

O presente volume apresenta os resultados de simpósio realizado no Senado Federal e coordenado pelo IPEA, onde são discutidas as experiências inovadoras que buscam elevar a eficácia escolar no ensino fundamental, como o CIEP, o PROFIC e o Ciclo Básico. Com participação de gestores e pesquisadores, são sugeridas políticas a serem adotadas e linhas para a pesquisa educacional.

Comissão de Educação e Cultura do Senado

O DESAFIO DA ESCOLA BÁSICA:

Qualidade e Equidade

LIGIA CADEMARTORI, org.

INSTITUTO DE
PESQUISA ECONÔMICA
APLICADA

ipea 132

5306-6
IPEA - BSB

72
12

MINISTÉRIO DA
ECONOMIA, FAZENDA E PLANEJAMENTO

ipea

Instituto de
Pesquisa Econômica Aplicada

PRESIDENTE

Roberto Brás Matos Macedo

DIRETOR TÉCNICO

Lúscio Fábio de Brasil Camargo

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Renato Moreira

O IPEA é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento cujas finalidades são: auxiliar o Ministro da Economia, Fazenda e Planejamento na elaboração e no acompanhamento da política econômica; e prover atividades de pesquisa econômica aplicada nas áreas fiscal, financeira, externa e de desenvolvimento setorial.

As publicações do IPEA podem ser adquiridas pelo reembolso postal:

**DIVISÃO DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO /
COORDENAÇÃO DE DIFUSÃO TÉCNICA E INFORMAÇÕES**

SGAN 908 - Módulo E - Cx. Postal 04013 - CEP70312 - Brasília - DF

O DESAFIO DA ESCOLA BÁSICA: QUALIDADE E EQUIDADE

Ligia Cademartori, org.

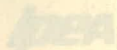
O desafio da escola básica



5306-6

IPEA - BSB

MINISTÉRIO DA ECONOMIA, FINANÇAS E PLANEJAMENTO
O DESAFIO DA ESCOLA BÁSICA: QUALIDADE E EQUIDADE



Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PRESIDENTE

Roberto Brás Matos Macedo

DIRETOR TÉCNICO

Lúcio Fábio de Faria Corrêa

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Ricardo Mendes

O IPEA é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento cujas finalidades são: auxiliar o Ministro da Economia, Fazenda e Planejamento na elaboração e no acompanhamento da política econômica; e prover atividades de pesquisa econômica aplicada nas áreas fiscal, financeira, externa e de desenvolvimento setorial.

As publicações do IPEA podem ser adquiridas pelo seguinte postal:

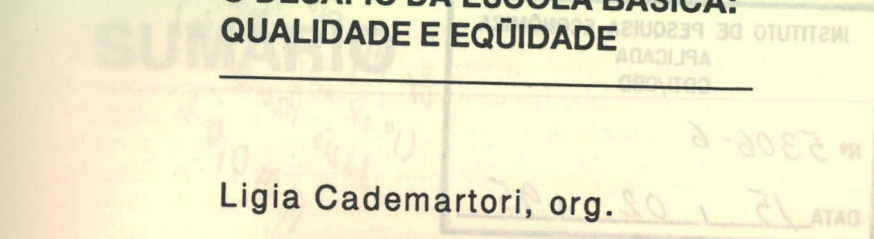
A produção gráfica deste livro contou com o apoio financeiro do PNUD (Projeto BRA 87/017)

INFORMAÇÕES

3 - CEP 70011 - Brasília - DF

O DESAFIO DA ESCOLA BÁSICA: QUALIDADE E EQUIDADE

Ligia Cademartori, org.



Simbóla coordenado pelo IPEA/Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, Brasília, set. 1990

APRESENTAÇÃO (José Calmon)

1. Ensino básico - Etapas Escolares. I. Cademartori, Ligia, org. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II. Título. IV. Série.

2. O Predomínio do Texto: Experiência Inovadora de Alfabetização no Paraná (Gilda Profi)

3. O Projeto CIEP de 1987 a 1990: O Desafio da Continuidade (Fátima Cunha)

4. Aspectos Culturais da Escola em Tempo de Crise (Carlos Alberto Pereira de Oliveira, Cristina Leonardos.)

5. Aspectos Críticos da Proposta

6. Projeto Pedagógico

7. O CIEP e a Escola Tradicional

8 - Aspectos Culturais do Fracasso Educacional Brasileiro (Darcy Ribeiro)

9 - Experiências de Implantação do Ciclo Básico: Tentativas de Diminuição das Deficiências na Alfabetização

372.24
C129

Série IPEA nº 132
 Brasília, 1991

Esta publicação é de interesse exclusivo do autor. As opiniões nele emitidas não representam o ponto de vista do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. O trabalho foi publicado em 1991.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA
 APLICADA
 CDTI/DBD

Nº 5306-6

DATA 15 / 02 / 95

*Ex. N.º 10.º pela Bill.
 (10.º ex. substituído p.º
 Lúcia Paranaíba)
 R. 010 L*

CADEMARTORI, Lígia, org.

O Desafio da Escola Básica: Qualidade e Equidade. Brasília, IPEA, 1991. 239 p. (IPEA. Série IPEA, 132).

Simpósio coordenado pelo IPEA/Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal. Brasília, set. 1990.

1. Ensino básico - Eficácia Escolar: I. Cademartori, Lígia, org. II. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. III. Título. IV. Série.

CDD 372.24
 CDU 37.046.12

Este trabalho é de inteira e exclusiva responsabilidade do autor. As opiniões nele emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento.

