

Os textos políticos são importantes recursos de análise acerca das mensagens que transmitem, ou que procuram transmitir, contendo narrativas particulares sobre o que é possível ou desejável conseguir através das políticas educativas.

**Flavia Monteiro de Barros Araújo
Waldeck Carneiro**

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 8, p. 40-55
jul./dez. 2012*

Implantação do ciclo básico na Rede Estadual do Rio de Janeiro (1991-1994): reflexões sobre a política curricular na escola pública brasileira

*Implementing a continuing educational system in Rio de Janeiro State (1991-1994:)
reflections on the brazilian public school curriculum policy*

FLAVIA MONTEIRO DE BARROS ARAÚJO *
WALDECK CARNEIRO **

Resumo

Em 1991, foi aprovada a Reformulação do Sistema Público de Ensino do Estado do Rio de Janeiro pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo era, constatado o fracasso da escola pública, colocar em curso mudanças urgentes. Nesse contexto, ocorreu a implementação de uma proposta curricular para as primeiras séries do ensino fundamental denominada "Plano Básico de Estudos", que estabeleceu um sistema de progressão continuada em que não haveria retenções. Segundo a retórica governamental, procurava-se garantir a permanência do aluno das classes populares, resgatando-se o direito das camadas excluídas. Neste estudo, busca-se analisar as diretrizes e os objetivos que orientaram a adoção do sistema de ciclos na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Para tanto, procedeu-se ao exame de documentos oficiais e à realização de entrevistas com participantes do processo. As conclusões do trabalho assinalam que a urgência e o tom alarmista do projeto buscaram contribuir para a construção de um consenso e para a diminuição das resistências dos docentes.

* Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Professor da Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil; Email: fmbaraujo@hotmail.com

** Doutorado em Ciências da Educação pelo Université Paris Descartes, França; Professor da Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil; Email: waldeckcarneiro@gmail.com

Palavras-chave: Ciclo Básico-Rio de Janeiro. Currículo. Política Curricular.

Abstract

In 1991, the reformulation of the Public Educational System in Rio de Janeiro was approved by the Rio de Janeiro State Education Department. As the public school had already been considered a failed institution, it was necessary to make urgent changes in its structure. In this context, a new curriculum proposal called "Plano Básico de Estudos" (Basic Studies Plan) was implemented in the first grades of elementary school. It established an ongoing progression system in which there was no retention. According to the government, this was an attempt to keep students from lower social classes in school as well as a way of securing excluded people's rights. Thus, this study analyses the policies and objectives which have guided the adoption of the continuing educational system in the State of Rio de Janeiro. This was accomplished by examining official documents and interviewing those who participated in this project. The results indicate that the project's urgency and alarmism have contributed to the achievement of a consensus and to diminish teachers' resistance to it.

Keywords: Basic cycle – Rio de Janeiro. Curriculum. Curriculum policy.

I. Introdução

No início da década de 1990, registrava-se a preocupação, por parte das autoridades educacionais, com os graves problemas enfrentados pelo ensino público no Estado do Rio de Janeiro. Os documentos denunciavam que, embora algumas iniciativas oficiais tivessem sido tomadas, os altos índices de repetência e evasão pareciam não arrefecer, tornando o quadro realmente alarmante:

(...) os problemas mais graves permanecem: o índice de repetência e evasão da 1ª para 2ª série do 1º grau (1988/9) chegam a mais de 50% em alguns municípios; o controle do cumprimento da obrigatoriedade escolar é quase inexistente e o da qualidade de ensino muito precário (SEE/RJ, 1992a, p. 18).

No interesse de intervir neste quadro, em 1992, foi proposta a Reformulação do Sistema Público de Ensino (RIO DE JANEIRO, 1992). Esta proposta, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ) e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), no início do segundo governo de Leonel Brizola (1991-1994), estabeleceu diretrizes, metas e prioridades para a política educacional. O objetivo era, constatado o fracasso da escola pública, colocar em curso mudanças

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 8, p. 40-55
jul./dez. 2012*

urgentes, implantando-se uma “nova escola” laica e de tempo integral.

Nesse contexto, ocorreu a implantação do sistema de ciclos para as primeiras séries do ensino fundamental. As alterações propostas estabeleceram um novo currículo e um sistema de progressão continuada em que, consideradas as fases de desenvolvimento cognitivo infantil, não haveria retenções. A ideia era garantir a permanência do aluno das classes populares na escola, resgatando-se o direito à educação das camadas excluídas.

