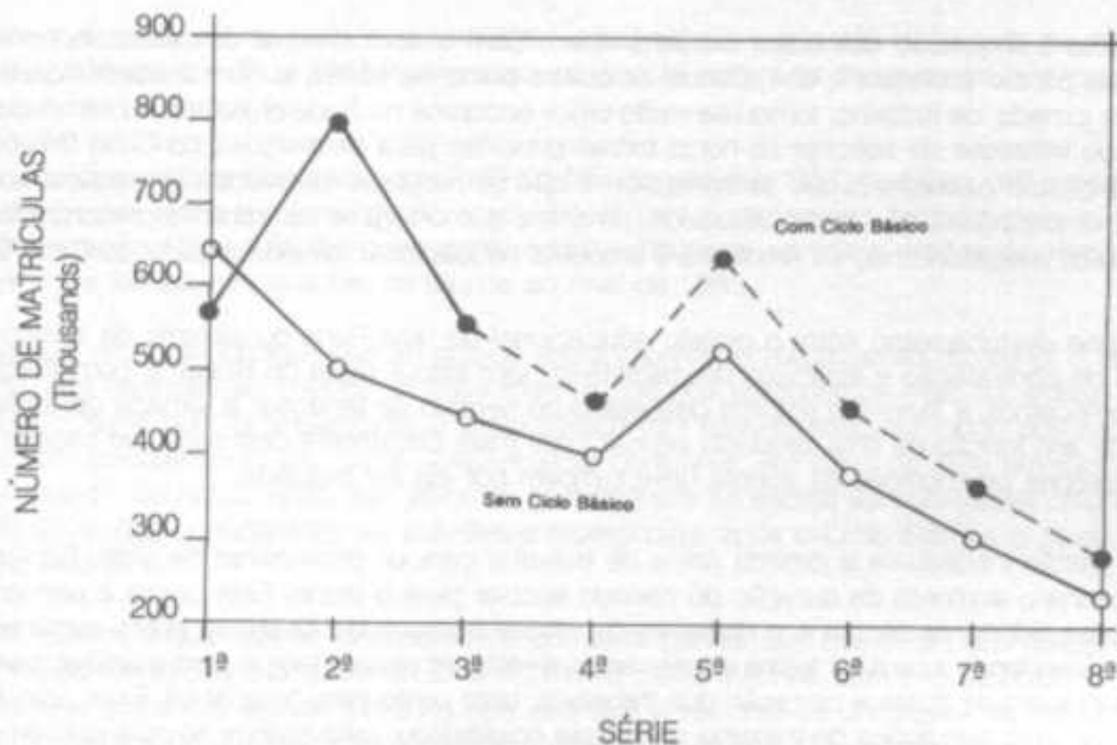
No caso de São Paulo, desde a administração passada têm sido tomadas medidas para resolver o problema da repetência em massa nas séries iniciais. Com o Ciclo Básico formando um *continuum* entre as duas primeiras séries conseguiu-se eliminar o congestionamento da passagem da 1ª. para a 2ª. série. Entretanto, esse estrangulamento não foi abolido do sistema; ele simplesmente passou a operar um passo mais adiante, na passagem da 2ª. para a 3ª. série.

Observando o gráfico da página seguinte acerca de como se distribui a matrícula em um mesmo ano no sistema público paulista, verifica-se um perfil de atendimento extremamente irregular na Rede de Ensino.

O perfil que seria esperado de uma Rede que funcionasse relativamente bem deveria compor uma linha quase horizontal que oscilasse apenas ligeiramente sobretudo em função da distribuição etária da população. As matrículas da 1ª. série deveriam corresponder aproximadamente às da 2ª. série e assim sucessivamente. Esse é o perfil de atendimento que apresentam os países desenvolvidos, onde, pequenas perdas à parte, o nível de eficiência do sistema assegura alto nível de promoções e de bom desempenho durante todo o percurso das séries.