Apresentação

SUMÁRIO

7 - O Financiamento da Escola Básica: O Papel do Tribunal de Contas (Thais Helena Costa) 127

8 - Pesquisas e Experiências em Educação (Aparecida Mamede Neves, Terézina M. de Fátima) 168

8.1 Regras de correspondência entre procedimentos pedagógicos bem-sucedidos 168

8.2 A cultura na construção de habilidades avançadas de raciocínio 168

9 - Gestão de Experiências Inovadoras em Educação: Metas Quantitativas e Investimento em Qualidade nas Instâncias Federal, Estadual e Municipal. (Terézina Guérios, Ana Bernabes, José Euzequilo Romão) 192

O desempenho da escola básica no Brasil tem evidentes deficiências que levam grande parte da população a não

APRESENTAÇÃO (João Calmon) 1

RELATÓRIO (Lígia Cademartori) 5

1 - O Predomínio do Texto: Experiência Inovadora de Alfabetização no Paraná. (Gilda Poli) 9

2 - O Projeto CIEP de 1987 a 1990: O Desafio da Continuidade (Fátima Cunha) 21

3 - Avaliações Acadêmicas da Escola em Tempo Integral (Vitor Paro, Carlos Alberto Pereira de Oliveira, Ana Cristina Leonardos.) 47

3.1 Pontos Críticos da Proposta 48

3.2 Projeto Pedagógico 61

3.3 O CIEP e a Escola Tradicional 76

4 - Aspectos Culturais do Fracasso Educacional Brasileiro (Darcy Ribeiro) 97

5 - Experiências de Implantação do Ciclo Básico: Tentativas de Diminuição das Deficiências na Alfabetização (Neuza Zapponi) 119

6 - A Exclusão Escolar como um Mecanismo Social Global: O Espaço da Escola (Carmem Creidy) 127

7 - O Financiamento da Escola Básica: O Papel do Tribunal de Contas. (Thais Helena Costa)	149
8 - Pesquisas e Experiências em Educação Matemática. (Apparecida Mamede Neves, Terezinha Nunes)	157
8.1 Regras de correspondência entre procedimentos pedagógicos bem-sucedidos.	157
8.2 A cultura na construção de habilidades avançadas de raciocínio.	168
9 - Gestão de Experiências Inovadoras em Educação: Metas Quantitativas e Investimento em Qualidade nas Instâncias Federal, Estadual e Municipal. (Therezinha Gueiros, Anna Bernardes, José Eustáquio Romão)	195

Apresentação

O desempenho da escola básica no Brasil tem evidentes deficiências que levam grande parte da população a não adquirir sequer a escolaridade mínima de oito anos, obrigatória pela Constituição Federal. Destacam-se neste âmbito as questões da qualidade e da equidade, relacionadas ao baixo rendimento e às graves desigualdades da escolarização obtida em áreas rurais e urbanas, em diferentes regiões do País e por alunos de estratos sócio-econômicos diversos. Assim, a Comissão de Educação do Senado Federal e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA promoveram um simpósio com o objetivo de discutir experiências inovadoras que têm buscado elevar o rendimento escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. Por um lado, pretendeu focalizar o objetivo das inovações, suas formas de implementação e de generalização. De outro, procurou conjugar os ângulos de análise dos educadores que concebem tais inovações, dos que as implementam e dos que as investigam.

Em face destes dois cortes da realidade, os órgãos promotores buscaram responder a três indagações básicas:

1 - que resultados apresentam as experiências analisadas?

2 - que orientações podem servir à adoção de políticas educacionais?

3 - que rumos a pesquisa educacional precisa tomar no sentido de melhor iluminar a realidade no que se refere à qualidade e a equidade da escola básica?

Apresentou-se exame científico e criterioso de experiências de escolarização em tempo integral e de ciclo básico que, entre outras, têm sido adotadas no Brasil. Ademais, tendo em vista que alfabetização possui caráter abrangente e não se limita ao processo de lecto-escritura, foram também debatidas experiências e pesquisas em educação matemática. Por fim, discutiu-se a difícil questão da gestão de experiências inovadoras em níveis federal, estadual e municipal.

Adotou-se, assim, como perspectiva a ênfase à escola básica - regular como meio mais eficaz de "secar a fonte" do analfabetismo em nossa realidade. Contribuindo, portanto, para a meta constitucional de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental ainda neste século, o Simpósio seguiu o lema segundo o qual é melhor prevenir o analfabetismo no seu locus próprio, que é a escola regular, do que remediá-lo mais tarde a custos mais altos.

Não poderia haver ocasião mais propícia para este debate que o Ano Internacional da Alfabetização, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Tendo sido nomeado Embaixador Honorário dessa prestigiosa Instituição durante aquele Ano e, ainda, Presidente de Honra da Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania, cabia-me a especial responsabilidade de propiciar uma oportunidade de discutir a realidade brasileira. Para isso, contei com a solidariedade do então Presidente desta Casa, Senador Nelson Carneiro, dos meus companheiros da Comissão de Educação, que então tinha a honra de presidir, e com o precioso apoio dos órgãos promotores e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Também desejo registrar o meu reconhecimento a todos os conferencistas e participantes; ao Dr. Cândido Alberto Gomes, Assessor da Comissão, que coordenou o

planejamento, execução e avaliação do evento; à Prof.^a Lígia Cademartori, que carinhosamente editou este volume; à Secretaria da Comissão de Educação; e a todos os serviços desta Casa que contribuíram para mais esta realização.

Senador JOÃO CALMON

Com o objetivo de discutir as experiências inovadoras que buscam elevar a eficácia escolar no ensino fundamental, o Simpósio "O desafio da escola básica: qualidade e equidade", desenvolvido nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 1990, no Senado Federal, proporcionou uma reflexão sobre experiências concretas de inovação em ações educacionais. As características programáticas das ações inovadoras foram examinadas em relação às circunstâncias históricas que as determinaram, pela perspectiva de gestores e pesquisadores. A descrição interpretativa dos resultados dessas ações conduziu à leitura crítica do que tais experiências sugerem a respeito da adoção de políticas de educação e de linhas que devem balizar a pesquisa educacional.

Antigas questões foram retomadas e discutidas à luz de aportes teóricos contemporâneos - especialmente da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicolinguística e da Pedagogia Cognoscitivista - e de fatores emergentes no quadro das amplas transformações que atingem a sociedade brasileira, como os valores democráticos e os pleitos de equidade. Um dos principais temas do debate foi a questão recorrente do estrangulamento do fluxo escolar, na passagem da 1.^a para a 2.^a série, resultante da

planejamento estratégico e avaliação de resultados. Este volume é o primeiro de uma série de três volumes que constituem o relatório da Comissão de Educação e de todos os serviços desta Casa que se esforçam para iluminar a realidade e a qualidade da escola básica?

