

O ano de 1983 na rede estadual de ensino de São Paulo: preparativos para implantação do ciclo básico e suas implicações

The year of 1983 in public educational system in São Paulo state: preparations for the implementation of first cycle ("ciclo básico") and its implications

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Campus de Araraquara, Programa de
Pós-Graduação em Educação Escolar.
Pedagoga e membro do Grupo de
Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação".

Newton Duarte

Departamento de Psicologia da Educação,
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP,
campus de Araraquara. Bolsista de
Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.
Coordenador do Grupo de Pesquisa
"Estudos Marxistas em Educação".
Doutor em Educação pela Unicamp;
Livre-docente em psicologia da educação
pela Unesp (Araraquara), Pós-doutorado
pela Universidade de Toronto, Canadá.

Introdução

A década de 1980 se inicia no Brasil num clima de reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e organização de segmentos da assim chamada "sociedade civil". No entanto, essa década também é marcada pelo processo de mundialização da economia, que encontra no neoliberalismo a retórica que legitima a reordenação do Estado em função do atendimento das necessidades do capital.

Em São Paulo, no período de 1983 a 1987, André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (principal partido de oposi-

ção daquele momento) assume o governo do Estado, tendo a democratização da sociedade como carro chefe da primeira gestão eleita pelo voto direto após o período militar.

No que se refere à educação, as principais medidas deste governo foram a implantação do Estatuto do Magistério, a realização de um Fórum Estadual de Educação, implantação do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, início do processo de municipalização do ensino e implantação do Ciclo Básico (CB).

Em 1983 a Secretaria de Estado da Educação (SEE) apresentou dados que indicavam que a educação pública paulista vinha fracassando em sua tarefa de escolarização. Esses dados fizeram com que a primeira ação da SEE fosse a implantação do Ciclo Básico, instituído pelo decreto nº 21.833 em 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983a), que passou a vigorar já no início do ano letivo de 1984. Nesse ano, foram publicados documentos que defendiam o posicionamento da SEE alinhado ao construtivismo como proposta oficial para a rede estadual de ensino.

O construtivismo, de acordo com Duarte (2001, p. 30),

não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Ainda sobre essa concepção, segundo Rossler (2000, p. 7), o construtivismo

constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas.

Serão apresentadas a seguir as análises de documentos publicados ou divulgados pela SEE antes da implantação do Ciclo Básico, mas que colaboraram para sedimentar o construtivismo como proposta oficial a partir de seu decreto, em dezembro de 1983.

Os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação

Em setembro de 1983, a SEE promoveu o Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”. Tratava-se de um programa de formação de monitores em alfabetização, com material impresso composto por textos de diferentes autores que serão discutidos a seguir. A abertura é feita por Clarilza Prado de Sousa (coordenadora da CENP) e versa sobre a necessidade de se discutir o real significado da alfabetização para a classe trabalhadora, “que tem seus filhos expulsos pela repetência e pela evasão” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Alega Clarilza que o trabalhador procura a escola em função de sua necessidade de trabalhar numa sociedade industrializada, que exige o domínio da leitura e da escrita, pois estes “se constituem instrumento tão fundamental para o trabalhador quanto a pá, a enxada, a máquina”. O tom dessas colocações remete a um posicionamento pragmático e de valorização de conhecimentos mínimos para atuação no mundo do trabalho, no qual ocorre a exploração do trabalhador. No mesmo texto, a autora declara que “alfabetizar significa a chave do processo civilizatório, juntamente com o trabalho” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Por outro lado, o texto tem trechos que se identificam com Paulo Freire (que por sua vez se identifica pedagogicamente com a escola nova): “Assim, a alfabetização permite que o homem faça uma leitura de seu trabalho, da sua vida, do seu mundo. Nada mais é do que um processo de leitura, releitura- interpretação do mundo” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6) e com uma concepção individualizante (coerente com a sociedade capitalista): “será, que um dos caminhos não é imaginem, termos indivíduos mais lúcidos, mais conscientes, mais atentos à real problemática da educação brasileira. Mais atentos ao problema social da educação?” e mais adiante: “somente com um grande esforço, envolvimento numa proposta política e engajamento subjetivo, é que conseguiremos minimizar este problema” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6).