Neste estudo, que se insere em programa de pesquisa mais amplo, desenvolvido com o objetivo de repertoriar e analisar as principais políticas educacionais implementadas no Rio de Janeiro, no período de 1985 a 1996, busca-se discutir as diretrizes e os objetivos que orientaram a adoção do sistema de ciclos na Rede Pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Destacam-se as concepções teóricas e os posicionamentos políticos implícitos nos textos que fundamentavam a política educacional. O foco da pesquisa recai sobre o período de 1991 a 1994 quando ocorreu a adoção do Ciclo Básico de Estudos, denominação dada à referida proposta curricular.

Cabe ressaltar que, com a posse de um novo governo estadual, em 1995, ocorreram mudanças nos objetivos e eixos da política educacional do Estado. Observa-se que, já em 1998, a proposta sofreu sensíveis alterações. O Ciclo Básico, que compreendia cinco anos ininterruptos de escolaridade, foi então reorganizado, passando a ser desenvolvido em duas etapas distintas.

O estudo aqui empreendido é qualitativo e de caráter exploratório. Para tanto, procedeu-se ao exame de documentos oficiais do período, além da realização de entrevistas com participantes do processo. O levantamento de documentos oficiais envolveu a SEE/RJ e o CEE/RJ. Procurou-se rastrear documentos oficiais produzidos para a implantação do Ciclo Básico, tais como diretrizes e propostas pedagógicas, pareceres, decretos, deliberações. O exame dos textos permitiu detectar referenciais teóricos e concepções educativas, além de imagens de um mundo melhor, promessas de renovação, de ressurgimento econômico e cultural.

Popkewitz (1997) chama atenção para o papel dos textos formais nas reformas educativas da atualidade, destacando que a linguagem da reforma não é só um instrumento de poder, mas uma tecnologia que medeia a distribuição de poder. A análise dos textos, de acordo com Ozga (2000, p. 170), constitui “(...) um método útil em investigação em política, pois muitos dos textos estão disponíveis ao público e prontamente acessíveis, possibilitando uma análise da política ao longo do tempo”. Ozga (2000) observa que a política se materializa em documentos.

Os textos políticos são importantes recursos de análise acerca das mensagens que transmitem, ou que procuram transmitir, contendo narrativas particulares sobre o que é possível ou desejável conseguir através das políticas educativas. Os documentos produzidos para a implantação

das políticas expressam intenções, concepções, categorias e modelos que orientam a política educativa. São produtos e produtores de política (OZGA, 2000).

As lacunas sentidas no exame das fontes documentais foram preenchidas com entrevistas. Ao todo, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, envolvendo responsáveis pela formulação e implementação das mudanças no sistema de ensino estadual no período 1991-1994.

II. Ciclo Básico na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Com a eleição de Leonel Brizola para o governo do Estado do Rio de Janeiro, para um segundo mandato, iniciado em 1991, assumiu a Secretaria de Estado de Educação uma nova equipe de gestores que expressava preocupação com os altos índices de evasão e repetência existentes na rede pública estadual. As autoridades educacionais questionavam *por que a escola pública se tornou o gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro (e do país)?* (LINHARES, 1991, p. 4). Segundo os documentos do período, os problemas detectados estariam relacionados ao:

(...) interesse das classes dominantes para as quais a escola pública, gratuita e popular, só deixará de ser uma ameaça na medida em que for fisicamente deteriorada, pedagogicamente ineficaz, administrativamente falida e ineficiente (LINHARES, 1991, p. 5).

Os graves índices de repetência atestavam, para os idealizadores das mudanças, a grave falência da escola pública. As taxas de reprovação nos primeiros anos de escolaridade eram consideradas absurdas. Nesta perspectiva, argumentava-se que, tradicionalmente, a culpa pelo fracasso era depositada na criança, quando, a rigor, seria o caso de tratar da incapacidade da escola para lidar com a educação dos filhos das classes populares. A escola, idealizada para a classe média, não estaria preparada para lidar com a heterogeneidade cultural, com as crianças mais pobres, que acabavam expulsas da instituição (LINHARES, 1991). Nesse sentido, era sugerida a substituição dos:

(...) velhos hábitos de aferição de conhecimento por novas metodologias de acompanhamento permanente e continuado da aprendizagem escolar da criança, de tal forma que a reprovação não seja mais o parâmetro de eficácia da escola (LINHARES, 1991, p. 5).

