

BUSCANDO A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Elba Siqueira de Sá Barreto*
Maria Leila Alves**

"... Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidade pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica." (José Mário Pires Azanha)

A proposta do ciclo básico constitui o ponto de partida de uma tarefa de reorganização gradativa da escola pública de primeiro grau na rede estadual paulista. Essa reorganização, mais que uma medida administrativa ou pedagógica, consiste numa diretriz político-educacional a ser assumida por todos os agentes da educação, no sentido de encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolarização.

Abrangendo o que tradicionalmente correspondia às 1ª e 2ª séries do primeiro grau, o ciclo básico tem a duração mínima de dois anos para que o aluno tenha o tempo necessário para a aquisição da leitura e da escrita, o desenvolvimento da expressão oral e demais formas de expressão e a

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

** Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

ampliação de sua visão de mundo através da aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais em relação às diferentes áreas do currículo: matemática, ciências e estudos sociais.

A decisão de implantar o ciclo básico em toda rede de ensino paulista, e não somente em umas poucas escolas a título de experiência, partiu de uma tomada de posição do poder público no sentido de encaminhar definitivamente a solução para um problema secular da escola: o da reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série do primeiro grau.

Durante muitos anos acreditou-se que experiências restritas, onde se constroem modelos que servem de vitrines para a rede de ensino, pudessem ter um efeito de demonstração que levasse o conjunto das escolas a buscar caminhos parecidos.

A realidade tem mostrado, sobejamente, que esses modelos só funcionam em condições ideais e que, se não houver condições estruturais para a mudança do trabalho na rede, nada acontece na prática em relação ao conjunto dos alunos a despeito do fascínio que esses modelos possam despertar nos educadores.

As mudanças propostas pelo ciclo básico procuram atingir o conjunto das escolas, buscando alterar as suas relações fundamentais enquanto relações de ensino dentro da escola de primeiro grau.

Acredita-se que só dessa forma uma mudança real e consistente chega a acontecer no sistema de ensino, embora esse processo se torne mais difícil e moroso, uma vez que a proposta atinge diferentemente as distintas regiões e afeta diversamente o conjunto de professores. Medidas periféricas e paliativas podem ter um efeito momentâneo, mas não promovem a melhoria qualitativa da escola. A mudança qualitativa da escola de primeiro grau deve ocorrer dentro da própria escola e necessariamente deve

acarretar uma mudança do perfil de atendimento da rede escolar, alterando o profundo afunilamento que se processa ao longo das oito séries.

De início foram promovidas alterações estruturais para viabilizar o ciclo básico na rede oficial de ensino paulista: estabelecimento de um *continuum* de dois anos nas duas séries iniciais; tempo e recursos previstos para reuniões dos professores; possibilidade de recuperação paralela dos alunos através de grupos de apoio suplementar com duração de até oito horas semanais a mais, além do período regular; maior flexibilidade na organização curricular.

Concomitantemente com o processo de implantação do ciclo básico foram introduzidas orientações visando à reformulação da proposta curricular. Procurou-se incorporar as importantes descobertas de Emilia Ferreiro na abordagem da alfabetização e cuidar para que, nesse processo de revisão, não se tomassem decisões apenas com base no avanço dos conhecimentos teóricos, mas também nas características da maioria da população que frequenta a escola pública hoje, bem como nas condições objetivas de trabalho na escola.

Os avanços da lingüística e da psicologia, a partir dos anos 70, vêm comprovando que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma aquisição de natureza conceitual. A criança que aprende a língua escrita interage com esse objeto do conhecimento de forma inteligente e reflexiva. No entanto, os procedimentos adotados para a alfabetização em nossas escolas não têm respeitado esses princípios.

Teorias mecanicistas têm tratado a alfabetização simplesmente como codificação e decodificação do oral e do escrito. Um conjunto de técnicas que se iniciam com o treinamento de habilidades específicas e caminham para a automatização de sílabas, palavras e frases, numa ordem ou outra, não dá conta da relação necessária que se deve estabelecer entre a criança e a língua escrita na alfabetização.