No material deste treinamento, está inserido o texto de um debate realizado em 23 de junho de 1983, que é assinado por Alceste Rolim de Moura, diretora do serviço de ensino regular de primeiro grau.

Neste documento, a diretora ressalta a importância de que o problema da alfabetização seja tratado coerentemente com a realidade posta gerando a impressão de que o texto estaria em oposição a posturas idealistas. No entanto, sua argumentação não segue adiante nessa linha e adota a perspectiva do diálogo

como processo de libertação afirmando que “a verdadeira mudança em educação não se faz em palavras, por decretos e comunicados, mas se efetiva na comunicação entre pessoas, envolvendo-as e tornando-as sujeito-agente de sua ação” (SÃO PAULO, 1983b, p. 7). Em outro trecho a autora apresenta o empenho da secretaria “em recuperar a participação dos envolvidos no magistério, nas propostas de educação, para que, a descentralização e a autonomia da escola se efetivem realmente” (SÃO PAULO, 1983b, p. 7). Neste segundo excerto, verifica-se, além da questão do sujeito-agente, também o encaminhamento de uma suposta autonomia da escola, o que se constitui num importante elemento das políticas neoliberais de reforma do estado brasileiro na década de 1990.

Em outros fragmentos, nos quais também pode ser notada a influência da concepção freireana de educação, encontra-se a preparação do terreno para o projeto de implantação do Ciclo Básico, bem como a valorização do cotidiano e da consciência individual.

É nesta perspectiva de formar indivíduos que saibam ler e *interpretar seu mundo e escrever sua história*, é que se deve discutir o processo de alfabetização – o ato de ler. Nesse sentido, a alfabetização é um processo, que não se esgota na 1ª série, no simples reconhecimento e uso de sinais gráficos, mas, se estende pelas séries do 1º grau, na apreensão do mundo que se revela em signos, no respeito à expressão do indivíduo, que se manifesta em linguagem própria. Nas 1ªs séries do 1º grau, a apreensão do mundo se faz pela linguagem oral e a aquisição da leitura e da escrita deve ser a extensão desse mundo, e não a apresentação de um novo mundo que pouco diz ao indivíduo, ou pior ainda, que deve sobrepor-se ao dele ou até anulá-lo (SÃO PAULO, 1983b, p. 8, grifos nossos).

Também já aparece neste documento a menção de que propostas pedagógicas bem elaboradas e que dêem resultados dependem da ação do professor, individualmente. Com isso, eleva-se o conhecimento funcional e os atributos pessoais, sobrepujando a importância de conhecimentos sólidos e aprofundados na formação docente:

É preciso criar uma dinâmica de trabalho em que as informações teóricas, as propostas pedagogicamente mais elaboradas sejam estudadas pelo professor, para que ele possa adequá-las à sua prática enriquecê-las com sua criatividade. Esse estudo feito com os colegas da U. E.¹, na busca de caminhos para sua tarefa

¹ U.E.: unidade escolar.

pedagógica é que deve subsidiar o seu trabalho, porque nesta busca ele toma consciência do para quê e do por quê de suas atividades (SÃO PAULO, 1983b, p. 8-9, grifos nossos).

O documento enuncia que “a prioridade da Secretaria da Educação é a primeira série e a meta, é diminuir o índice de retenção na 1ª série de 50 a 25% em dois anos” (SÃO PAULO, 1983b, p. 9), o que justifica que umas das medidas instauradas pelo decreto No. 21.833 fosse a promoção automática. Além disso, também menciona que a CENP tinha um importante papel, com ações de assessoria, trabalho integrado com outros órgãos “com todos os recursos da comunidade, desde Associações de Bairro, Associações Científico-literárias, Universidades até o uso de Televisão para que atinjamos em pouco tempo o maior número de pessoas” (SÃO PAULO, 1983b, p. 9). Veja-se aí um primeiro movimento para a implantação do Projeto Ipê, instituído posteriormente pela SEE. O texto termina com a afirmação de que a CENP estava, naquele momento,

revidendo e analisando criticamente o material produzido pelo órgão em administrações anteriores [...]; planejando estudos que fundamentem medidas, muitas administrativas, coerentes com uma nova concepção de alfabetização, ou seja, pensar nova seriação, avaliação, recuperação e outros [...]; nos preparando para recepção de Planos de melhoria para a definição numa nova proposta educacional (SÃO PAULO, 1983b, p. 9-10).