A política educacional formulada pelas autoridades educacionais no período pretendia enfrentar esta situação. Assim, em 1992, foi enviado ao

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 8, p. 40-55
jul./dez. 2012*

Conselho Estadual de Educação o documento Reformulação do Sistema Público de Ensino do Estado do Rio de Janeiro – diretrizes, metas e prioridades (RIO DE JANEIRO, 1992). Neste texto, elaborado pela nova equipe da SEE/RJ, era ressaltada a necessidade de mudança e, ainda, traçados diferentes objetivos para a educação no estado. Entre estes estava a introdução progressiva, devido a razões de ordem física, da escola de tempo integral, já viabilizada anteriormente, no primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1986), através dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Planejava-se, também, a criação dos ginásios públicos, dos institutos universitários para a formação de professores, de um plano de carreira, do regime de tempo integral para os professores, além da entrada da informática nas escolas e da tele-educação, esta vista como um meio auxiliar na capacitação de professores. O ensino fundamental e o ensino médio seriam organizados em duas etapas com terminalidade própria: a primeira, da 1ª à 5ª série, e a segunda, da 6ª à 11ª série.

Como parte do processo, foi proposta a implantação de um novo currículo para as primeiras séries do então 1º Grau e de um sistema de avaliação continuada que contribuísse para superar a “pedagogia da repetência” (RIO DE JANEIRO, 1992). Essa proposta, que tinha como pressuposto o construtivismo, visava a responder algumas graves distorções observadas na rede. O Ciclo Básico¹, como já afirmamos, objetivava implantar um sistema de progressão continuada sem retenções, respeitadas as fases de desenvolvimento cognitivo da criança, de modo a garantir *àqueles que iniciam sua escolaridade e até o término da mesma (final de 5 anos) a continuidade de seus estudos nas séries subsequentes, sem rupturas no processo escolar* (SEE/RJ, 1992a, p. 5)².

Entre as finalidades relacionadas para o Ciclo Básico, destacava-se a preocupação em:

garantir ao aluno o respeito ao seu próprio ritmo de aquisição do conhecimento; assegurar ao aluno que seu processo de aprendizagem esteja em interação com seu meio cultural; (...) adequar o sistema público estadual de educação como instrumento de mudança e justiça social (RIO DE JANEIRO, 1993a, p. 8).

Para tanto, partindo-se da premissa de que o aluno é o sujeito do conhecimento, o processo de avaliação deveria ser reformulado, devendo ser adotada a avaliação diagnóstica e continuada (RIO DE JANEIRO, 1993a).

1 O Ciclo Básico foi implantado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 18.495/93, de 26 de janeiro de 1993, publicado no Diário Oficial de 28 de janeiro de 1993.

2 As orientações para o desenvolvimento do currículo no Ciclo Básico foram apresentadas em caderno pedagógico elaborado pela SEE/RJ, denominado “Plano Básico de Estudos”. Este fascículo ficou conhecido como “livrinho rosa”, devido à cor de sua capa.

Como os objetivos desta reforma eram amplos, colocou-se de imediato a necessidade de sensibilização do professorado. Visando introduzir os professores da rede pública estadual nas inovações pretendidas, foram organizados cursos em que se pretendia discutir, atualizar e convencer os docentes da importância e da capacidade transformadora da proposta.

A introdução do novo sistema de avaliação foi tema de vários seminários, dando origem à formulação de um documento: *A avaliação numa perspectiva de mudança*. Este texto, elaborado pela equipe da SEE/RJ, destacava que um elevado número de crianças não conseguia permanecer na escola. E, mesmo as que nela permaneciam, não conseguiam se *apropriar dos conhecimentos adequados ao exercício de sua cidadania* (SEE/RJ, 1992b, p. 2). De acordo com o documento, muitas teorias eram aplicadas à educação brasileira sem conseguirem, no entanto, responder aos problemas apresentados. Ao contrário, estas teorias acabavam contribuindo para consolidar:

(...) certas concepções cujas práticas têm servido apenas para conservar, legitimar e reproduzir, no âmbito da escola, a realidade em que vivemos. Como tendem sempre a encontrar explicações para o quadro atual de fracasso, nesta busca de culpados, acabam por justificá-lo ao invés de revertê-lo (SEE/RJ, 1992b, p. 2).