Apresentou-se exame científico e criterioso de experiências de escolarização em tempo integral e de ciclo básico que, entre outras, têm sido adotadas no Brasil. Ademais, tendo em vista que a alfabetização possui caráter abrangente e não se limita ao processo de lecto-escritura, foram também debatidas experiências e pesquisas em educação matemática. Por fim, discutiu-se a difícil questão da gestão de experiências inovadoras em níveis federal, estadual e municipal.

Adotou-se, assim, como perspectiva a ênfase à escola básica regular como meio mais eficaz de "secar a fonte" do analfabetismo em nossa realidade. Contribuindo, portanto, para a meta constitucional de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental ainda neste século, o Simpósio seguiu o lema segundo o qual é melhor prevenir o analfabetismo no seu locus próprio, que é a escola regular, do que remediá-lo mais tarde a custos mais altos.

Não poderia haver ocasião mais propícia para este debate que o Ano Internacional da Alfabetização, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Tendo sido nomeado Embaixador Honorário dessa prestigiosa Instituição durante aquele Ano e, ainda, Presidente de Honra da Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania, cabia-me a especial responsabilidade de propiciar uma oportunidade de discutir a realidade brasileira. Para isso, contei com a solidariedade do então Presidente desta Casa, Senador Nelson Carneiro, dos meus companheiros da Comissão de Educação, que então tinha a honra de presidir, e com o precioso apoio dos órgãos promotores e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Também desejo registrar o meu reconhecimento a todos os conferencistas e participantes; ao Dr. Cândido Alberto Gomes, Assessor da Comissão, que coordenou o

Relatório

Com o objetivo de discutir as experiências inovadoras que buscam elevar a eficácia escolar no ensino fundamental, o Simpósio "O desafio da escola básica: qualidade e equidade", desenvolvido nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 1990, no Senado Federal, proporcionou uma reflexão sobre experiências concretas de inovação em ações educacionais. As características programáticas das ações inovadoras foram examinadas, em relação às circunstâncias históricas que as determinaram, pela perspectiva de gestores e pesquisadores. A descrição interpretativa dos resultados dessas ações conduziu à leitura crítica do que tais experiências sugerem a respeito da adoção de políticas de educação e de linhas que devem balizar a pesquisa educacional.

Antigas questões foram retomadas e discutidas à luz de aportes teóricos contemporâneos - especialmente da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicolinguística e da Pedagogia Cognoscitivista - e de fatores emergentes no quadro das amplas transformações que atingem a sociedade brasileira, como os valores democráticos e os pleitos de equidade. Um dos principais eixos do debate foi a questão recorrente do estrangulamento do fluxo escolar, na passagem da 1.^a para a 2.^a série, resultante da

frustração do processo de desenvolvimento das competências cognitivas.

O Ciclo Básico, como implantado nas experiências analisadas, apresenta-se como capaz de incrementar o aproveitamento escolar mediante a superação do ensino seriado nos dois primeiros anos e da prefixação de um resultado a ser atingido em um tempo determinado. A seriação tradicional começa a ceder lugar a um continuum que valoriza o tempo inicial de aprendizagem do aluno e o processo de ingresso à lecto-escritura e às operações matemáticas elementares.

À iniciativa de Ciclo Básico corresponde um processo qualificado de alfabetização: a aprendizagem da leitura e da escrita deve situar-se em um contexto social significativo. A experiência com o sentido e com a elaboração do texto, em suas relações lógicas de causalidade e consequência, ganha prioridade sobre o conhecimento isolado de funções da norma lingüística.

O vínculo do processo de alfabetização com o contexto social significativo, como condição fundamental de eficácia do ensino, é algo já assente na maior parte dos estudos e pesquisas sobre o tema. O que o Simpósio veio revelar foi a gradativa absorção das contribuições da investigação acadêmica pela rede pública. Uma mesma concepção embasa a reforma da seriação do ensino básico e o novo processo de alfabetizar: atribui-se importância capital ao contexto significativo, a partir do reconhecimento do papel fundamental da cultura na construção das habilidades mais avançadas.

As pesquisas inovadoras na aprendizagem da Matemática chegam às mesmas conclusões, evidenciando um íntimo relacionamento entre o universo cognitivo e as variedades culturais; além disso, levam a reconhecer a existência de sistemas simbólicos paralelos àqueles operados pela escola. O conhecimento matemático oral dos meninos de rua, por exemplo, açambarca os mesmos universais cognitivos da Matemática formal, embora essas crianças não consigam êxito escolar. Tal situação aponta para a necessidade de coleta e reaproveitamento pela escola dos conhecimentos informalmente adquiridos pelos alunos.

A exclusão social, associada à inexistência de equidade da oferta escolar, foi atribuída não apenas às disparidades de renda - agravadas pela oposição urbano e rural e pela concentração de pobreza nas periferias urbanas - mas à tessitura do processo de ensino e à estruturação da escola. Exclusão social, econômica e escolar compõem-se em correspondência. Portanto, perde substância a dominante "patologização" da repetência que imputa à criança excluída a culpa pelo insucesso. Ela não é incapaz; torna-se incapacitada, não tanto pela privação como pelos ritos escolares de rejeição.

Uma tentativa de resgate da qualidade de ensino oferecida aos excluídos sociais consubstancia-se na escola pública de tempo integral. Trata-se da experiência de oferecer, às crianças e adolescentes das classes populares, alternativas educacionais adequadas, com a ampliação da jornada escolar acrescida de assistência alimentar e sanitária.