Nessa coletânea encontram-se textos que nos permitem destacar aspectos do construtivismo posteriormente assumidos com a implantação do Ciclo Básico.

No artigo “Enfrentando o fracasso escolar” (POPPOVIC, 1982), a autora destaca que se trata do “problema mais agudo e mais sério da educação brasileira” (POPPOVIC, 1982, p. 1). Basicamente, segundo Poppovic, até a metade da década de 1960, o fracasso escolar era visto como um problema individual e psicológico da criança que não aprendia. Posteriormente, diante de mudanças no pensamento educacional e novas pesquisas neste campo (a autora não esclarece a quais pesquisas estaria se referindo), passou-se a refletir sobre o fracasso escolar sob a ótica social, que justificava a não-aprendizagem como dependente do meio social de origem da criança. Com essa análise, que parecia fazer uma crítica ao entendimento anterior, na verdade só se detectava uma outra forma de examinar a questão, mas permanecia-se na reprodução do pro-

blema do fracasso. Tentando oferecer soluções para essa inquietação, surge o conceito de educação compensatória, onde existe um padrão desejável para a aprendizagem e, ficando as crianças pobres aquém dele, deve-se oferecer o enriquecimento que lhes permita acompanhar a escola com seu currículo, normas etc. (POPPOVIC, 1982). Esse panorama apresentado recupera o percurso histórico do fracasso escolar e chega à perspectiva defendida pela autora:

Combatendo esta perspectiva pró-compensatória, existe outra linha de pensamento que tenta a união entre o enfoque social já mencionado e o enfoque institucional, trazendo finalmente à baila a própria escola, sua natureza, seus valores e suas práticas. Esta linha de pensamento coloca que o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados. É o momento de se rever, estudando e adequando à população a quem deve servir, as normas e práticas prejudiciais, tais critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem seqüência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequados, medidas administrativas impensadas e assim por diante. É necessário também que a instituição escolar reanalise os padrões de excelência que propõe baseados em valores, critérios e aspirações de classe média, à qual pertencem seus próprios técnicos e professores (POPPOVIC, 1982, p. 2).

Note-se, portanto, que Poppovic preconiza uma escola que atenda às necessidades dos “grupos muito diversificados” que comporiam a sociedade e critica fortemente a escola até então existente, a qual estaria pautada num padrão de classe média à qual supostamente pertenceriam técnicos e professores. Já se faz presente, portanto, o discurso do respeito às diferenças culturais que depois integraria a retórica construtivista e também uma associação fortemente negativa da escola que até então existia a uma imagem de desorganização, autoritarismo e critérios socialmente injustos e arbitrários. Cria-se assim uma mentalidade propícia à valorização de uma educação escolar cujos currículos e procedimentos didáticos voltam-se para as necessidades do cotidiano de grupos ou mesmo, no limite, de indivíduos.

Outrossim, no campo do respeito às diferenças, em material também encartado na programação desse curso, Novaes (1971) afirma que a “aprendizagem pela descoberta, (...) leva a um maior enriquecimento da personalidade do aluno e a sua maior participação nos processos da aquisição de conhecimen-

tos e da estruturação de atitudes” (NOVAES, 1971, p. 115-116). Assim, utilizando-se de Jean Piaget como fundamento, considera que o processo criador do aluno está ligado às suas experiências pessoais, que se desenvolvem de acordo com “os limites impostos pelo seu nível evolutivo” (NOVAES, 1971, p. 116) e em outro trecho defende que o professor bem formado, que compreende adequadamente seu papel, aceitará os limites pessoais e respeitará as diferenças individuais (NOVAES, 1971, p. 122).

Em relação ao direito ao conhecimento e à necessidade de que a escola tenha competência técnica para oferecer este bem aos seus alunos, Popovic assegura que não está intercedendo por um enfoque que tenha o propósito de rebaixar o ensino. Entretanto, uma análise aprofundada do padrão de competência que o texto postula para a educação escolar mostra que tal padrão não tem como referência o nível máximo de desenvolvimento na formação dos indivíduos.