O documento observava a relação entre prática pedagógica e reprodução social, destacando que a culpa pelo fracasso escolar acabava por recair ou nas crianças, ou nos professores. Com relação aos professores, vistos por muitos setores sociais como despreparados, o texto afirmava que, ao contrário, os docentes têm apresentado:

(...) uma grande competência na hora de colocar em prática situações que estimulam a competição individual entre os alunos, reforçam a divisão de classes sociais através da seleção, da classificação e da organização das turmas (SEE/RJ, 1992b, p. 3).

Segundo o documento, os professores apresentariam competência para, através do processo de escolarização, reproduzir as desigualdades sociais. A repetência e a evasão, nesta perspectiva, eram apontadas como consequências das práticas pedagógicas. A avaliação, numa visão conservadora, serviria para classificar, estigmatizar e reproduzir as classes sociais, na medida em que excluía prematuramente os alunos da instituição escolar. De acordo com o texto da SEE/RJ, era urgente, portanto, implementar mudanças, de forma que os *educadores comprometidos com a construção de uma escola democrática, repensem a sua prática a partir da (re)definição de suas intenções* (SEE/RJ, 1992b, p. 3).

O documento afirmava ainda que, embora não tenha a possibilidade de sozinha mudar as complexas relações que regem nossa sociedade, a escola seria um dos campos propícios à luta e aos conflitos necessários à transformação social e à construção da cidadania. Nesse sentido, propunha-se:

(...) outra concepção de avaliação, a que liberta e emancipa política e intelectualmente, portanto baseada nos seguintes princípios: ação coletiva e consensual; concepção investigante, reflexiva; proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais; postura cooperativa entre os elementos da ação educativa; privilégio à compreensão, consciência crítica e responsabilidade de todos sobre o cotidiano (SEE/RJ, 1992b, p. 4).

Essa concepção de avaliação enfatizava o diagnóstico para a tomada de decisões. Este diagnóstico, contudo, não deveria ser efetuado somente em momentos específicos como provas e trabalhos. Era importante observar o processo de construção da aprendizagem do aluno, avaliando-o constantemente.

A avaliação continuada foi implantada com o Ciclo Básico de Estudos em 1992³. O Ciclo Básico para as séries iniciais tinha como meta primordial assegurar a:

(...) permanência da criança na escola, através da correção dos índices abusivos de repetência e reprovação. Ora, na medida em que venhamos a corrigir tais índices, adotando-se novos critérios de avaliação da escola e do aluno condizentes com o mundo em que vivemos e dando cumprimento à exigência constitucional - sobretudo social - de universalizar a escolaridade de nossa infância, estaremos rompendo com a prática tradicional perversa de somente matricular o aluno, sem o compromisso com a sua socialização (SEE/RJ, 1992a, p. 1).

A implantação do Ciclo Básico teve como suporte um documento, o Plano Básico de Estudos. A elaboração deste documento, em 1992, contou com a participação de consultores de diversas áreas do conhecimento. Subjacente a este Plano, encontrava-se um diagnóstico da realidade que apontava para o fato de que, apenas 3% dos alunos da 1ª à 8ª séries não repetiam o ano⁴. Esta situação estaria relacionada à ausência de formação adequada dos

3 O Plano Básico também foi instituído pelo Decreto nº 18.495/93, de 26 de janeiro de 1993.

4 Extraído de *slides* organizados para a divulgação do Plano Básico (material interno da SEE/RJ). De acordo com este material, a escola, além de “desacreditada”, era caracterizada como uma “máquina que cuspe criança”.

professores e à organização tradicional do sistema escolar, que colaboravam para o fracasso dos alunos⁵.

O Plano pretendia orientar os professores na execução de uma nova abordagem do processo educativo, de forma a garantir o acesso de todos os alunos a um nível mínimo de formação (SEE/RJ, 1992a, p. 5). A meta primordial era assegurar a *progressão continuada dos alunos, sem repetência ou retenção, garantindo, sem traumas e rupturas, o pleno desenvolvimento cognitivo da criança* (SEE/RJ, 1992a, p. 5).

O Ciclo Básico, efetivamente implantado a partir de 1993, foi concebido com a duração de cinco anos⁶, sendo dividido em dois blocos. O primeiro, desenvolvido em três anos de escolaridade (da classe de alfabetização à 2ª série), seria dedicado à construção e à consolidação de conceitos essenciais. O segundo bloco, com dois anos (3ª e 4ª séries), deveria trabalhar no sentido da ampliação e do aprofundamento dos saberes do aluno. Os discentes seriam retidos somente ao final do 5º ano. De acordo com o Plano Básico:

A noção de escolaridade fundamental de cinco anos ininterruptos - entre 6 (seis) e 12 (doze) anos da criança - está vinculada ao processo natural de construção das aprendizagens de cada criança. A avaliação, portanto, perde seu caráter sentencioso (sic), burocrático e terminal, não se justificando mais a repetência, o recomeço repetitivo e enfadonho, a interrupção e a fragmentação (SEE/RJ, 1992a, p. 7).