A ampla controvérsia em torno das experiências de escola em tempo integral - como o CIEP, no Rio de Janeiro, e o PROFIC, em São Paulo - acabou por impor à consideração dos participantes o fato de que, entre a idealização de uma experiência inovadora e o resultado de sua implantação, existem mediações decisivas. Nestas se situa o grande desafio de controle do esvaziamento das intenções que dão forma aos programas, e que acabam por determinar uma escola insatisfatória tanto para a classe pobre quanto para a classe média. O coletivo docente, portanto, desempenha um papel mais decisivo para os objetivos do sistema que a própria norma. Ao lado desse aspecto, encontra-se, de forma igualmente decisiva, o de compreensão e apropriação, por parte da população destinatária, do processo inovador.

Não é incomum que a busca de soluções para as questões educacionais deságüe na necessidade de investimento no processo. O que se acresce à reflexão é a superação da idéia de que a capacitação dos recursos humanos se faz apenas mediante treinamento. O elemento decisivo em qualquer programa educacional é a integração mobilizadora do professor no processo e sua ativa participação na implementação.

Enfatizou-se a contribuição devida pela Universidade ao desenvolvimento da Escola Básica: pesquisa e extensão acadêmica, comprometidas com a mudança social, têm muito a oferecer para a formação contínua dos professores, da difusão de conhecimentos e experimentos inovadores à participação na análise do significado social da prática pedagógica.

Desafio paralelo a esse é o de envolvimento da comunidade nos programas que a ela se destinam, não só comunicando intenções, mas, e principalmente, auscultando interesses. A identificação do papel decisivo da intermediação conduziu à conclusão de que os problemas de gestão e de execução apresentam, no contexto educacional, maior gravidade que a própria formulação de políticas educacionais.

LÍGIA CADEMARTORI

1. O Predomínio do Texto: Experiência Inovadora de Alfabetização no Paraná

GILDA POLI

Gostaria de iniciar este Simpósio dizendo que a Secretaria de Educação do Paraná não fará uma conferência, mas um relato do que estamos fazendo em relação à alfabetização e ao que chamamos reorganização da escola pública.

No programa consta que falaríamos sobre Tempo de Criança. É preciso que eu faça, rapidamente, um histórico do que aconteceu no Paraná a partir de 1983. Sou a atual Secretária de Educação do Paraná e fui Secretária em 1983. Quando chegamos à Secretaria, a preocupação básica era a mesma que leva este Simpósio a ser realizado. O que fazer para melhorar o rendimento escolar, a qualidade de ensino, a universalização da escola básica?

Sentimos que não seria possível iniciar um trabalho de modificação da estrutura da escola básica, reorganizando-a, se não tivéssemos os professores comprometidos com o trabalho a ser realizado. Por isso, já em 1983, lançamos para discussão no Paraná - e foi envolvida toda a rede - o que chamamos de políticas setoriais da Secretaria de Educação. Lançávamos vários questionamentos e procurávamos mostrar que a educação não é absolutamente neutra. É um ato político e, como tal, está comprometida com a sociedade que queremos construir.

Esses debates envolveram precisamente 60 mil professores em cursos descentralizados, levando-nos, por decorrência, a formar programas. Visávamos facilitar o acesso, a permanência e o

melhor aproveitamento escolar onde estava, eu diria, o nó do sistema: da 1.^a para a 2.^a série e da 5.^a para a 6.^a série. Formamos, então, vários programas que estimulavam atividades para o professor, a fim de lográmos a permanência do aluno por mais tempo na escola. Disto é que surgiu, num primeiro momento, o chamado Tempo de Criança que, sem nenhuma estrutura arquetônica diferenciada, a não ser a que já possuíamos, fez com que a criança voltasse num segundo período para um reforço da aprendizagem e para atividades outras que não fossem exclusivamente aquelas do aprender a ler e a escrever.

Esse Programa Tempo de Criança pegou; pegou no sentido de que os professores se comprometeram e ele foi difundido por todo o Paraná. Mas percebemos, na Secretaria, que ainda faltava um aporte teórico para dar sustentação às ações dos professores que permaneciam muito espontâneas, baseadas no que nascia do professor como indivíduo, e precisávamos garantir que fossem ações de toda a rede, baseadas em princípios teóricos.

Nesses cursos, que chamamos de cursos de capacitação docente, fomos criando os chamados cadernos de alfabetização, até chegarmos à conclusão de que era preciso reorganizar a escola pública de uma forma total. Era preciso garantir currículos mínimos para que não se barateasse o estudo, para que não se caísse no discurso populista, segundo o qual para a educação rural não é preciso dar determinados conteúdos. Entendemos que é preciso, sim. O saber acumulado é um direito do cidadão e para a formação da cidadania é preciso oferecer conteúdos mínimos. Finalmente, lançamos, em 1988, o chamado Ciclo Básico de Alfabetização e, depois, evoluímos para a reestruturação da escola pública.

Essa reestruturação é uma proposta fechada. Estamos terminando de escrever, juntamente com os professores, os currículos mínimos. Não se trata, absolutamente, de uma proposta da Secretaria para as bases, mas de uma proposta conjunta das bases e da Secretaria. A Secretaria garante o suporte teórico, para que a ação do professor deixe de ser espontânea e passe a ser coordenada por uma teoria educacional.

Esse currículo deve seguir para a impressão ainda este mês. E, no máximo, até meados de outubro, todas as escolas terão condições de receber de volta aquilo que produziram em trabalho conjunto com a Secretaria de Educação.

O resultado de toda essa discussão, de todo esse debate, de todo esse envolvimento, que já leva praticamente sete anos, foi a melhora do fluxo. Isto não significa que o nosso rendimento

escolar já seja aquele que desejamos. A universalização ainda não é completa. O Paraná ainda tem, fora da estrutura pública, 20% de seus alunos. Desses 20%, a metade é formada por aqueles que têm dificuldades físicas e mentais para frequentar as escolas. São os 10% de deficiência que temos em todo o Brasil. Dos demais ainda não conseguimos viabilizar o acesso. Temos, da 1.^a para a 2.^a série, o chamado contínuo. Não existe avaliação para reprovação, porque o aluno é sempre aproveitado: do momento em que ele parou, parte-se para a conquista seguinte. No ensino tradicional, quando se chegava ao fim da 1.^a série do 1.^o Grau, e havia uma reprovação, começava-se tudo de novo no ano seguinte. Não fazemos esses exames. O aluno começa no ano letivo seguinte a partir do ponto em que surgiu a dificuldade.