Outro artigo que faz parte do material desse curso de formação de monitores é de autoria de Teresa Roserley Neubauer da Silva, que veio a assumir a pasta da secretaria de educação em outra gestão do governo do estado. O texto intitula-se “Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado” (SILVA, 1983) e trata da temática da melhor forma de agrupamento dos alunos: homogênea ou heterogênea. No entanto, o artigo está apoiado em termos genéricos: “parece existir entre os professores...”, “uma explicação possível seria...”, “a preferência pelas classes homogêneas pode decorrer...”, “a adoção de agrupamentos homogêneos (...) pode se mostrar uma resposta...”, “a hipótese parece aceitável...”, “é provável também que esse tipo de decisão...” (SILVA, 1983, p. 4-5, grifos nossos). Essa linguagem da autora não permite depreender seu posicionamento, bem como não são apresentadas pesquisas que apontem os benefícios de uma ou outra opção, nem mesmo são sugeridas soluções para o impasse colocado. O que é possível destacar no texto é a ênfase dada à necessidade de autonomia da escola e seus professores, assinalando uma indispensável descentralização de poder e a premência de modificações na legislação, visto que a autora supõe que os critérios dos professores para agrupamento dos alunos não são respeitados em razão de uma “preocupação excessiva com o cumprimento de certas disposições legais” (SILVA, 1983, p. 5). Observem-se nesse discurso pontos importantes do que caracterizou o governo Montoro e a instituição do Ciclo Básico: descentralização e

conseqüente minimização do Estado e a necessidade de novos parâmetros legais para o ensino.

No texto de Regina Leite Garcia: “A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade” (GARCIA, 1982), a autora retoma a discussão que anteriormente já havia sido feita no material por meio do texto de Poppovic (1982) sobre o tema do fracasso escolar. Assim como a primeira autora, Garcia também defende uma educação da diversidade, pois alega que é preciso adequar a escola às reais necessidades dos alunos das classes populares. Segundo ela, “pela pressão das classes trabalhadoras [a escola] foi obrigada a se abrir para elas” (GARCIA, 1982, p. 51). Misturam-se, dessa forma, processos distintos. Um deles é a luta da classe trabalhadora pelo acesso à educação, permanência na mesma e aquisição do conhecimento escolar. Outro é o da necessidade da sociedade capitalista de atingir certo nível de escolarização da população em atendimento às demandas do processo produtivo. Outro processo é o das lutas entre as distintas avaliações sobre a educação escolar efetivamente oferecida à população. O tratamento indiferenciado desses processos levou, por exemplo, a considerar-se o ciclo básico e o construtivismo que o embasava como respostas que atendiam às demandas da classe trabalhadora em relação à escola. Não seria, porém, o construtivismo muito mais uma resposta às demandas do capitalismo do final do século XX?

A autora busca um tom de criticidade em seu artigo se utilizando de expressões como escola elitista, classes trabalhadoras, manutenção do *status quo*, classe dominante, domesticação, sociedade de classes, educação como “um fato político, que só pode ser compreendido inserido no contexto sócio-econômico-histórico-cultural” (GARCIA, 1982, p. 54), desigualdade social, libertação, contradições da sociedade, ideologia dominante, função dialética da escola e intelectual orgânico. No entanto, sua posição não toma o caráter crítico da perspectiva de superação das limitações da escola pela incorporação de elementos que garantam aos indivíduos o desenvolvimento do mais alto grau de humanização e de suas potencialidades.

O artigo mantém a linha de argumentação de que o fracasso seria proveniente da incapacidade da escola, a partir de sua abertura, de adequar-se aos alunos que passou a receber: “Não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, ela projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes” (GARCIA, 1982, p. 51). Graças à sua inabilidade de

ajustamento, a escola então importa “métodos salvadores”, assim chamados ironicamente por Garcia, que está se referindo ao tecnicismo. Essa foi uma estratégia bastante empregada na difusão do construtivismo, em especial no campo da alfabetização. À discussão sobre quais métodos seriam os melhores, foi contraposta a discussão sobre como o aluno constrói seu conhecimento.