Foram introduzidas mudanças nos registros escolares. Em substituição ao histórico escolar, foi criado o Caderno de Registro Individual de Avaliação, que consistia em registros sobre o desempenho do aluno, feitos pelo professor ao longo dos 20 bimestres que compunham o Ciclo Básico. Este caderno conteria dados para a avaliação qualitativa do desempenho do aluno. O professor, por meio de registros sistemáticos, poderia assim avaliar o processo de construção do conhecimento do aluno (SEE/RJ, 1994d).

A ação pedagógica deveria ser orientada em torno de três linhas: a sociopolítica, a linguístico-cultural e a do conteúdo das disciplinas. Estas linhas seriam trabalhadas simultaneamente, de forma complementar. Entre as principais premissas da proposta, encontrava-se a ideia de que o aluno é o centro da aprendizagem e construtor do seu saber. As suas vivências deveriam ser respeitadas, considerando-se, para a organização do processo de ensino, as fases do seu desenvolvimento cognitivo (SEE/RJ, 1992a). Como

5 Idem.

6 Com a implantação do Ciclo Básico, foi estabelecida a idade mínima de seis anos para ingresso do aluno no antigo primeiro grau. Importa assinalar que a Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro passou a oferecer, a partir de 1993, nove anos de escolaridade no ensino fundamental.

referências teóricas citadas no documento, são indicados autores como Jean Piaget, Leon Vygotski e Emilia Ferreiro.

Foi apresentada a Proposta de Plano Básico de Estudos do 6º ao 9º ano de escolaridade, em 1994, tendo por escopo dar continuidade ao Ciclo Básico. A ideia norteadora era romper com as concepções arcaicas de ensino e com o tradicional isolamento das disciplinas. As mudanças eram colocadas como imperiosas, reafirmando-se, da mesma maneira que no Plano para as séries iniciais, o necessário respeito à bagagem do aluno e à heterogeneidade do corpo discente. No que tange aos professores, constatava-se:

(...) a necessidade de atualização de seus conhecimentos, por motivos que muitas vezes fogem à sua responsabilidade, como por exemplo, a sua própria formação universitária distanciada da realidade escolar, as difíceis condições de vida da sociedade brasileira ou ainda a desvalorização da carreira do magistério socialmente prestigiada há algumas décadas (SEE/RJ, 1994d, p. 4).

Esta proposta, ao contrário do Plano Básico de 1º ao 5º ano, não chegou a ser implantada, motivando, entretanto, a organização de um seminário para a sua discussão, realizado em novembro de 1994, sob o tema "Escola Básica, uma construção para a Cidadania"⁷.

Além do Plano Básico para as séries iniciais e para o segmento de 6º ao 9º ano, tivemos a elaboração de um documento também para a educação de jovens e adultos⁸ e para a pré-escola.

A formulação e a implantação do Plano Básico suscitaram o processo de formação contínua de professores das séries iniciais, desenvolvido no período pela SEE/RJ, visando divulgar uma concepção de ensino baseada na teoria construtivista do conhecimento. Os idealizadores da proposta observavam que, diante da precária formação inicial do professor, somente com um esforço concentrado de formação continuada as mudanças pedagógicas lograriam sucesso.

Devido ao extenso número de professores e às distâncias que separam alguns municípios da cidade do Rio de Janeiro, eram promovidos encontros e seminários de apenas um dia. Os cursos eram dados de forma rápida, não permitindo, muitas vezes, o aprofundamento das indagações que se colocavam. Ao mesmo tempo, "novidades pedagógicas" eram lançadas no campo, sem que uma discussão e um preparo maior fossem possíveis. Os professores, por sua vez, esboçavam, em sua maioria, resistência às modificações pretendidas pelo órgão central. Embora alguns demonstrassem

⁷ Este Seminário ocorreu no Município de Casimiro de Abreu, em novembro de 1994.

