

Os ciclos na escola primária: impactos de uma política educacional*

Foi implementada na França, a partir de 1989, uma política de renovação da escola primária, denominada política de ciclos, que tinha como objetivos obter uma redução maciça dos atrasos escolares e uma melhoria da qualidade das aprendizagens na escola primária.

Esta política não representou uma reforma estrutural, mas tratou de, no quadro das estruturas existentes, instituir um novo funcionamento da escolaridade, em ciclos plurianuais. A escola maternal e a escola elementar, que, em seu conjunto, formam a escola primária, não foram questionadas. O que se demandava aos professores era mudar o encaminhamento dos alunos nessas estruturas: tratava-se de permitir às crianças construir suas aprendizagens em continuidade, cada uma a seu ritmo, no interior de certos limites temporais redefinidos e mais maleáveis. Para tanto, a escolaridade não se organizaria mais em anos escolares sancionados pela passagem para uma classe superior ou pela reprovação, mas em três ciclos plurianuais de três anos.

As reprovações seriam limitadas ao máximo, tanto no interior de cada ciclo como entre os ciclos. Quando julgadas inevitáveis, deveriam ser concebidas não mais como “uma retomada idêntica de um ano escolar”, mas como “prolongamentos de ciclo”. A escolaridade elementar, neste sentido, podia ser prolongada por um ano apenas, e todos os alunos deveriam entrar no colégio ao mais tardar na idade de doze anos.

Estabeleceram-se três princípios fundamentais: colocar a criança no “coração” do sistema educativo; respeitar os ritmos de aprendizagem; e assegurar a continuidade educativa. Novas orientações, por sua vez, foram definidas e

* Síntese de relatório de pesquisa, com este título, realizada pelo INRP – Institut National de La Recherche Pédagogique/CRESAS – Centre de Recherche em Éducation Spécialisée et Adaptation Scolaire – Paris, França.

difundidas nas escolas, centradas em três pontos essenciais: trabalho em equipe por parte dos professores, para assegurar “coerência e continuidade educativa” no interior de cada ciclo e de um ciclo a outro; inscrição da ação pedagógica em um projeto plurianual formalizado; e prática de uma pedagogia mais individualizada, adaptada o mais possível aos ritmos de aprendizagem e características próprias de cada criança. Esta última meta foi particularmente difícil de atingir na escola, instituição onde, por definição, as crianças são acolhidas coletivamente. Como individualizar o ensino quando se lida com grupos de 20 a 30 crianças?

Pressupunha-se, ainda, uma transformação das modalidades de avaliação dos alunos, rumo a um modelo de avaliação formativa.

Para implementar este novo modelo pedagógico, certas regras e obrigações foram instituídas, modificando em parte a atuação dos professores. Houve uma redução do tempo de trabalho na presença das crianças, e uma alocação de tempo oficial e obrigatório destinado a reuniões pedagógicas; ao lado dos conselhos de classe e de escola já existentes, foram instituídos “conselhos de ciclo”, para favorecer o entendimento entre professores de um mesmo ciclo; tornou-se obrigatória, enfim, a elaboração, por escrito, de “projetos de escola” trienais, que deveriam servir de base à ação coletiva dos professores de uma mesma escola.

Além disso, foram distribuídas pelo Ministério da Educação, em todas as escolas, diversas publicações que expunham as novas orientações pedagógicas, faziam sugestões práticas para o trabalho docente, particularmente quanto ao ensino da língua escrita e oral, apresentavam proposições para a elaboração do projeto da escola, propunham cadernos de exercícios para uma melhor avaliação das aquisições e progressos dos alunos e disponibilizavam documentos destinados à comunicação com as famílias e entre os professores.

Para implementar essa política, foram mobilizados, além dos professores, inspetores, conselheiros pedagógicos e outros formadores.

Em que medida esta política foi aceita pelos professores e que efeitos teve sobre as práticas pedagógicas? Seu caráter vertical e diretivo favoreceu sua aceitação pelos professores? Em particular, qual foi o papel dos inspetores?

Preocupado com essas questões, o Cresas realizou, quatro anos após o início da política de ciclos, uma pesquisa junto a uma amostra de equipes espalhadas em todo o território metropolitano da França. A pesquisa centrou-se no ciclo 2, estratégico, na medida em que articula a grande seção da maternal, o curso preparatório e o primeiro ano do curso elementar. Este ciclo representa um momento extremamente importante da escolaridade, o das aprendizagens fundamentais, notadamente da leitura e da escrita; corresponde também à articulação entre duas escolas, a maternal e a elementar, e não apenas, como os outros ciclos, à articulação entre diversos níveis no interior de uma mesma escola. Buscava-se, ao escolhê-lo, saber se a política de ciclos poderia facilitar essas aprendizagens e essa articulação.