A autora defende que é preciso que a escola capte o mundo dos alunos “em toda sua complexidade e diversidade” e pare de denominar “aqueles alunos que trazem uma cultura diferente da sua de ‘carentes’”. Assim, seu texto reitera em diversos momentos a necessidade de a escola ligar-se ao cotidiano: “[A orientação educacional] deveria influir para que a realidade vivencial do aluno, da qual faz parte o trabalho, impregnasse o planejamento curricular”; “Em nenhum momento o mundo do aluno penetra nos muros da escola” (GARCIA, 1982, p. 52). O tema da necessidade de se valorizar o cotidiano do aluno também seria, nos anos seguintes, um dos pontos mais repetidos pelo discurso construtivista.

O texto também faz críticas ao professor como agente do ensino, como se seu papel de ensinar fosse, além de distante das necessidades dos indivíduos, despótico e impositivo. Tem-se aqui a presença de outro elemento da retórica construtivista: a apreciação negativa do ensino como transmissão de conhecimento do professor para o aluno.

Em conformidade com essas críticas, Novaes (1971) destaca que muitos professores identificam uma crise de criatividade artística por volta dos 10-12 anos de idade que torna a criança mais inibida em sua expressão “em consequência dos modelos educativos ou lingüísticos impostos pelo meio”, sendo essa crise, “mais condicionada do que natural e, portanto, reversível”, desde que a criatividade seja desenvolvida de forma espontânea.

Nessa linha Garcia valoriza experiências de educação informal, corroborando para a descaracterização do professor e da escola: “Ninguém refletiu sobre o sucesso do sambista alfabetizando alunos da Mangueira, ou da costureira ensinando alunos da Rocinha” (GARCIA, 1982, p. 54).

Do mesmo modo, Novaes (1971) destaca os malefícios da incorporação do mundo que não surge espontaneamente e a importância do professor para minimizar os efeitos da cultura:

O importante seria propiciar aos educandos ambiente que os induza a exteriorizar o rico e animado mundo de imagens que forma sua mente: para que haja essa exteriorização é preciso condicionar no indivíduo a confiança em si mesmo. É impressionante observar como a criança absorve e assimila com incrível facilidade o que lhe é dado como estímulo, daí o perigo de se acomodar à sofisticação tão amplamente difundida dos estímulos ambientais, provindos seja de livros, de revistas ou de filmes. Excluir essas influências é de todo impossível, mas o professor consciente poderá neutralizá-las (NOVAES, 1971, p. 117).

Contrastando com essas idéias, a concepção educacional na qual nos pautamos, postula que o trabalho do professor não é o de neutralizar as influências da cultura historicamente acumulada sobre o desenvolvimento psicológico do aluno, mas sim, ao contrário, o de assegurar que o aluno se aproprie dessa cultura e, por meio dessa apropriação, desenvolva sua subjetividade. Na linha dos estudos realizados por Vigotski (1988), Leontiev (1978), Saviani (2003) e Duarte (2003), este trabalho defende os seguintes princípios: 1) o conhecimento em suas formas mais evoluídas é a referência para a análise das formas de conhecimento dominadas pelo aluno nos diferentes momentos de sua aprendizagem; 2) o professor tem por tarefa dirigir o trabalho educativo com o objetivo de reproduzir no indivíduo a humanidade produzida historicamente; 3) a aprendizagem escolar deve se constituir como um processo para-si (intencional, deliberado, autoconsciente), diferenciando-se das formas espontâneas de aprendizagem próprias da vida cotidiana.

Adotando uma postura escolanovista, que desvaloriza o conhecimento clássico² e particulariza a cultura, Garcia (1982) justifica a existência de uma escola que considere a realidade dos alunos para ajustar a ela as exigências do ensino:

Desconhecendo quem são os alunos, é exigido deles o que não podem dar e ser, ignorando todo o seu potencial. Deles é exigida disciplina, obediência, permanência de atenção, “bons modos”, desconhecendo a sua criatividade, independência, capacidade de resolver situações problemáticas (GARCIA, 1982, p. 53).