O desejável em termos de escolaridade é que as crianças que entram na 1ª série num determinado

GRAFICO  
DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR SÉRIE NO 1º GRAU  
REDE ESTADUAL PAULISTA/1987



Fonte: SE/ATPCE/CIE, 7987. In SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Banco Mundial. *Subprojeto Educação*. \* ciclo básico/jornada única. Mimeo. sal..

ano, após oito anos tenham condição de sair, na sua maioria, portando um diploma de 1º grau. Isso evidentemente está longe de acontecer não só no País como um todo, como em São Paulo.

Esses *tobogans* que se encontram no gráfico das matrículas merecem da nossa parte uma análise mais detalhada.

O Ciclo Básico começou com a introdução de algumas medidas estruturais. Ele assegurou a passagem obrigatória da 1ª para a 2ª série e ofereceu, naquela ocasião, o apoio suplementar aos alunos que manifestassem dificuldades de rendimento. Reservou horas extraordinárias para possibilitar as reuniões de professores e ainda ensaiou alguma recompensa, em termos de carreira, para os professores que escolhessem as séries iniciais, com o fito de evitar a já tradicional fuga dos professores mais experientes dessas classes.

As medidas estruturais introduzidas através do Ciclo Básico não foram, porém, incorporadas definitivamente à própria forma de operar da escola pública estadual. Elas continuaram consideradas como medidas extraordinárias, excepcionais portanto. Ao contrário do que deveria ter ocorrido, quando, na mesma gestão que institui e implanta o Ciclo Básico, os estatutos do magistério foram

revisitos e aprovados em comum acordo das entidades com a Secretaria da Educação, várias das medidas que haviam sido preconizadas para garantir o funcionamento do Ciclo Básico terminaram sendo desmobilizadas.

Uma delas é a questão das horas extraordinárias. Com o novo sistema de dezesseis horas semanais para o professor I, que atende as quatro primeiras séries, e com a possibilidade dele dobrar a jornada de trabalho, tomou-se muito difícil encontrar na Rede professores com disposição, tempo ou interesse de solicitar as horas extras previstas para as reuniões do Ciclo Básico. No final da gestão passada, o que se constatou é que os recursos reservados ao pagamento de horas extraordinárias não foram utilizados, uma vez que o regime de trabalho preconizado pelo estatuto do magistério não se amoldara à proposta educacional iniciada a partir do Ciclo Básico.

Aliás esse deslocamento entre o projeto educacional de uma Rede ou sistema de ensino e as formas de contratação e exercício do magistério tem sido a regra no Brasil. É bom, portanto, que comecemos a fazer um esforço deliberado no sentido de repensar a jornada de trabalho na Rede em função de uma proposta educacional mais claramente delineada, do mesmo modo que a própria organização da escola deve também por ela ser balizada. Nesta gestão instituiu-se a jornada única de trabalho para os professores de Ciclo Básico, que acompanha o aumento da duração do período escolar para o aluno. Este passa a permanecer seis horas diárias na escola e o professor da classe passa a dar quarenta horas semanais na escola, atendendo a uma só turma e reservando o restante de seu tempo para reuniões conjuntas, para o preparo de aulas e correção dos trabalhos, bem como para reciclar-se. Esse grande salto qualitativo nas condições de trabalho na escola possibilitou, pelo menos no que concerne às duas séries iniciais, a superação dos prejuízos decorrentes das medidas estatutárias.

Analisando o desempenho da Rede nesses últimos anos, um dado novo começa a saltar à vista. Após a introdução do regime de dezesseis horas semanais para o professor aumentou grandemente o número de professores leigos entre as 1<sup>a</sup>.s e 4<sup>a</sup>.s séries. Quem é que quer se dispor ao subemprego de apenas quatro horas de aula semanais estando já formado, a não ser que complementemente a própria jornada? Em muitas escolas, as quatro horas diárias de aula, direito adquirido do aluno, passaram, de fato, a três em função da falta de professor que as assumisse.