Selecionou-se, então, uma amostra de trinta equipes de escolas de ciclo 2, correspondentes a um total de 130 professores, de 8 regiões diferentes da França.

A pesquisa centrou-se em dois eixos. O primeiro indagava como a política dos ciclos foi apreendida pelas escolas e que conseqüências ela teve: induziu a transformações nas práticas pedagógicas? Qual foi seu impacto? O segundo se perguntava quais condições favoreceram esse impacto. O caráter vertical e diretivo da política representou um freio ou uma ajuda para que houvesse um impacto? Em particular, qual foi o papel desempenhado pelos inspetores em sua implantação?

Os principais resultados são apresentados a seguir.

Reações imediatas das escolas: nos primeiros tempos, esta política não despertou o entusiasmo dos professores, longe disto. Conforme seus próprios depoimentos, os professores entrevistados - com exceção dos iniciantes - a receberam no máximo com uma curiosidade circunspecta, e até com hostilidade e oposição. Professores de grandes escolas, em sua maioria urbanas, disseram ter-se sentido “bombardeados” por um conjunto indigesto de prescrições - qualificadas por alguns de traumatizantes - das quais eles não percebiam nem o objetivo nem a coerência. Muitos ficaram com a impressão de não saber mais fazer o próprio trabalho e de estar sendo questionados em sua competência. Esta incompreensão inicial vinha acompanhada de um forte sentimento de desautorização, e de desautorização pública (o Ministério da Educação dera uma certa publicidade à política dos ciclos nos jornais e na mídia e os professores sentiram-se pressionados a rapidamente transformar sua forma de atuar e a se explicar aos pais).

Os professores pressentiam que essas medidas deveriam ter, num prazo relativamente curto, repercussões imediatas sobre sua prática. No entanto, não tinham uma representação clara do caminho a seguir nem do ponto de chegada esperado. O que percebiam cada vez mais claramente eram as complicações e as rupturas que a implementação dos ciclos introduziria no funcionamento habitual das escolas.

A primeira dificuldade dizia respeito à passagem de uma coabitação amigável ou do isolamento ao entendimento com os colegas e, depois, ao trabalho coletivo. Para alguns, o simples fato de se encontrar já era uma fonte de perturbação. A segunda dificuldade era o fim da reprovação, que suscitou desorientação, angústia e perplexidade: o que fazer quando as crianças não aprendessem? Além disso, a obrigação de escrever projetos e relatórios, preparar-se para reuniões e participar de conselhos de ciclo gerou inquietude e a sensação de uma pesada carga suplementar de trabalho. Havia dúvidas, enfim, sobre a eficácia desta política e um certo ceticismo quanto à possibilidade de sua substituição por outra antes mesmo que ela pudesse ter provado sua eficácia.

Um impacto desigual: nem todos os professores permaneceram com as primeiras reações, sendo possível distinguir cinco modos pelos quais a política de ciclos foi apreendida:

- a) escolas “resistentes”: embora raras na amostra (já que para participar da pesquisa era preciso ter um mínimo de abertura e de boa vontade), esta categoria compreende escolas urbanas que, porque não encontravam grandes dificuldades com seus alunos, não viam interesse em alterar um funcionamento o qual, de seu ponto de vista, havia se provado eficaz;
- b) escolas “que aproveitaram a oportunidade”: trata-se de escolas que não estavam engajadas num processo de transformação quando foi implantada a política de ciclos, mas que aproveitaram a oportunidade representada por ela para colocar em prática idéias e projetos que já tinham. É nestas escolas que o impacto da política de ciclos foi mais palpável;
- c) escolas “em processo”: são escolas que se sentiram encorajadas a prosseguir uma transformação já iniciada, julgada coerente com a política de ciclos. Entretanto, no início estas escolas se mostraram preocupadas em não se deixar destituir da paternidade de suas ações: segundo elas, a política de ciclos teria vindo de um certo modo colher frutos que não tinha semeado, nem ajudado a amadurecer. Para algumas, a nova política, com suas novas exigências, só complicou o trabalho que já faziam;
- d) escolas “que já haviam incorporado” a nova política: são escolas engajadas, de longa data, numa prática que julgavam coerente com as novas orientações pedagógicas. Trata-se, em sua maioria, mas não unicamente, de escolas rurais que se sentiram reasseguradas e estimuladas em suas práticas. A política dos ciclos como que validou o trabalho de alguns dos professores dessas escolas, e trouxe a eles a esperança de ver se expandir o modelo pedagógico no qual estavam engajados. Para outros, a política dos ciclos chegou como uma lufada de ar, trazendo reconhecimento institucional de práticas nas quais estavam engajados pela “força das coisas”, sem medir claramente seu interesse e eficácia, aporte de ferramentas para melhor afirmar essas práticas, ruptura do isolamento e confrontação de idéias e experiências;
- e) escolas “independentes”: esta categoria compreende escolas já engajadas, anteriormente à política de ciclos, por sua própria iniciativa, em uma prática inovadora, e que não sentiam necessidade de impulso ou de orientação para práticas não pensadas por elas mesmas. Em vez de ajudá-las, e confirmá-las na sua organização, a política de ciclos as fragilizou, na medida em que seus projetos internos engendravam realizações práticas que não coincidiam com as prescrições de momento da política dos ciclos. Os inspetores em geral respeitavam sua originalidade, interferindo pouco. Em função disto, no entanto, as equipes sentiam-se à margem, abandonadas a si mesmas, e aos problemas que não cessavam de aparecer.