Em consonância com essa postura, a transmissão do conhecimento é examinada como algo que ataca a classe trabalhadora; que ofende sua cultura; que justifica a evasão como forma de queixa dos trabalhadores por a escola não ser

² Cf. SAVIANI, 2003.

aquilo que atenderia seus interesses: “Não se pensa se o aluno evade como uma forma de protesto em relação a uma escola que não lhe fornece o instrumental de que necessita, não lhe oferece respostas para as suas dúvidas e ansiedades” (GARCIA, 1982, p. 54). O relativismo cultural esconde-se atrás do discurso sobre a luta de classes: “a qualidade para a classe dominante é uma coisa e para a classe dominada é outra: a qualidade para a classe dominante visa manter a sua capacidade de dominação e para a classe dominada visa a instrumentalização para a sua libertação” (GARCIA, 1982, p. 54). Ao invés do problema ser o de uma escola que não transmite o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, passa a ser o de que o conhecimento ensinado na escola estaria defasado em relação à própria realidade social, sendo necessário um “conhecimento novo, a partir da crítica de verdades superadas no confronto com a realidade presente” (GARCIA, 1982, p. 55). O problema dessas colocações é que a aparência de respeito aos indivíduos, de valorização da cultura popular e de superação de “verdades” superadas, esconde um processo de acentuação da luta de classes por meio da negação do acesso ao conhecimento em suas formas clássicas. A classe trabalhadora só tem condições de enfrentar a classe dominante tendo a mesma formação destinada à elite, ou seja, dominando os mesmos conhecimentos. No caso da escola, os mesmos conteúdos.

os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa (...). A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (...). O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, 55).

Garcia (1982), que afirma pretender romper com o *status quo*, defende de que a escola não deve adaptar o aluno, mas se adaptar ao aluno. De fato numa perspectiva que não seja a manutenção do *status quo* a escola não deve ter por objetivo formar o aluno como um ser adaptado, mas será que a educação romperá com a alienação prevalente em nossa sociedade se a escola se adaptar ao aluno?

Outro artigo disponibilizado no material do programa é “A escola da vida”, de Fanny Abramovich, que discute o papel da Educação Artística no currículo escolar. O texto inicia com alguns relatos da autora sobre questionamentos e

exposições que ela presenciou em palestras e cursos ministrados pelo Brasil. Abramovich (1982) critica a tentativa de professores de trabalharem com tragédias gregas e outros elementos da cultura clássica, alegando que a proximidade com a cultura popular e o atendimento aos reais interesses dos alunos é que poderiam gerar um ensino de qualidade. Em certo trecho, tratando da arte grega, a autora critica uma professora que levou seus alunos para visitarem o Museu de Artes e Ofícios, pois a mesma

não se tinha perguntado uma única vez, se aos 10-11 anos a criança tem noção de tempo para voltar à Antiguidade, se tem noção de história para percorrer os intrincados caminhos da história da arte e se tal propositura respondia aos anseios reais e verdadeiros da criança (ABRAMOVICH, 1982, p. 6).

Esse tipo de indagação apóia-se no pressuposto de que o desenvolvimento de noções como a de tempo é um processo psicológico espontâneo que precede a aprendizagem de conteúdos culturais. Mas com base nas pesquisas realizadas pela psicologia histórico-cultural (DAVÍDOV e SHUARE, 1987) pode-se, porém, questionar esse pressuposto e defender que a educação tem a possibilidade de produzir deliberadamente o desenvolvimento psicológico a partir do ensino dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o próprio estudo da arte grega pode ser visto como um processo que leve não só ao desenvolvimento da noção de tempo, como também à produção da necessidade, por parte da criança, de incorporar à sua vida cotidiana a arte produzida ao longo da história da humanidade. Inverte-se, dessa forma, a questão: ao invés da educação escolar caminhar a reboque das necessidades que a criança já possua, ela passa a ter por objetivo produzir na criança necessidades de ordem mais elevada do que as que surgem espontaneamente na vida cotidiana (DUARTE, 1996).