Estamos garantindo o que chamamos de "a volta à sala de aula" com duas horas a mais por dia. Não temos todas as escolas com salas preparadas para essa volta por mais duas horas. Então, aproveitamos espaços alternativos: salões paroquiais, a própria igreja; os paióis. Onde der para acomodar os alunos sentados - às vezes, sem carteiras - estamos voltando para fazer o que chamamos de reforço. O aluno fica 4 horas normalmente em aula e, quando precisa, volta no período da tarde. Para isso, garantimos a volta do professor. Para cada 3 turmas regulares, temos um professor para o chamado reforço de 2 horas. E damos merenda nesse período, para que ele não vá para casa e tenha dificuldades para voltar.

O resultado disso é que o fluxo escolar vem melhorando no Paraná. Temos o dado de 1988: o número de alunos da 1.^a à 4.^a série que concluía essa etapa ficava em torno de 50 a 52 mil. Pela primeira vez, tivemos uma conclusão de 62 mil. É um número baixíssimo, se comparado com 1 milhão e 800 mil, porém, nosso fluxo, não só no Paraná, mas no Brasil todo, é muito perverso, no sentido de que vai expulsando o aluno da sua trajetória pela própria proposta educacional.

Tivemos, pela primeira vez, 62 mil. E só poderemos medir o resultado das ações implantadas em 1988 daqui a quatro anos. Isso no que se refere ao fluxo da 1.^a à 4.^a série. Mas, nossa proposta curricular é global, é uma reorganização da 1.^a à 8.^a série, e sempre em trabalho conjunto com o professor.

Outra coisa que percebemos é que a retenção dos alunos, que era em média de 65% da 1.^a para a 2.^a série, foi reduzida para algo em torno de 26%. Quer dizer, cortamos pela metade, mas ainda temos muito desafio pela frente. Neste ano de 1990, já temos um

índice de evasão escolar no contínuo. Em dois anos, diminuiu 20% em relação aos anos anteriores.

Outra questão é a do custo/aluno. Na década de 70, o custo/aluno no Paraná era 4,9 vezes mais caro do que estabeleciam os índices internacionais. Conseguimos reduzir para 3,9, o que significa um melhor fluxo na década de 80. Para falar do aproveitamento, e do que significa o tipo de trabalho que vem sendo realizado no Paraná, trouxemos duas professoras que mostrarão para vocês textos de alunos.

Vocês trouxeram textos deste ano, não é? Acho muito interessante, porque o Paraná teve uma greve de 90 dias. Isso significa que as escolas públicas estiveram paradas quase todo o primeiro semestre. Iniciamos, realmente, o ano letivo em 1.º de julho, e vocês vão verificar o que estão fazendo as crianças que iniciaram agora a alfabetização. O que já estão fazendo graças à nova maneira de trabalhar-se com elas. O texto é trabalhado primeiro em conjunto, em produção coletiva, para, depois, haver uma produção individual. As professoras que aqui estão fazem, ao mesmo tempo, dois trabalhos: o trabalho teórico e o trabalho prático. Num período elas fazem parte do Departamento de Ensino do 1.º Grau, que faz o aporte teórico da proposta e, num segundo momento, são professoras de classe de Ciclo Básico. Desse modo, referendam, na prática, a teoria e vão corrigindo o processo.

Essa forma de trabalho se desenvolve também no interior, mediante cursos de capacitação. Esses cursos, só neste ano, apesar da greve, já envolveram 25 mil professores do chamado Ciclo Básico ou contínuo. No mês de agosto, foram envolvidos os professores da 3.ª série que receberão os alunos provindos do processo de alfabetização não tradicional.

Melhor do que a Secretária, podem falar os professores que trouxeram textos sobre a experiência desenvolvida no Paraná. Não sei qual das duas falará primeiro. Acho interessante vocês dizerem o nome.

Rosicler Schafaschek - Sou da equipe de ensino de 1.º Grau e professora do Ciclo Básico. A reunião da 1.ª e da 2.ª série no contínuo não garante, por si só, um trabalho efetivo de alfabetização. É preciso ter-se uma concepção clara de linguagem e de aprendizagem, e esse tem sido o nosso trabalho na equipe de ensino, porque entendemos a alfabetização como a apropriação da linguagem escrita. A criança somente aprenderá a ler e a escrever, lendo e escrevendo em contextos sociais significativos.

Vou iniciar apresentando os textos das crianças. Gostaria de dizer que os textos que vou mostrar são do início do Ciclo Básico em 1988. São de uma criança que iniciou em 1988 e atingiu o final da 2.ª fase em 1989. A Marlene terá textos de produção das crianças deste ano.

Eis um texto do Jean, aluno do Ciclo Básico em março de 1988 (enquanto a criança não domina a linguagem escrita, é através do professor que ela produz, relata o que desenhou e a professora registra):

"As crianças foram ver a máquina, a Fernanda não conseguiu pular a valeta e a Rosicler ajudou".

Esse é um texto em que a professora foi o escriba. A criança, mesmo não dominando ainda a linguagem escrita, tem a oportunidade de ler e escrever. É claro que só o faz através do professor, mas é uma produção. Neste outro texto, o mesmo aluno escreve:

"A Lia - que é mãe do Jean - ia sair passear e me levou junto".

A criança escreve não convencionalmente. Ela já usa a linguagem oral e, aos poucos, vai usando a linguagem em forma escrita também.

Essa mesma criança, em dezembro de 1988, escrevia este texto, a partir da história desenhada de Eva Funari, chamada *O Fantasma e a Bruxa*. Vejam o domínio que vai tendo nesse trabalho contínuo:

"A bruxa estava dormindo, ela sonhava com o gato dela que morreu. O gato dela morreu num acidente de carro e o sonho dela virou um fantasma e jogou a bolinha do sonho dela e ela acordou e ficou admirada".

Essa mesma criança que, na 1.ª fase, lia e escrevia com falta de letras, na 2.ª fase escreveu este texto, a partir da história *O menino maluquinho*:

"O menino maluquinho.