⁸ O Plano Básico de Estudos para a educação de jovens e adultos foi elaborado em 1994 e colocado em discussão, através de seminários, nas escolas que ministravam a modalidade.

interesse em reformular suas práticas, em aprender algo que pudesse enriquecer o seu cotidiano escolar, parte do tempo dos encontros era gasto na tarefa de sedução e convencimento da maioria sobre a proposta apresentada.

A propósito, tais aspectos têm caracterizado, com muita frequência, incontáveis experiências de formação continuada de professores, em diferentes redes públicas de educação. Com efeito, tais experiências insistem em desconsiderar a perspectiva dos professores como sujeitos de sua formação, tendendo a se organizar de forma prescritiva, novidadeira e superficial (GATTI et al., 2011).

Em 1995, com a posse de um novo governo estadual, ocorreram mudanças na administração da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Entre as primeiras providências dos novos gestores, registram-se a reestruturação interna da SEE/RJ (SEE/RJ, 1995b), a extinção da Secretaria Especial de Educação, a unificação dos ginásios públicos à rede pública estadual de ensino (SEE/RJ, 1995a) e o estabelecimento de diretrizes para o desenvolvimento do processo de autonomia das escolas. Assinale-se que as atividades voltadas para o desenvolvimento curricular foram praticamente paralisadas e a gestão educacional voltou mais sua atenção para questões administrativas.

Nesse contexto, considerando as mudanças da política educacional, foi aprovada, em 1998, outra reorganização do sistema de ensino, que atingiu o Ciclo Básico de Estudos. Ao invés de cinco anos ininterruptos de escolaridade, o primeiro segmento passou a ser dividido em dois ciclos, com possibilidade de retenção do discente entre eles. O primeiro, com três anos, englobando a classe de alfabetização, e o segundo, com dois anos, compreendendo a terceira e a quarta séries. Para ser promovido ao segundo ciclo, o aluno deveria atingir as competências requeridas, entre elas: ler e escrever pequenos textos e operar com números e resolver problemas elementares (RIO DE JANEIRO, 1998b).

Naquele momento, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já estava em vigor. O Ministério da Educação, por sua vez, já havia publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que previam a possibilidade de organização do ensino fundamental em ciclos. Assim, observa-se que, apesar das críticas do novo governo estadual ao Decreto nº 18.495/93, não houve um retorno ao sistema seriado. Estas críticas destacavam principalmente a ausência de debates com os professores acerca do sistema de ciclos, a falta de apoio pedagógico e a existência de um processo de aprovação automática na Rede.

III. Considerações analíticas e finais

Na década de 1990, observamos a introdução de diferentes inovações que objetivaram reformar o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Estas iniciativas foram formuladas a partir da constatação de que a educação

estadual atravessava uma grande crise. Aliás, a existência de um severo diagnóstico, segundo Dourado (2011), é o ponto de partida de diferentes propostas educacionais que procuram delinear caminhos para um ensino de melhor qualidade. Nesse sentido, a reformulação do Sistema Público Estadual de Ensino, iniciada em 1992, foi justificada como uma resposta necessária aos graves problemas encontrados. A urgência com que foram apresentados os projetos, bem como o tom alarmista que os envolveu, parecia buscar a construção do consenso e a diminuição das resistências.

Para a equipe que assumiu a SEE/RJ em 1991, a grave situação encontrada na rede estadual não era ocasionada, apenas, por problemas de ordem administrativa. A educação pública estava em crise, antes sim, por não corresponder à realidade na qual ela se inseria (LINHARES, 1991, p. 4). A educação estadual, para os formuladores daquela política educacional, não teria acompanhado as mudanças sociais, permanecendo orientada para um aluno de classe média, que não mais frequentava seus bancos escolares. Dessa forma, a instituição não daria conta da heterogeneidade, da diversidade do meio cultural de seu novo público: as crianças de origem popular, em especial das periferias das grandes cidades e dos municípios mais pobres do interior.

Este desajustamento e anacronismo, entretanto, não se deviam a fatores de ordem conjuntural. Segundo um dos formuladores da política educacional ora examinada, a situação da escola pública, *gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro* (LINHARES, 1991, p. 5), estaria relacionada a fatores históricos e sociais, às relações de determinação existentes entre a educação e a sociedade. Estas relações, contudo, não eram concebidas de forma mecânica. Em outras palavras, ainda que a escola auxiliasse a reprodução social e ideológica, ela não era vista pelas autoridades educacionais apenas como uma instância reprodutora. Era vislumbrado o espaço para o conflito e a transformação. Assim, mediante o compromisso com as classes populares, a educação pública poderia atuar como *um dos campos propícios aos conflitos e aos confrontos necessários à transformação da realidade e à formação da cidadania através da equalização de oportunidades* (SEE/RJ, 1992b, p. 4).