Para enfrentar o desafio que representa alfabetizar o conjunto das crianças da escola pública, e não apenas parcela dessas crianças, procurou-se, na construção de uma nova proposta curricular, reorganizar esse sa-

ber à luz dos recentes estudos da psicologia e da lingüística, num quadro mais abrangente, sem negar a prática e o saber existentes. Essa proposta vem sendo construída no decorrer da implantação do ciclo básico retomando o conceito de prontidão e de período preparatório, questionando o valor, a função e a natureza da escrita como objeto sócio-cultural; revendo os pressupostos sobre os quais se baseiam os diferentes métodos e técnicas utilizados na alfabetização; equacionando as principais dúvidas dos professores alfabetizadores quanto às dificuldades dos alunos; sugerindo formas de trabalho que auxiliem a superação dessas dificuldades.

Tentou-se trabalhar também ao nível da revisão das teorias pedagógicas vigentes entre os educadores e da revisão da relação professor/aluno, no sentido de evidenciar o fato de que o fracasso escolar não pode continuar sendo imputado ao aluno, mas sobretudo às maneiras de atuar da escola.

Um dos aspectos mais interessantes desse processo de implantação do ciclo básico no sistema de ensino paulista foi o da definição conjunta de órgãos centrais, professores e especialistas, acerca da adoção de nova sistemática de avaliação nas escolas.

Antes do ciclo básico, se os professores não estavam contentes com o sistema de avaliação através de menções, sua inclinação pela volta ao sistema de notas também não revelava maiores preocupações acerca das graves conseqüências da reprovação sobre o futuro educacional do aluno e mesmo em relação à precariedade inerente a qualquer sistema de avaliação adotado.

A insistência na importância de garantir a continuidade no processo educacional e a flexibilidade de organização curricular assegurada pelo ciclo básico levaram os professores com ele envolvidos a reivindicarem uma forma de registro da avaliação e acompanhamento dos resultados obtidos pelo aluno que fosse mais coerente com a sua proposta educacional. Nesse processo de redefinição da função da avaliação na escola começaram a inverter-se os termos do problema. A rede de ensino público sensibilizou-se com o fato de que as dificuldades de aprendizagem detectadas precisam ser mais assumidas pelo conjunto dos educadores

como problema seu do que como problema exclusivo do aluno, que não pode continuar sendo penalizado por não ter conseguido aprender.

Essas questões estão sendo postas nas escolas estaduais, entremeadas com argumentos que mostram preocupação com o rebaixamento da qualidade do ensino público. Mas foi preciso ir além da discussão sobre a mera abolição do sistema de menções para vislumbrar uma mudança efetiva na apreciação do rendimento do aluno. Nesse processo, foram postos em discussão critérios arraigados de avaliação do aluno que, uma vez questionados, deixam por vezes os professores meio perplexos, visto que se trata de começar a rever a excessiva valorização antes atribuída às formas automatizadas de aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita e ao domínio dos cálculos fundamentais, para assumir um ensino com maior participação inteligente do aluno.

Na verdade, a qualidade do ensino não se assegura através de uma guerra onde, logo no início da escolarização, metade da população escolar

deve ser computada entre os mortos e feridos pela evasão e retenção. Se a reprovação fosse garantia de boa qualidade, nosso sistema escolar estaria entre os melhores do mundo, tão elevados são os índices de retenção e evasão ao longo do ensino fundamental.

Esse esforço de redefinir uma nova qualidade para o ensino público que implique um real aproveitamento da totalidade dos alunos que freqüentam o primeiro grau pode se traduzir também em números. Ao final de 1985, o primeiro grupo de alunos que ingressou na escola sob a vigência do ciclo básico terminaria o segundo ano de escolarização. Isso demonstra que os resultados estão caminhando na direção desejada, já nesse primeiro grande teste enfrentado pela proposta.

Uma ampla mirada nas taxas de promoção no regime seriado e no ciclo básico mostra que nesta primeira fase de implantação os resultados foram inequivocamente positivos, diminuindo a proporção de perdas por retenção nas séries iniciais.