É notória, por sua vez, a dificuldade de entrosamento entre o trabalho do professor "titular" da classe e do que aí comparece apenas quatro horas por semana. Via de regra este termina se ocupando apenas do que é menos valorizado em termos da programação curricular.

O Estado, por sua vez, além de perder em termos da qualidade do serviço educacional que oferece à população, tampouco gasta eficientemente os recursos de que dispõe. Os encargos sociais pagos aos dois professores da classe poderiam ser revertidos em melhor remuneração para um único professor durante todos os dias da semana.

Para agravar mais a situação, as horas de aula dadas pelo professor I passaram a ser computadas como horas-aula, como as dos professores III, que têm cinquenta minutos de duração. Assim, o aluno terminou perdendo mais sessenta minutos de aula durante a semana.

A reprovação maciça ao final dos dois anos de Ciclo Básico, verificada até recentemente através dos dados de 1987, muito provavelmente poderá também estar associada a esse fato.

Hoje, com a jornada única no Ciclo Básico, essa problemática foi superada nas duas séries

iniciais. Não obstante, quando observamos o rendimento das 3<sup>a</sup>.s e 4<sup>a</sup>.s séries, que está caindo em cascata, certamente teremos que levar essa questão em conta. Os alunos estão efetivamente perdendo em qualidade de ensino core esse regime.

Acredito que, aliada a uma política salarial mais conseqüente, a questão da jornada de dezesseis horas do professor das 3<sup>a</sup>.s e 4<sup>a</sup>.s séries precisa ser revista, sob pena de se continuar prejudicando sensivelmente os alunos.

As informações de que disponho sobre o Ciclo Básico vão até 1987, portanto, até o período em que vigorava ainda o regime de dezesseis horas para o professor I, também para o início da escolarização. Vai ser muito interessante poder verificar os primeiros efeitos da introdução do regime de jornada única sobre os alunos ao final de 1988.

De qualquer modo, reportando-nos ao gráfico sobre o perfil de atendimento do aluno, o aumento excessivo da retenção ao final da 2<sup>a</sup>. série merece que nos detenhamos mais na análise do fenômeno. Desde que foi implantado, o Ciclo Básico tem representado, ao longo dos anos em que se vem consolidando, um ganho relativamente constante, em torno de 10% em relação ao regime seriado. Se antes, após dois anos de permanência na escola se constatava uma perda de 40% de alunos consideradas as evasões e repetências, após o Ciclo Básico, a perda gira em volta dos 30%.

O grave, porém, é que não há evidências de que esse ganho, que não é ainda o desejável, se mantenha ao longo das quatro séries. E aí é preciso muito cuidado para não colocarmos novamente a culpa nos alunos. Entendo que isso tem a ver com as condições de trabalho na escola, que vimos de analisar; não se retiram horas de aula dos alunos impunemente, sem que isso interfira nos resultados escolares por eles obtidos. Isso tem de ser revisto e deve ser feito a partir de um projeto mais abrangente, que contemple o 1<sup>o</sup> grau no seu conjunto, dado que os problemas repercutem pelas séries subseqüentes sem condições de serem abordados isoladamente.

Espero que a jornada única tenha melhorado este perfil, mas confesso que estou apreensiva. Temo que até o início do ano que vem, quando já pudermos nos debruçar com alguma distância sobre os resultados do Ciclo Básico após a introdução da jornada única, venhamos a constatar que, apesar das seis horas diárias de aula para o aluno, o rendimento ainda precisa melhorar sensivelmente. Creio que é em função disso que temos de tentar organizar o trabalho na escola e na Rede.

Com a criação da jornada única, algumas escolas que não tinham condição de implantar o regime de seis horas de aula por falta de espaço físico estão sendo duplamente prejudicadas por não disporem de condições de acionar aqueles mecanismos anteriores, previstos pelo Ciclo . Básico, a saber: o apoio suplementar de oito horas semanais aos alunos que dele necessitem e as horas extraordinárias para reunião dos professores. Nesses casos creio necessário um esforço deliberado para pelo menos recuperara curto prazo, nessas escolas, aquelas medidas mais modestas que visavam a ancorar um trabalho voltado para o melhor rendimento do conjunto dos alunos.