Nesse sentido, os educadores engajados, assumindo o papel de *educadores preocupados com a transformação da sociedade* (SEE/RJ, 1992a, p. 1), precisavam lutar por uma escola pública democrática e universal capaz de reverter o quadro socioeducacional repleto de desigualdades (RIBEIRO, 1984).

Verificam-se, nas ideias rastreadas nos documentos da SEE/RJ, do período 1991-1994, certa repercussão da teoria marxista. Percebe-se, portanto, que a concepção da escola como um campo de lutas, recorrente nos textos oficiais do período, parece mais diretamente apropriado do pensamento de Antonio Gramsci, pensador marxista que influenciou - e ainda influencia fortemente - o pensamento pedagógico brasileiro. Entre as principais contribuições

da filosofia gramsciana, cita-se a concepção do intelectual orgânico e a análise dos processos de construção da hegemonia política, ressaltando-se a possibilidade de transformação da escola em espaço contra-hegemônico diretamente implicado na luta contra a dominação da classe burguesa (GRAMSCI, 1979; GRUPPI, 1978).

A ideia da educação como um veículo de transformação social e do compromisso político dos professores, como educadores, com a mudança e com os alunos das classes populares, presente nos documentos e nas falas dos entrevistados, estão relacionadas a uma perspectiva crítica do processo educacional. A teoria crítica, que influenciou a literatura pedagógica na década de 1980, denunciou as relações entre a escola e o sistema capitalista, enfatizando a dimensão emancipatória da educação (SANTOS, 1995).

Nessa perspectiva crítica, os altos índices de evasão e repetência foram percebidos como fato de extrema gravidade. Excluídas ainda nas primeiras séries do processo escolar, as crianças das camadas populares não teriam acesso ao conhecimento necessário à participação ativa na sociedade, conhecimento este que possibilitaria o exercício da cidadania. Afinal, a escolarização pode possibilitar, não apenas o acesso ao conhecimento e ao mundo letrado, mas a conscientização e a construção da autonomia do sujeito. Neste raciocínio, temos a relação entre o conhecimento e a emancipação. Assim, era preciso reorganizar o sistema educacional excludente, de forma a garantir o acesso do aluno à cultura, ao esclarecimento e à libertação.

O enfrentamento da repetência e da evasão assumiu lugar central na política educacional que propôs o Ciclo Básico. A ideia era superar a “pedagogia da repetência”, que, na visão dos idealizadores das mudanças, seria consequência, não do fracasso individual do aluno, mas sim dos mecanismos de avaliação. A escola pública deveria ser reformulada, de forma a garantir a permanência do aluno das classes populares. O compromisso com as classes dominadas e os objetivos emancipatórios da educação permeiam todos os textos das reformulações implantadas no período.

A reformulação do sistema de ensino, no período 1991-1994, motivou a organização dos programas de formação contínua. Para uma nova escola, de acordo com os documentos, era preciso um novo professor. Um professor diferente, a rigor, outro professor, que se apropriasse da avaliação continuada e que considerasse a diversidade de ritmos e formas de aprendizagem dos alunos. Desejava-se transformar a educação pública e esta mudança passava, segundo as autoridades do período, pela transformação da mentalidade e da prática do professor. Mais uma vez, como é comum na história da educação brasileira, recai sobre os professores e sua formação a principal responsabilidade com a mudança no sistema educacional (SAVIANI, 2009). Assim, vários projetos para a formação em serviço do magistério são desencadeados no período. A atualização dos docentes assume, neste momento, ao lado de medidas que objetivavam reorganizar o ensino, um lugar central. O foco era o professor das séries iniciais, transformadas pela

então recente legislação que abordava os ciclos. O objetivo de sensibilizar e mesmo de formar o professor para a implementação da nova proposta pedagógica foi colocado para os programas de formação contínua, detectando-se, no corpo burocrático, uma imensa crença na sua consecução.

Este discurso crítico que informou as propostas pedagógicas, entretanto, não parece ter permeado as ações que visavam à atualização do professor. De fato, embora a retórica da reforma falasse em autonomia e construção do conhecimento, as dinâmicas formativas reafirmavam a tutela pedagógica da SEE/RJ e o seu controle sobre o processo. Através da formação contínua, era imposto ao professor um conhecimento que se apresentava pronto, elaborado em outras esferas, devendo ser aceito e assimilado. O discurso crítico parecia assim descolado da realidade, não levando em conta o peso do contexto social que ele mesmo apontava como responsável pela situação crítica em que se encontrava a escola estadual.