Abramovich insiste na tese tipicamente deweyana de que as vivências é que darão a medida do ensino e para tanto, o professor também deve partir de suas experiências. Segundo a autora, é importante “vivenciar as coisas e não apenas ser informado sobre elas (...) e permitir ao aluno-professor que passe pelos passos do seu próprio processo criativo” (ABRAMOVICH, 1982, p. 7). Em outro fragmento, afirma que o aprofundamento do conhecimento deve advir do interesse de cada um, devendo ser comum a todos no espaço escolar o oferecimento de experiências que permitam aos indivíduos decidirem por si

o que desejam conhecer mais, ficando a cargo de cada um buscar essa especialização.

Destarte, a autora desconsidera que a classe trabalhadora não tem a oportunidade de “ir atrás” dessa especialização porque está alheada da riqueza humana material e espiritual. No texto em pauta a autora parece não se dar conta de que as condições sociais objetivas se sobrepõem ao desejo dos indivíduos da classe trabalhadora de buscarem oportunidades de modificar a trajetória de sua história pessoal. Nessa perspectiva idealista, tudo acaba sendo reduzido a uma questão de motivação pessoal subjetiva.

O texto de Madalena Freire colocado no material do curso (FREIRE, 1982), relata seu dia a dia em uma sala de aula de pré-escola, enfatizando o surgimento espontâneo de conteúdos nas atividades que dirigiam o processo educativo. Por exemplo, a partir de um assento de espuma em formato de rosca, a professora aproveitou para trabalhar o S no meio e no fim das palavras e para fazer uma rosca doce com as crianças. Ocorre, entretanto, que os “conteúdos”, por não seguirem um currículo, deixam a desejar a sistematização de conhecimentos e valorizam aprendizagens restritas ao cotidiano, não garantindo a apreensão de conteúdos relevantes ao processo de humanização dos indivíduos.

Para que a escola efetivamente realize sua função de viabilizar a socialização do conhecimento sistematizado é importante distinguir entre o principal e o secundário, pois essa distinção será decisiva na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula. Além disso, é condição primeira dosar e seqüenciar o conhecimento, de forma a automatizar mecanismos que permitam o domínio de outros procedimentos mais complexos, que só podem ser apreendidos diante de uma organização do conhecimento, traduzido em saber escolar (SAVIANI, 2003).

Outro documento anterior à implantação do Ciclo Básico é o ofício GC 632/83 (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 1983) encaminhado em 26 de outubro de 1983 pela coordenadora da CENP, Clarilza Prado de Sousa, aos diretores regionais de ensino solicitando que os mesmos analisassem o projeto de implantação do CB apresentando críticas e sugestões. Nele, recuperam-se trechos idênticos ao que foi apresentado em junho de 1983 por Alceste Rolim de Moura, diretora do serviço de ensino regular de primeiro grau e já comentado anteriormente e reitera-se a preocupação com os

altos índices de evasão e reprovação. Dessa forma procurava-se justificar a necessidade de mudança da concepção do ensino pautado no conceito de seriação, pois este não levaria em conta as experiências e o ritmo individual dos alunos. Além disso, o texto apóia-se na explicação de que a escola teria seus métodos e procedimentos voltados para as classes média e alta e que por isso não estaria conseguindo responder aos anseios da classe trabalhadora, portadora de outras referências, que exigiriam outras formas de ensinar e aprender. Do que é apresentado neste ofício, nada de substancial foi modificado no texto final do decreto e respectiva resolução de implantação do CB, o que permite concluir que o trabalho que vinha sendo desenvolvido na preparação do decreto foi bem sucedido no convencimento de que a proposta apresentada seria superior e inovadora.

Finalmente, destaque-se a edição número 148 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, referente ao último quadrimestre de 1983 (setembro/dezembro), onde se encontra o artigo “Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983) que trazia uma discussão sobre as pesquisas efetuadas nos anos de 1979, 1980, 1981 e 1982 pelo Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), fundamentadas em Piaget e Emília Ferreiro “com o objetivo de construir uma proposta didática integrada para a alfabetização de crianças das periferias urbanas (...) [buscando demonstrar que] não é a classe social, em si mesma, a responsável pelos atrasos escolares destas crianças” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983, p. 209). As autoras defendem, portanto, que a classe social não é determinante na aprendizagem do indivíduo e baseiam sua proposta

na construção do conhecimento (no sentido piagetiano), na motivação autônoma (prazer de aprender), na recuperação das atividades manuais e corporais para o trabalho didático e pedagógico, na ligação indissociável entre criatividade e cognição, na vinculação da aprendizagem às experiências e vivências concretas das crianças, e na intensificação da comunicação e das interações entre os alunos (troca entre iguais), com a inevitável consequência que isto acarreta: uma transformação das relações professor-alunos” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983, p. 210).