A babá do menino falou: como esta casa está infestada de mosquitos! E o menino disse: deixe comigo babá, vou pegar esses mosquitos. Vão ver só, vou pegar eles com esta rede. E ele foi lá para fora e falou: Eu não consigo pegar eles com a rede, mas vocês vão ver só, - disse o menino. E foi na garagem, pegou uma metralhadora e matou todos os mosquitos e a mãe falou: Meu filho!"

Observe-se que a fluência da criança para escrever é outra

neste trabalho. Ela vem dominando a linguagem escrita e não uma pseudolingagem como nos seus textos de 7 de abril de 1989.

Gilda Poli - Começo do 2.º ano?

Rosicler Schafaschek - Começo da 2.ª fase do Ciclo Básico. A criança, quando se alfabetiza com uma pseudolingagem, como a da cartilha - "O batizado da Zazá no sítio; o zebu; o céu azulado" - não produz este tipo de texto. O trabalho contínuo é que garante uma efetiva aprendizagem da linguagem escrita. A divisão tradicional do conteúdo em séries e em bimestres leva a criança a uma visão fragmentada. Quando o trabalho é contínuo, e a criança toma conhecimento do conteúdo como um todo - no caso da língua portuguesa e do texto -, o resultado, claro, é diferente.

Neste texto da mesma criança, em setembro de 1989, pode-se perceber como ela vem dominando a linguagem de maneira cada vez mais complexa.

"A bruxinha que gostava de pular corda.

Um dia a bruxinha que gostava de pular corda viu uma cobra e viu que ela era magrinha. E então a bruxinha transformou a cobrinha magricela em uma corda de pular. A bruxinha pulava alegre mas a corda traiçoeira amarrou na perna dela e ela caiu num tombo bonito. Depois dessa, ela nunca mais quis pular corda e a corda saiu se arrastando e a bruxinha disse admirada. "Nossa mãe! Não se faz mais corda como antigamente!" (Risos).

É interessante perceber que a criança, quando aprende a linguagem escrita em contextos sociais significativos, aprende a ler e a escrever algo para alguém. A produção, então, é outra. O que normalmente acontece na escola é que a criança produz para ser corrigida, para passar de ano, para receber uma nota. Isso não garante uma apropriação de linguagem.

Gilda Poli - Não será interessante expor algo sobre a avaliação?

Rosicler Schafaschek - Acho que vou apresentar mais alguns textos. Entendemos que a alfabetização deve partir do discurso da criança. Histórias que as crianças nos contam são o ponto de partida para a alfabetização. Mas nosso objetivo é ampliar a visão de mundo da criança, dar-lhe mais conhecimento e não ficar apenas no seu cotidiano. Por isso, o trabalho com a literatura, em prosa e em verso, o trabalho com o texto informativo, são subseqüentes ao texto inicial da criança. E o resultado desse trabalho vemos na sua produção, como, por exemplo, a da

Caroline, em Receita De Natureza. Ela escreve um texto que considero poético.

"Mais de 1 bilhões de índios

mais 2 bilhão de bichos

mais árvores para a Terra

e mais terra para os índios

mais planta para a gente respirar

e dar frutos para a gente comer

as flores para xeraxer

e o mato para a gente deita!"

Caroline estava no final da 1.ª fase do Ciclo Básico. Como se vê, a produção da criança é diferente. Na mesma data, Jean e Wellington produziram esta Receita de Alegria:

"Receita De Alegria

1 tonelada de brinquedo 1 caixa de pirulitos 1 caixa de bonbon 1 carrinho de sorvete 1 bicicleta 1 tonelada de emosão mistura-se e pon no forno morno e derrama-se coca-cola no x salada e depois mistura a massa ben ate ficar masio e depois coloca no forno e quando ficar bon e depois tira do forno e depois come."

Acho interessante colocar ainda a Receita de Tristeza. O que será tristeza para as nossas crianças de hoje?

Eis o texto do Ricardo Milani e do Ricardo Pereira:

"Receita de Tristeza

Uma escola sem amigos uma carrada de brigas não ter pai - que é o caso do Ricardo Milani - uma machucada no pé, não ter mãe ter piolo na cabeça." (Risos)

Marlene Araújo - Sou professora do Ciclo Básico e faço parte, também, da equipe do 1.º Grau. Acompanho o trabalho e as produções das crianças. Houve uma menina que nos surpreendeu com a primeira produção dela neste ano. Aconteceu uma coisa incrível. No início da alfabetização, trabalhamos com caixa alta, com a letra de imprensa maiúscula. Mas já a primeira produção dela saiu toda em letra cursiva. Quando resolveu escrever na frente de várias pessoas, disse: "Vou fazer uma história". Mostrou, então, dominar a letra cursiva, sem que tivesse havido preparo para isso. A língua para nós é vivenciada e se dá na interação. A nossa concepção de alfabetização parte de que a língua deve estar

em contexto significativo e o discurso da criança deve ser relevante desde o princípio. Por isso, parte-se daquilo que a criança apresenta para, daí, começar o trabalho mais sistemático, garantindo-se o conteúdo: a língua é viva. Temos aqui uma produção em que a aluna escreveu:

"A casa do pica-pau.

O pica-pau gosta de bicar árvore. O pica-pau achou uma namorada mas o pica-pau, ele não gostou da menina. A menina adorou o pica-pau. Assim terminou a história."

Foi uma produção de 23 de março de 1990 e é um primeiro texto já escrito em letra cursiva, sem, como disse, ter havido preparação para isso.

Gilda Poli - Isso foi antes da greve...

Marlene Araújo - Antes da greve...

Gilda Poli - ...daí começou a greve...

Marlene Araújo - ... é... houve uns vinte dias de aula...

Gilda Poli - ... isso é muito importante.

Marlene Araújo - ... são vinte dias de aula, mais ou menos, não é?

Gilda Poli - Vinte dias de aula! Imagine, sem greve!