Para concluir, importa assinalar que os projetos para formação de professores no âmbito do Ciclo Básico nasceram e foram impulsionados pelo governo estadual, de cima para baixo. A rigor, os vários componentes da política de adoção do ciclo básico se basearam em um modelo linear de transformação social e de formulação de políticas. Esta crença parece ignorar a complexidade, o caráter processual e a dinâmica contextual que cercam a implementação de políticas, desconhecendo que a transformação social percorre caminhos erráticos, exige tempo, reflexão, estratégias de médio e longo prazo, lógicas diferentes das partidárias e eleitorais.

Referências

- DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia. Editora UFG; Belo Horizonte, Autêntica, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRUPPI, Luciano. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- LINHARES, Maria Yeda. Escola como formação de cidadania. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 29 de dez 1991, p. 4-5.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto: Porto Editora, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **A Formação política do professor de 1º e 2º graus**. São

Paulo: Cortez, 1984.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 102/92 de 30 de abril de 1992. Aprova reformulação do Sistema Público de Ensino do Estado do Rio de Janeiro: diretrizes, metas e prioridades. Rio de Janeiro, abril 1992.

_____. Decreto nº 18.495, de 26 de janeiro de 1993. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 18, parte 1, 28 jan. 1993a.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 01/93. Autoriza a implantação do Ciclo Básico no ensino de 1º grau da rede pública estadual, jan 1993b.

_____. Portaria nº 033/93, de 24 de junho de 1993. Estabelece normas relativas aos Centros Regionais de Atualização Continuada e da outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 118, parte 1, 25 jun. 1993c.

_____. Resolução nº 1.925, de 3 de abril de 1995. Estabelece diretriz para o desenvolvimento das escolas estaduais e da outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 64, parte 1, 4 abr. 1995a.

_____. Decreto nº 21.369, de 10 de abril de 1995. Altera e consolida a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - SEE e da outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 69, parte 1, 11 abr. 1995b.

_____. Resolução nº 1935, de 8 de maio de 1995. Estabelece diretrizes para a integração entre Ginásios Públicos e a Rede Pública de Ensino e da outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 87, parte 1, 11 de maio. 1995c.

_____. Resolução nº 2133, de 28 de janeiro de 1998. Institui os Pólos Pedagógicos da outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 18, parte 1, 29 jan. 1998a.

_____. Parecer nº 025/98. Aprova o projeto da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro relativo à Reorganização do Sistema Educacional Estadual, fev de 1998b.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

SEE/RJ - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (RJ). Subsecretaria de Estado de Educação. Departamento Geral de Ensino. **Plano Básico de Estudos – séries iniciais do ensino básico**. Rio de Janeiro, 1992a.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 8, p. 40-55
jul./dez. 2012*

- _____. **Avaliação numa Perspectiva de Mudança**. Rio de Janeiro, 1992b.
- _____. **Relatório Crítico Avaliativo**. Rio de Janeiro, 1992c.
- _____. Coordenadoria Geral Pedagógica. Coordenadoria de Ensino Básico. **Alfabetização: lendo e escrevendo**. Rio de Janeiro, 1994a.
- _____. Coordenadoria Geral Pedagógica. Coordenadoria de Ensino Básico. **Proposta de Plano Básico de Estudos. 6º ao 9º Ano de Escolaridade**. Rio de Janeiro, 1994b.
- _____. Coordenadoria Geral Pedagógica. **Centros de atualização continuada**. Rio de Janeiro, 1994c.
- _____. Coordenadoria Geral Pedagógica. Coordenadoria de Ensino Básico. **Registro Individual do aluno**. Rio de Janeiro, 1994d.
- _____. Coordenadoria Geral Pedagógica. **Relatório Final (1991-1994)**. Rio de Janeiro, 1994e.
- _____. Subsecretaria de Desenvolvimento da Qualidade da Educação. **Proposta Educacional: pressupostos político e filosóficos. Discussão**. Documento de circulação interna. Rio de Janeiro, 1995a.
- _____. Subsecretaria de Desenvolvimento da Qualidade da Educação. **Em Discussão. Uma Proposta: educação de qualidade**. Rio de Janeiro, 1995b.