Na pesquisa realizada, os tipos a e e foram os mais raros. A política de ciclos parece, assim, ter tido um impacto real: a maior parte das escolas manifestou adesão a suas orientações e vontade de colocá-las em prática.

Esse impacto, entretanto, variou ainda conforme o tamanho da estrutura escolar. Escolas pequenas, geralmente de zona rural ou de certos bairros urbanos, onde o princípio de classes multisseriadas é regra, assimilaram e concretizaram com mais facilidade as novas orientações; grandes escolas, geralmente de zona urbana, ou escolas que agrupavam crianças de uma vasta zona rural, organizadas segundo o princípio “uma classe, um curso”, tiveram maiores dificuldades, na medida em que a implementação dos ciclos implicava mudanças, e às vezes trazia perturbações consideráveis em nível da prática e da organização pedagógica.

Transformações limitadas

Quatro anos depois do início da implementação da política de ciclos, verificou-se, como já dito, que ela teve impacto sobre as práticas escolares, mas que este impacto foi limitado. Seus principais efeitos foram:

A - Uma clara ampliação do trabalho coletivo entre os professores. Múltiplas modalidades de troca, articulação e cooperação foram experimentadas: intensificaram-se as trocas informais entre professores e modalidades formalizadas de troca e de cooperação foram instituídas. Apontaram-se, como vantagens desta colaboração: um maior conforto profissional em razão de um clima melhor nas escolas e de um melhor funcionamento pedagógico, mais adaptado às necessidades das crianças, o desenvolvimento de uma reflexão comum sobre modos de ensinar, a possibilidade de partilhar responsabilidades em relação a um mesmo grupo de crianças, um menor isolamento, e outras.

Estas experiências abriram caminho para uma maior coesão das equipes e das ações. Os professores parecem ter desenvolvido interesse e mesmo encontrado prazer no desenvolvimento dessas trocas profissionais, e pretendem prosseguir nessa via, como testemunham os pedidos insistentes de que no futuro o tempo destinado às reuniões seja ainda mais ampliado e para que a discussão com outras escolas seja viabilizada ou possa prosseguir.

Entretanto, muitos obstáculos ainda persistem nesta área. Alguns dizem respeito às relações interpessoais entre professores, outros se relacionam à dificuldade de estabelecer condições para uma comunicação verdadeira. Outros ainda se ligam à dificuldade de discutir Educação: falta o hábito, a disciplina para tanto, há medo de se mostrar, medo de estar em uma situação onde não se tem mais o poder. Para conversar sobre Educação é preciso sentir confiança nos colegas, porque se trata de revelar uma parte da própria intimidade. Outras dificuldades

dependiam menos da vontade das pessoas, estando ligadas à rotatividade de pessoal ou à insuficiência do tempo destinado a reuniões.