Por outra parte, o que se tem tido oportunidade de observar na Rede, sob o novo regime, é que, como a professora não sabe direito o que fazer, passa o tempo procurando atividades para preencher o tempo, sem que elas tenham a ver com uma proposta curricular tratada com maior aprofundamento em classe.

O que se sabe sobre o desenvolvimento do currículo na Rede, á parte a forma mecânica e estereotipada como são trabalhados os seus diversos componentes, é ainda muito insuficiente.

Na ocasião de estabelecer a sistemática de avaliação para o Ciclo Básico, em meados de 1985, tentamos averiguar o que estava sendo trabalhado da proposta curricular em classe, e verificamos, aliás, sem maiores surpresas, que grande parte da sua programação não era cumprida. Em particular, a Matemática estava deixando muito a desejar. Lembram-se que antes da introdução do Ciclo Básico a proposta era a de que nas f às séries somente se avaliasse, para fins de promoção, o desempenho em Língua Portuguesa, sendo que na 2ª. série o critério se estendia também para a Matemática? Essa normalização terminava, na prática, a fazer com que os professores concentrassem os esforços da 1ª. série apenas na alfabetização, passando a trabalhar mais sistematicamente com a Matemática somente na 2ª..

Com a introdução do Ciclo Básico essa situação não se alterou. O que constatamos na ocasião é que a programação prevista nos guias era extensa e complexa, mas, de um lado, o professor não estava preparado; de outro, o trabalho efetivo na sala de aula também não era sistematizado num ritmo que pudesse acompanhar a programação oficial. Em compensação, a expectativa a respeito do que o aluno deveria saber não se alterava.

Tenho por hipótese que as altas taxas de retenção no Ciclo Básico continuam a passar fortemente por essa questão, e não apenas na área de Matemática. Sabemos, por exemplo, que muitos professores nunca aprenderam a alfabetizar nos cursos de formação que tiveram. Entretanto, a intensidade de trabalho do professor em um dado componente curricular pode diminuir, o nível de seu conhecimento sobre a matéria pode ser bastante precário, o currículo pode não estar adequado, o número de horas de aula recebidas pelo aluno pode baixar; só não se admite, dentro da "cultura pedagógica" que perpassa o sistema de ensino, que o desempenho do aluno possa ser tão pobre quanto efetivamente o é. E continua-se por isso a culpá-lo através da reprovação: a grande arma utilizada contra o aluno. Enquanto o sistema todo mostra extrema dificuldade de se organizar para melhor trabalhar a proposta de ensino - que ele mesmo formula - o único que continua sendo cobrado pelo fracasso é o aluno!

Creio que o enfoque sobre a avaliação deve mudar radicalmente, de sorte que a escola e o sistema passem a colocar como responsabilidade sua o que deve ser feito no seu âmbito para que o aluno tenha de fato condições de aprender o que se espera que ele aprenda. É aí que é preciso trabalhar melhor, sem se deixar cair na clinalização do pedagógico e do educacional, ou simplesmente mobilizar-se em face dos imensos problemas postos pelas desigualdades sociais que se refletem na escola. Não é possível que continuemos admitindo que se há reprovação em massa é porque o aluno é deficiente, precisa de classe especial, ou que ele é carente, ou que apresenta um rol de dificuldades de natureza mais diversa.

Reconhecendo o espaço próprio que a escola tem de atuação e o potencial de redefinição que ele compreende na direção da democratização do ensino, é importante explorar melhor o que já tem sido feito e produzido nessa linha e nesta Rede de Ensino. Os órgãos centrais têm editado rico material subsidiário, que não se sabe bem como está penetrando na Rede. Creio que a supervisão tem aí uma tarefa urgente a desenvolver. De outro lado, sabe-se também que o que vem sendo publicado e divulgado ainda não é suficiente para dar conta dos grandes desafios postos pelo sistema escolar. Nesse sentido é preciso igualmente estimular o fluxo de informações e a Rede deve cobrar orientação melhor e mais profunda.