ALUNOS PROMOVIDOS NA REDE ESTADUAL PAULISTA

	Número de Escolas	MATRICULA TOTAL			EVADIDOS			ALUNOS PRESENTES			RETIDOS P/AVALIAÇÃO			PROMOVIDOS				Diferença Percentual
		Seriado		Ciclo Básico	Seriado		Ciclo Básico	Seriado		Ciclo Básico	Seriado		Ciclo Básico	Seriado			Ciclo Básico	
		1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	1985	1ª Série 1983	2ª Série 1984	Acumulado 1983/84	1985	
Grande São Paulo	1.788	361.287	290.514	424.055	23.617 6,54%	13.464 4,63%	30.557 7,21%	311.529	253.229	348.852	103.122 33,10%	58.484 23,10%	127.181 36,46%	201.905 64,81%	192.636 76,07%	53,09%	220.357 63,17%	10,08%
Interior	3.041	408.602	377.693	583.961	33.999 8,32%	22.371 5,92%	62.644 10,73%	341.162	319.514	446.659	105.508 30,93%	68.825 21,54%	145.567 32,59%	225.681 66,15%	247.295 77,40%	56,85%	295.408 66,14%	9,29%
TOTAL	4.819	769.889	668.207	1.008.016	57.616 7,48%	35.835 5,36%	93.201 9,25%	652.691	572.743	795.511	208.630 31,96%	127.309 22,23%	272.748 34,29%	427.586 65,51%	439.931 76,81%	55,14%	515.765 64,83%	9,69%

Fonte: SE/LDE/CENP Dados Preliminares

OBSERVAÇÕES:

O "Acumulado" correspondente ao curso seriado foi feito segundo a fórmula:

$$\text{Acumulado (Seriado)} = \frac{\text{Promovidos 2ª série/84}}{\text{Alunos presentes 1ª série/83} + \text{Repetentes 2ª série/84}}$$

Entendeu-se como alunos repetentes de 2ª série/84 a diferença:

$$\text{Repetentes 2ª série/84} = \text{Alunos presentes de 2ª série/84} - \text{Promovidos 1ª série/83}$$

A fórmula utilizada para calcular os resultados do regime senado (1983/1984 - acumulado) e do ciclo básico nessa tabela procura tornar as duas grandezas equivalentes para que seja possível compará-las.

Observando-se os resultados obtidos no regime seriado, pelos alunos matriculados na 1ª série em 1983, promovidos para a 2ª série em 1984 e para a 3ª série em 1985, e comparando-se com os resultados obtidos pelos alunos matriculados no ciclo básico em 1984 e promovidos para a 3ª série em 1986, depois de cursar um *continuum* de 2 anos, constata-se um ganho de 9,69%.

No regime seriado, de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do 1º grau em 1983, apenas 55 foram promovidas para a 3ª série no final de 1984, devido às reprovações em massa e a evasão na passagem da 1ª para a 2ª, às quais se juntam as perdas da 2ª para a 3ª série.

No ciclo básico, de cada 100 crianças que iniciaram o 1º grau em 1984, 65 foram promovidas para a 3ª série, no final de 1986.

Esse ganho de cerca de 10% na permanência de alunos na escola é bastante significativo e para se ter uma idéia mais clara da sua importância basta lembrar o desempenho dos alunos nas séries iniciais, no conjunto do País. Apesar das mudanças políticas, econômicas, sociais e também educacionais pelas quais passou o Brasil dos anos 40 até o fim dos anos 60, os dados estatísticos revelam índices alarmantes de reprovação dos alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau, sendo que suas proporções pouco se alteraram ao longo de 30 anos. Mais da metade da população escolar era reprovada logo na entrada de uma escola que, em princípio deveria ser aberta a todos.*

Na década de 70, com a Lei da Reforma de Ensino de 1ª e 2ª graus, que alterou de 4 para 8 anos a duração do ensino fundamental, a extensão do ensino básico foi dobrada. Entretanto as autoridades competentes não cui-

* BARRETO, E.S. et alii. Ensino de 1ª e 2ª graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (30):21-40, set 1979.

daram de dobrar os recursos necessários para a efetiva democratização desse ensino. Em média, o brasileiro tem hoje 3 anos de escolaridade básica e em certas regiões do País, como no Nordeste, aumentou o número de analfabetos dos 7 aos 14 anos, faixa de idade em que a Constituição Nacional determina a obrigatoriedade da escolarização.

Mesmo no Estado de São Paulo, onde as condições de ensino são relativamente melhores do que na maioria dos estados, os índices de reprovação nas séries iniciais não têm sido diferentes dos nacionais.