B - Uma flexibilização dos cursos e notadamente uma acentuada diminuição das taxas de repetência. A política de ciclos não conseguiu vencer totalmente as reticências dos professores quanto à supressão da reprovação, e os professores pareceram muito despreparados para substituí-la por novas práticas. Em particular, suscitaram dúvidas o significado e as implicações concretas do termo “prolongamento de ciclo” proposto pelos textos oficiais. Os professores compreenderam que se pedia, no caso das crianças em grande dificuldade, para substituir a reprovação por “prolongamentos de ciclo”, diferentes de uma repetição idêntica do ano escolar, levando em conta as aquisições, mesmo mínimas, já realizadas pelas crianças em questão. Mas estas soluções não foram fáceis nem de conceber nem de praticar. A não-reprovação conduziu a uma heterogeneidade crescente das classes, colocando os professores em situações consideradas por eles cada vez mais difíceis. Note-se que esta perspectiva de crescimento da heterogeneidade das classes ampliou também a resistência de certas equipes a esta política.

C – Uma melhoria, ainda que incipiente, da articulação entre os diferentes níveis de um mesmo ciclo. Todavia, se é verdade que esta melhoria se traduziu, pelo menos em nível do ciclo 2, em trocas mais intensas entre os professores, ela só muito raramente correspondeu de fato a um verdadeiro funcionamento de ciclos, devido a características estruturais específicas (os professores da grande seção da maternal pertenciam tanto ao ciclo 1 quanto ao ciclo 2, o que lhes acarretava uma dupla carga de reuniões; em muitos casos, uma mesma escola maternal alimentava diversas escolas elementares; no ciclo 2, era preciso conciliar modelos pedagógicos muito divergentes, como o da escola maternal e o da escola elementar).

D – Um aumento da atenção mais individualizada aos alunos e especialmente aos alunos em dificuldade, associada algumas vezes à implantação de estruturas de remediação para estes últimos. Houve, com isto, um refinamento da avaliação do progresso dos alunos, sem que todavia a avaliação formativa tenha sido claramente distinguida, na prática, da avaliação somativa tradicional.

Algumas dificuldades

Algumas destas transformações freqüentemente implicaram para os professores um grande gasto de energia no plano organizacional, sem que fossem garantidas, contudo, sua eficácia e sua durabilidade. Com efeito, nas grandes escolas, estas transformações não colocaram em questão os princípios fundamentais do modelo pedagógico dominante, em particular o postulado da

necessária homogeneidade dos grupos de alunos para uma eficácia máxima do ensino. De outro lado, inclusive nas pequenas estruturas, a reflexão sobre a natureza das aprendizagens e as modalidades de transmissão de saber foi quase inexistente; e não foi disponibilizado, aos professores, nenhum método de avaliação de suas práticas.

Condições favorecedoras

Apesar de tudo, quaisquer que fossem suas contradições internas, a política dos ciclos foi levada em conta pelos professores e uma quantidade não-negligenciável deles tentou se engajar na sua implementação. Quais foram, então, as condições que favoreceram este engajamento?

A pesquisa detectou quatro elementos que parecem ter desempenhado um papel importante na aceitação da política dos ciclos pelas escolas: a existência de práticas de auto-transformação, em curso já há vários anos em um determinado número de escolas; o caráter obrigatório de certos dispositivos da política de ciclos; a continuidade durante vários anos da ação ministerial visando à implementação dessa política; e o suporte assegurado pelos inspetores durante esse período.

Não é possível identificar a parte que cada um destes elementos desempenhou. Entretanto, os dois últimos são sem dúvida os mais importantes.

Durante toda a gestão de Lionel Jospin, na qual se iniciou a implantação da política, houve uma atuação intensa e muito visível do Ministério da Educação, notadamente através da edição de numerosos textos oficiais, documentos de acompanhamento e ferramentas de ajuda aos professores. Nas duas gestões seguintes, esta política continuou a ser vivamente sustentada até o primeiro prazo que tinha sido fixado para o término de sua implementação: a publicação, em janeiro de 1995, de novos programas ajustados à organização da escolaridade em ciclos.

A ação dos inspetores, por sua vez, foi fundamental. Os inspetores em geral se mobilizaram ativamente para transmitir as orientações ministeriais, a partir de uma forte adesão declarada ao conteúdo e ao método da política de ciclos. Assumiram um papel de apoio à política nacional tanto em nível da impulsão para a mudança como em nível da explicitação do conteúdo da mudança esperada.

Foram identificadas, na pesquisa, expectativas específicas que os professores tinham em relação ao papel dos inspetores na implementação da política de ciclos. A primeira delas diz respeito à exigência da transmissão de informações de “boa qualidade” por parte dos inspetores, reaseguradoras, convincentes, claras e assimiláveis, de modo a abrir a possibilidade de uma apropriação progressiva, exigência que não era fácil de cumprir, levando-se em conta a complexidade da proposta ministerial. Esperava-se também que as informações fossem aprofundadas, permitissem que se tivesse uma idéia de conjunto da política, e ao mesmo tempo fossem acompanhadas de indicações concretas. Os professores esperavam orientações firmes e indicativas para se lançar na ação. Desejavam que orientações concretas, claras e coerentes lhes fossem dadas, de modo flexível e respeitando sua capacidade de iniciativa e reflexão.