Uma outra tarefa necessária seria a de detectar com maior precisão onde estão atuando os fatores que têm mantido a alta taxa de retenção ao final do Ciclo Básico. Quando se tem a possibilidade de diagnosticar com maior clareza a maneira pela qual estão operando os mecanismos de estrangulamento, aumentam as possibilidades de propor medidas mais adequadas para enfrentá-los.

Uma outra hipótese acerca do desempenho insatisfatório no Ciclo Básico, e que oferece pistas

interessantes para o acompanhamento do trabalho na Rede, é a de que no novo regime de seis horas de aula 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 tratando a 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.

Ora, à medida que as dificuldades aparecem e não são sanadas à hora e a tempo, elas tendem a aumentar ao longo do desenvolvimento do programa, porque começam a somar-se a outras que vão surgindo. Daí o aumento da distância entre os que conseguem aprender e os que, por essas circunstâncias, não conseguem acompanhar a classe.

O trabalho diversificado é uma das alternativas para o atendimento a essas crianças. Ele tem sido bastante preconizado e, no novo enfoque teórico dos cognitivistas adotado na orientação curricular mais recentemente passada à Rede, procura-se evidenciar o fato de que não há classes realmente homogêneas e que é bastante enriquecedor trabalhar especificamente com as diferenças em certos momentos na classe. Por essa conduta podem diluir-se os antigos prognósticos que rotulavam os mais fracos. De certo modo, todos temos alguma fraqueza e, ao mesmo tempo, somos fortes em alguma coisa! Não obstante, o trabalho diversificado implica maior esforço do professor. Nas séries iniciais, que, de per se, já demandam grande habilidade no manejo da classe, há bastante resistência a ele. De qualquer modo, agora existem algumas condições objetivas que permitem fazer frente a essas situações contando com maior apoio institucional. Nas horas disponíveis para o planejamento, uma parte do tempo do professor deve ser reservada à programação de atividades ou propostas que permitam atenção mais individualizada aos alunos.

Pensando ainda em explorar outros recursos oferecidos pela jornada única com o objetivo de obter melhores resultados de aprendizagem para o conjunto da classe, quem sabe não valeria a pena fazer um esforço no sistema estadual para lograr a tão propalada autonomia da escola? Ela não deve ser pretexto para endossar condutas arbitrárias, mas tem de existir porque precisa ser o espaço privilegiado de organização do trabalho escolar, de tal modo que uma vez diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem, que costumam afetar numerosos grupos de alunos, a escola encontre formas de melhor atendê-los.

A questão da repetência escolar não é, como durante muitos anos se supôs, uma questão individual do aluno, nem do foro íntimo do professor que o avalia. Daí a necessidade da troca de experiências entre os professores, da programação conjunta na escola, do apoio do sistema. A organização dos conteúdos programáticos durante a jornada de seis horas de aula não deve ser reduzida a uma mera grade curricular. Os arranjos entre as classes ou grupos de alunos poderão ser mais flexíveis sempre que sustentando-os haja uma proposta de trabalho fundamentada e assumida pelo conjunto de professores. Este trabalho é por demais complexo e não deve recair exclusivamente sobre o professor isolado.

Uma reprovação em massa como a que existe hoje na escola estadual paulista é uma questão muito séria. Para a reversão dessa situação, ou se conta com o concurso de todo o sistema nos seus diferentes níveis, ou não há possibilidade dessa escola tornar-se verdadeiramente democrática. E isso não ocorre apenas ao final do Ciclo Básico, mas atinge o 1º grau como um todo ao longo do percurso das diferentes séries.

Os princípios que inspiram as medidas preconizadas para o início da escolarização formal certamente deverão orientar também a reestruturação do ensino fundamental de oito séries, de modo a transformá-lo num curso de boa qualidade ao alcance de toda a população.