Marlene Araújo - Este aqui é outro texto produzido no dia 30 de março de 1990:

"O dia do Geraldo

O Geraldo disse que ele ia viajar, daí o Geraldo falou que ia para São Paulo. Aí Geraldo falou que ia chegar no apartamento. Aí, o Geraldo falou que ia dar uma voltinha.

Assim terminou a história."

Alguém na Platéia - Por favor, qual a idade das crianças?

Marlene Araújo - Seis anos. Essa menina tem seis anos.

Gilda Poli - Começando a alfabetização.

Marlene Araújo - Começando a alfabetização. Aqui é outro texto que saiu no dia 1.º de abril de 1990:

"O dia da Aga:

A Aga é uma cachorrinha. A Aga fez uma folia e a Aga quando ela viu o Dindo que é o padrinho ele falou:

- Aga, fica quieta. A Dinda falou:

- Aga, fica quieta um minuto? A aga ficou quieta.

O Dindo e Dinda são padrinhos."

Da mesma criança no dia 23 de abril de 1990:

"A cigarra

A cigarra ela canta uma canção que todas as cigarras vêm assistir. Aí o palco caiu e a cigarra se machucou um pouco quase que foi para o hospital mas ela não foi".

"A cobra" é uma produção do dia 21 de agosto de 1990:

"A cobra

Era uma vez uma cobra. Ela era muito Feliz. Um belo dia ela e suas amigas resolveram fazer um piquenique e tinha muita comida gostosa e Paula estava de aniversário e tinha um bolo muito gostoso". Aí, eu perguntei: "Mas, por que você está fazendo assim, aqui debaixo do seu nome?" - "É a minha assinatura, não é?" (Risos)

Esta produção é do dia 10 de setembro:

"A minhoca come demais e come muito doce chupa pirulito no parque de diversões, come algodão doce, vai ver os palhaços do circo, vai na roda gigante no trem fantasma, na montanha russa e se divertiu para valer."

Ela escreveu parque de diversões no desenho e colocou "num tempo depois"; quer dizer, depois que estava no parque foi comer pipoca, foi à montanha russa e, daí, chegando, falou: "oba, oba!" Aqui é a entrada e a saída.

A gente percebe que a criança faz uso vivo da linguagem. Para nós, esse discurso é muito importante, porque, a partir daquilo que ela apresenta, proporcionamos situações para que ela escreva. Só depois podemos ensiná-la a escrever bem. E quanto à avaliação, a Rosicler começa e eu dou continuidade.

Rosicler Schafaschek - A avaliação é permanente, e é feito um registro descritivo, a cada final de semestre, da situação da criança. Pretendemos uma avaliação cumulativa e diagnóstica, tendo por base a produção escrita da criança. A produção de textos é percebida longitudinalmente, como a avaliação no caso do Jean. Considera-se o seu início, porque o ponto de partida das crianças não é o mesmo. Temos que considerar isso, não só em relação à criança, mas também ao conteúdo que está sendo trabalhado. Portanto, vemos a avaliação sob duas perspectivas: a do aluno e a

do conteúdo proposto. Quer dizer, o ponto de partida é o trabalho feito na escola.

Gilda Poli - Tenho a impressão de que apresentamos uma visão geral do que se está fazendo. É claro que isso vai suscitar várias perguntas e poderemos, então, entrar em detalhes à medida que forem sendo levantadas.

O que eu gostaria de frisar é, exatamente, a preocupação que a Secretaria está tendo, não só no sentido de melhorar o fluxo, mas, também, de fazer com que a criança goste da escola. Isso acontece à medida que ela produz e vê que é capaz de falar e de escrever sem ser podada, sem ser reprimida. Ela pode escrever, por exemplo, "axo" com x. A preocupação com a precisão gramatical faz parte de uma outra fase. Primeiro, precisamos permitir que ela fale, que se comunique, que escreva em grupo. Como vocês viram, há textos produzidos por pares de alunos e textos produzidos por grupos de alunos.

Vocês trouxeram o livrinho *A história do Pantanal ou A visita ao Pantanal?* É um texto produzido por crianças no interior. Elas criam história, escrevem o texto e o livro é feito. Imaginem se uma criança que cria, que tem seu livro produzido e sua história impressa, quer deixar a escola. Não quer! Passa a gostar da escola. O objetivo básico é este: a permanência da criança e a qualidade do que produz. Essa criança não reproduz apenas textos de cartilha, ela produz textos com conteúdo. Assuntos do dia são debatidos em sala de aula com crianças da 1.^a fase do Ciclo Básico.

No ano passado, visitei escolas do interior do Paraná. Estive em Foz do Iguazu, numa escola de bairro. Lá há problemas terríveis, porque a cidade cresceu muito devido à construção de Itaipu. Há necessidade constante de novas salas de aula; há bairros de periferia explodindo, com muitas dificuldades. Essas escolas que vocês estão vendo aqui não são escolas centrais. Escolhemos as de periferia, porque o que nos interessa é mostrar o trabalho feito com crianças com dificuldades também sociais.

Na escola a que me refiro estava sendo discutido um texto. Foi à época em que se debatia a morte de Chico Mendes. As crianças reproduziram frases e fizeram histórias a esse respeito. Escreveram coisas interessantíssimas. Primeiramente, trouxeram recortes de jornal; comentaram notícias de televisão; conversaram; produziram o texto coletivamente. Só então partiram para as histórias individuais. Depois desse período é que, do final do 2.^o ano do contínuo ao 3.^o ano, começamos a fazer as correções.