Essas colocações explicitam a concepção construtivista adotada pelo grupo gaúcho. Vale ressaltar que os estudos do GEEMPA foram sistematicamente incorporados às publicações da CENP a partir de 1985, quando a Secretaria de

Educação, já com o CB implantado, passou a apresentar propostas didáticas de alfabetização construtivista³.

Conclusão

O Ciclo Básico, apesar de ter seu decreto e respectiva resolução expedidos em períodos de recesso e férias escolares, não se referia a um projeto repentino e sem fundamentos. Ao contrário, como aqui foi apresentado, tratava-se de um intento planejado cuidadosamente durante o primeiro ano de governo de André Franco Montoro utilizando-se inclusive de materiais anteriores ao primeiro governo estadual paulista pós-ditadura militar.

Não se pode perder de vista que a produção e circulação desses materiais funcionam como interventores sobre a prática pedagógica e veiculam valores, teorias e ideologias.

Nossas análises desses materiais indicam que a rede de ensino paulista tem incorporado o construtivismo, como proposta de ensino oficial, com vínculos claros com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. As opções da SEE têm gerado conseqüências negativas que podem ser observadas nos resultados, cada vez piores, obtidos por diferentes instrumentos oficiais de avaliação de aprendizagem (SARESP, Pisa, IDEB etc).

³ Cf. SÃO PAULO (Estado), 1986.

Resumo: O artigo analisa textos e documentos que, no ano de 1983, antecederam e prepararam a implantação do Ciclo Básico na rede estadual de ensino de São Paulo. Essa análise é parte de uma pesquisa em andamento cujo objetivo mais amplo é a caracterização do processo de adoção, por um período que já atinge a marca de 25 anos, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do construtivismo como discurso pedagógico oficial. A análise documental da gestão do Ciclo Básico no ano de 1983 mostra que, de fato, já se faziam ali presentes elementos do discurso pedagógico que seriam amplamente difundidos nesses 25 anos e que contribuiriam de forma inequívoca para a configuração da escola pública paulista nos moldes preconizados pelas “pedagogias do aprender a aprender”.

Palavras-chave: Construtivismo, Escola Pública Paulista, Ciclo Básico.

Abstract: The paper analyses articles and documents that in the year of 1983 anticipated and prepared the implantation of First Cycle (“Ciclo Básico”) in the public educational system in Sao Paulo State. This analysis is part of a research in development. The major aim of this research is to characterize the process of adoption of constructivism as the official pedagogical discourse by the Secretariat of Public Education in Sao Paulo State for more than 25 years. The documental analysis of gestation of First Cycle in the year of 1983 shows that were already presents in that moment the elements of the pedagogical discourse which has been largely divulgated during 25 years and had contributed for the configuration of public school in Sao Paulo State by the statements from the “pedagogies of learning to learn”.

Keywords: Constructivism, Public Education, Educational Policy.

Referências

ABRAMOVICH, F. A escola da vida. ARTE. São Paulo, 1 (6), 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ofício GC 632/83** (Encaminhado em 26 de outubro de 1983 aos diretores regionais de ensino solicitando que os mesmos analisassem o projeto de implantação do CB apresentando críticas e sugestões). São Paulo: CENP, 1983.

CRAIDY, C. M.; GROSSI, E. P.; FIALHO, N. R. M. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 64. n. 148. set/dez, 1983. p. 208-216.

DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) – **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Marx e Vigotski e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003, p. 39-83.

———. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

———. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, M. Relato de experiência “Eu sou menina, você é menino”. ARTE. São Paulo, 1, 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

GARCIA, R. L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo, 1 (3), 1983. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NOVAES, M. H. A dimensão criadora do processo educativo. In: Psicologia da criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Retomando a proposta de alfabetização**. 2. ed. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. 1983a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados. 2001.

———. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. R. N. Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1983. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 103-117.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009