Para o Brasil, para São Paulo e para o município da capital, cuja rede escolar é das mais bem equipadas do País, as perdas nas séries iniciais durante a década de 70 e início dos anos 80 giraram em torno de 40%. Isso indica que os incrementos na rede de ensino realizados sem uma perspectiva clara de intervenção no direcionamento do processo educacional não são suficientes para superar as graves deficiências detectadas em relação ao atendimento dos alunos.

Ora, se em dois anos foi possível reverter um índice que, no âmbito nacional, persiste incrivelmente alto, e se considerarmos que o ciclo básico ainda está em fase de implantação, sendo o nível de envolvimento dos professores e das escolas bastante desigual, pode-se afirmar que os primeiros resultados obtidos são promissores.

Para o conjunto da rede estadual de ensino, o ciclo básico implica ganho para os alunos. Só o fato de se ter por três anos um maior número de crianças na escola básica sem acumular fracassos, ou seja, sem que esses três anos signifiquem duas repetências na 1ª série, onde o aluno não acrescenta grande coisa ao que conseguiu aprender nos anos anteriores, serve para nos assegurar que a experiência do ciclo básico está valendo a pena.

Sabemos, entretanto, que tem sido feito mais do que isso. A alteração da proposta curricular e dos parâmetros de avaliação apontam para mudanças de qualidade no tratamento da alfabetização e nas demais áreas do conhecimento nas séries iniciais. Portanto, não se trata de forjar estatísticas para fins eleitorais, mas de atacar o problema pelas suas raízes.

Agora é preciso também mencionar as áreas de resistência encontradas na rede. Em certas delegacias de ensino, os professores inconformados com o fato de que se lhes tirou aquilo que consideram sua principal arma na luta pela qualidade do ensino - a aprovação ou reprovação do estudante - continuaram utilizando-a em prejuízo do aluno no momento em que, camufladamente, forçaram a sua reprovação após o 1^o ano de ciclo básico matriculando-o em 1985 como se ele estivesse no início da escolarização!

Acreditamos nós que uma vontade de reprovar, assim tão incontida, passa menos pelo zelo com a qualidade do ensino do que pela idéia arraigada de que a reprovação pode ser benéfica ao aluno. Pode passar ainda por uma intuição inconfessável que alguns pensadores da educação há muitos séculos atrás já tinham bem identificado como ameaça. Comenius, no final do século XVII, costumava referir-se à educação de classe oferecida pelas elites mostrando que elas não queriam democratizá-la por questão de sobrevivência própria. Era por isso que diziam: "Ai de nós se os artesãos, os camponeses e as mulheres começarem a aprender o que nós sabemos!"...

A resistência ao ciclo básico tem se manifestado ainda na não divulgação pelos órgãos intermediários do material impresso para muitas das escolas da rede. Quando, em contrapartida, ao verificarem a qualidade, a atualidade e a pertinência da orientação pedagógica que está sendo oferecida, as escolas privadas de mais alto nível de São Paulo têm procurado incessantemente esse material. Isso, por sua vez, oferece mais um indício de que não se trata de uma proposta de ensino para os pobres ou, pior ainda, de uma pobre proposta de ensino para os pobres. Ao contrário, o que se pretende na rede paulista de ensino é, ao levar em conta as dificuldades da grande maioria da população escolar que é de origem popular, chegar à formulação da mais avançada proposta educacional que os conhecimentos já acumulados na área e a participação dos professores permitem fazê-lo.

Por outro lado, além de procurar terminar definitivamente com a reprovação camuflada através de uma orientação mais incisiva no tratamento dos alunos prejudicados por essa medida, é preciso ainda rever outras

práticas adotadas nas escolas para que o ciclo básico avance conseguindo um bom rendimento para todos.

A exagerada rotatividade dos alunos decorrente de excessivos remanejamentos levou a precipitações dos professores na avaliação de seu desempenho, bem como dificultou o processo de adaptação das crianças junto aos próprios colegas e a professora da classe. Toda a orientação da Secretaria de Educação no ano de 1985 voltou-se para desfazer os enganos cometidos em função desses remanejamentos, no sentido de promover condições que realmente garantissem melhor aprendizado ao conjunto dos alunos. Entretanto, se os erros mais graves nesse sentido foram contornados, sabe-se, contudo, que a segregação social que se casa com o baixo rendimento em sala de aula está longe de ser superada nas nossas escolas.