Os professores esperavam também que o inspetor e os conselheiros pedagógicos acompanhassem suas ações. Este desejo representava antes de mais nada a expectativa de proximidade, de presença na escola, de possibilidades de trocas. É, aliás, em relação à sua capacidade de se mostrarem disponíveis e presentes na escola que os inspetores foram mais vivamente apreciados ou criticados. Esta demanda de proximidade freqüentemente era seguida de uma demanda de ajuda concreta, de conselhos ou de demonstrações, de ferramentas ou de auxílio à elaboração de ferramentas. Muitos gostariam de poder ampliar essas trocas para outras escolas e assim enriquecer suas reflexões, desejando ainda que os encontros fossem institucionalizados e contando com seu inspetor para impulsioná-los e torná-los possíveis.

A necessidade de apoio e acompanhamento referida pelos professores não dizia respeito apenas ao momento de implementação das novas ações: desejavam também que este apoio e este acompanhamento prosseguissem no tempo. Esperavam um *feed-back* do inspetor sobre seu trabalho, um reconhecimento ou uma validação do trabalho realizado. Contavam também com que inspetores e conselheiros pedagógicos participassem de suas reflexões e mesmo se engajassem a seu lado na busca e experimentação de novas práticas.

Outra necessidade que ficou evidenciada foi a de recuo e reflexão sobre a ação que permitisse sua avaliação e reorientação, reflexão esta a ser realizada dentro da escola e/ou fora dela.

Apesar de a ação dos inspetores ter sido, ao que tudo indica, elemento essencial à implementação da política de ciclos, esses profissionais não conseguiram construir um procedimento sistemático de acompanhamento das transformações das práticas escolares que atendesse às expectativas dos professores. Várias razões foram apontadas para isso, entre as quais a falta de recursos - materiais e sobretudo humanos - e a falta de experiência em matéria de acompanhamento e de regulação da transformação das práticas, conforme foi explicitado por alguns profissionais. A esse respeito, alguns professores apontaram ainda a percepção de uma certa incompatibilidade entre a função hierárquica de inspeção e controle e a função de interlocutor privilegiado na condução de uma transformação e experimentação pedagógica.

Esta função de acompanhamento aparece como uma necessidade dos professores para transformar suas práticas através de um processo de experimentação organizado. Quais seriam, contudo, os métodos de acompanhamento eficazes e que atores sociais poderiam ser os agentes desse acompanhamento, sabendo que este papel parece ser bastante problemático para os inspetores? Estaria se configurando uma nova ocupação, a de acompanhador de equipes educativas?

Outra questão que permanece é a do por que o impacto tido pela política de ciclos permaneceu limitado. Quais razões explicariam esta limitação? Ela não pode ser atribuída, ao que parece, a uma resistência global à mudança por parte dos professores, porque, afinal de contas, eles se mostraram permeáveis às injunções que lhes eram dirigidas, e transformaram o que podia ser transformado, como o demonstram a ampliação do trabalho coletivo, e o tratamento mais adequado às crianças com problemas. Além do mais, quando perguntados sobre o futuro, mostraram-se vinculados a essas conquistas.

As dificuldades para realizar transformações mais profundas pareceram estar ligadas, de um lado, à fraqueza intrínseca da mensagem pedagógica da política dos ciclos, e de outro lado à não-disponibilização de certas condições das quais os professores sentiam necessidade para se engajar em processos de experimentação pedagógica.

No que diz respeito à mensagem pedagógica, o que foi finalmente pedido aos professores foi conduzir todos os alunos ao mesmo nível, adaptando o ensino ao ritmo de cada um. Isto representou quase pedir a quadratura do círculo, já que o postulado da necessária homogeneidade dos grupos de alunos para um ensino eficaz não foi colocado em questão.

Nestas condições, pode-se compreender que os professores tenham se sentido prisioneiros de uma alternativa insolúvel. Além do mais, a análise das expectativas em relação aos inspetores mostrou que, para se engajar na construção de um novo modelo pedagógico, isto é, em experimentações, os professores pediam para ser “escorados”, e reclamavam condições de apoio e de acompanhamento que só foram parcialmente disponibilizadas no período estudado.