A prontidão, durante tantos anos considerada como o pré-requisito para alfabetização e entendida como treinamento de habilidades específicas como a coordenação motora, a capacidade de discriminação visual e auditiva, a lateralidade, que são trabalhadas isoladamente, sem um esforço no sentido de levar a criança a compreender a relação da linguagem falada com a escrita, precisa ser definitivamente revista. Essa concepção pode também ter contribuído para retardar o período de contato de crianças de origem popular com a língua escrita, condição fundamental para que se pudesse iniciar um processo de efetiva alfabetização.

Uma prática também bastante difundida na rede, a da divisão do processo de aprendizagem em etapas, muitas vezes, ao invés de facilitar a continuidade do processo de alfabetização, tem contribuído para seccionar indevidamente a aprendizagem em minisséries. Nelas se retêm injustificadamente o aluno impedindo-o por vezes de ter contato com outros materiais, situações e abordagens que o auxiliariam na superação de certas dificuldades detectadas nas pretendidas etapas.

É possível afirmar que, de um modo geral, os professores estão sensibilizados para as questões da alfabetização, embora o grau de envolvimento com a proposta varie grandemente. Tanto eles quanto as universidades, que vêm sendo chamadas a colaborar sistematicamente com o processo

de atualização dos docentes em exercício, começam a acordar para a necessidade de aprofundar o conhecimento nessa área, de buscar novas respostas para os problemas que atingem a milhares e milhares de crianças.

Definida como um problema político, a alfabetização está começando a ganhar novo *status* educacional na escola, e precisa ser reforçada a estratégia de valorizar os professores atraindo para as séries iniciais os mais experientes, que até recentemente procuravam manter-se bem longe dessas classes, consideradas as mais trabalhosas e menos compensadoras.

A alfabetização começa também a ganhar foro acadêmico nas universidades, onde os lingüistas preocupados com a metalinguagem costumavam considerá-la como questão menor; onde os pedagogos empenhados em discutir as teorias mais abrangentes da educação costumavam, sistematicamente, passar ao largo dos problemas postos por ela; onde os psicólogos ciosos dos instrumentos capazes de classificar e rotular o comportamento dos indivíduos, mais contribuíam para clinicar os problemas escolares do que para resolvê-los.

Eis aí um bom começo para enfrentar talvez o mais grave problema apresentado pela educação brasileira. E, na verdade, trata-se apenas do começo, porque a análise dos primeiros resultados do ciclo básico evidencia também que há ainda uma longa caminhada a fazer até que a escola entre nós tome-se verdadeiramente democrática e logre ensinar a todos aquilo que a sociedade valorizou como conhecimento básico, como patrimônio comum do povo e da nação.

A perda excessiva de alunos no sistema de ensino paulista, que acumulando reprovações e evasão fazia com que de cada 100 alunos que iniciavam o 1^o grau, apenas 35 concluíssem o 1^o grau após 8 anos, começa a ser superada. E tem de ser, necessariamente, superada não só em São Paulo, mas nos outros estados e regiões, para que o Brasil possa se aproximar dos demais países da América Latina, que, apesar de ostentar índices de desenvolvimento menores, conseguem oferecer o ensino fundamental a uma proporção muito mais significativa da população. Na Costa Rica, por exemplo, apenas cerca de 10% da população escolar deixa de concluir os 6 anos do ensino fundamental. Na Argentina, no Paraguai e no Chile, o ensino básico é patrimônio comum da grande maioria da população, para não mencionar Cuba, onde praticamente se universalizou a escola básica de 8 anos!

Por isso é preciso que os índices brasileiros de promoção e aproveitamento se ampliem muito mais, e que a maioria absoluta de crianças que freqüenta a escola no Brasil tenha condição de aprender efetivamente. A vontade política para continuar essa trajetória é que oferecerá a verdadeira dimensão da democratização do ensino e está necessariamente associada à democratização da sociedade como um todo.

A experiência paulista com o ciclo básico significa uma alternativa para as políticas públicas que carecem ainda de um tempo maior de implementação para oferecer resultados irreversíveis no sentido de um ganho permanente dos alunos. As possibilidades que ela encerra, contudo, são das mais desafiadoras.