Temos desafios muito grandes a enfrentar no Paraná. Num

primeiro momento, o Ciclo Básico atingiu 100 mil crianças. Não alcançou toda a rede, porque era uma experiência e tivemos medo, pois não havia ainda professores preparados em número suficiente para entrar no processo. Durante dois anos, ficamos restritos a esse universo. Este ano estamos expandindo o Ciclo Básico para todas as escolas. Estamos capacitando os professores que vão iniciar o Ciclo Básico e temos a tarefa de habilitar os professores da 3.^a série. Eles irão receber esses alunos que se expressam, mas, muitas vezes, fazem-no com erros gramaticais. Não podemos deixar que o trabalho seja perdido. Se prosseguir com professores do ensino tradicional, que riscam a produção do aluno, este vai regredir e parar de produzir. Temos esse cuidado na capacitação. E sabemos que só obteremos resultado se conseguirmos acompanhar a prática com a teoria, continuando essa capacitação quase que no corpo a corpo, escola por escola. Por isso temos uma estrutura descentralizada, dividida em núcleos de educação situados em 22 cidades do Paraná. Há equipes de ensino, equipes preparadas, que, constantemente, entram em contacto mediante cursos com a equipe central. Trazem suas dificuldades para trabalharmos a partir delas.

Sabemos, também, que há uma eleição e, dependendo do resultado, todo o trabalho pode ser perdido. Isso é um desastre no Brasil... o fato de a educação estar acoplada a mudanças políticas. As pessoas deveriam mudar, mas os programas educacionais deveriam ficar garantidos. Não acreditamos que um programa educacional tenha que estar preso a pessoas. Não pode e não deve! Tem que estar amarrado à seriedade da proposta e aos resultados que produz.

Acho que podemos encerrar e, após a exposição da Prof.^a Fátima, ficaremos à disposição para responder perguntas.

2. O Projeto CIEP de 1987 a 1990: O desafio da continuidade

FÁTIMA CUNHA

Tenho um tema muito polêmico e difícil, que é avaliar, num período de governo que é o nosso, da forma mais racional e mais científica que permitem os dados, a experiência dos CIEPs. Tentarei evitar vieses de formação político-partidária e emocionais, neste momento em que a questão volta a ser discutida, até mesmo no campo partidário, em época de eleições.

Primeiramente, gostaria de dizer que não há registro do Projeto, de seu início, em 1983, aos dias de hoje. Não há pesquisas realizadas para verificar-se o aspecto qualitativo de aprendizagem. Portanto, serão omitidos dados a respeito de uma melhor aprendizagem da 1.^a para a 2.^a série, de alfabetização, de evasão e de repetência. Conhecemos alguns estudos de outros Estados e temos alguns trabalhos no Rio de Janeiro. Eu mesma orientei duas teses de mestrado, mas eram estudos de caso, o que não permite inferências para todo o sistema. Portanto, vou me ater ao texto para ser mais fiel à problemática dos CIEPs, hoje, no Estado do Rio de Janeiro.

A análise da proposta CIEP deve ser precedida de algumas considerações que possibilitem um posicionamento racional e, até onde possível, científico, quanto a sua propriedade e viabilidade. Entendemos que a questão deva ser discutida à luz das obrigações constitucionais - cada vez mais ampliadas - do poder público para com a educação do povo e tendo como base a configuração da realidade social econômica do Estado.

Nós nos prendemos, basicamente, à análise do CIEP dentro do contexto do Rio de Janeiro. Seria errado de nossa parte dissociar o texto do contexto. Portanto, ele está absolutamente contextualizado nessa realidade. Uma abordagem do tema que se permita excluí-lo de seu contexto mascara totalmente a realidade. Se considerarmos o CIEP isoladamente, a proposta, à primeira vista, entusiasma a muitos educadores. Afinal, a busca de uma escola capaz de proporcionar horário integral aos alunos, em prédio escolar especial, equipado em seus mínimos detalhes, dotado de amplo e diversificado quadro de recursos humanos, apoiado por especialistas, etc, é projeto pedagógico concebido bem antes do governo estadual passado. Temos que fazer referência ao Mestre Anísio Teixeira com a Escola-Parque, na Bahia, e com a Escola-Classe, aqui no Plano Piloto de Brasília.

Toda a experiência educacional acumulada, aliada aos princípios básicos da lógica e da racionalidade administrativa, indicam que um projeto de tal porte deveria assentar-se em um regime experimental, sujeito a avaliações que indicassem acertos ou necessidade de correção de imperfeições naturais ao processo de sua implantação.

Queremos registrar que não encontramos, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, nenhum documento que comprovasse acompanhamento e avaliação da proposta aplicada no início de 83; nada que nos permitisse retomar um processo de acompanhamento e de avaliação.

Essencial também seria levar em conta seus custos em relação aos resultados conseguidos e estudar a possibilidade de extensão desses benefícios a toda a população escolar, pois uma proposta direcionada a uma parcela menor do alunado que, em função dela, recebe tratamento especial, configura situação discriminatória incompatível com a sociedade democrática.

Esse não havia sido o entendimento da administração anterior e a grande dificuldade em gerenciar o projeto CIEP provém do caráter messiânico de que ele se revestiu: intocável e irretocável, monumento insuspeito à salvação da educação nacional. Carro-chefe que foi da propaganda administrativa e eleitoral do governo passado, qualquer esforço de adequação, utilização, aperfeiçoamento ou adaptação dirigida a uma dessas escolas é entendido como tentativa intencionada - mal-intencionada! - de descaracterizar a idéia.

Em algumas escolas tivemos que nos desviar da rota e, por isso, fomos acusados de descaracterizar a idéia do projeto original. Tínhamos CIEPs completamente ociosos, como o de Graguatá,

em Niterói, e o Instituto de Educação, com uma fila para a 1.^a série de cerca de 1.000 alunos. Transformamos esse CIEP, que tinha 175 alunos, em Escola de Aplicação do Instituto de Educação. E, mesmo assim, devido às características iniciais do CIEP, estamos com 9 salas ociosas, porque as mães ficam aguardando, por uma série de razões, vaga no Instituto de Educação, rejeitando as existentes na Escola de Aplicação. É uma questão para análise, possivelmente em nosso debate.

O propalado sucesso desse empreendimento educacional foi divulgado muito prematuramente, quando mal acabavam de entrar em funcionamento as primeiras unidades. Sua desmedida e apressada expansão, com o saldo de centenas de "esqueletos" de prédios apenas esboçados, faz supor ter havido tentativa de criação de um impasse como estratégia: mais político que honesto, mais retórico que projeto. Previa-se, sim, um elefante branco político a ser deixado para o nosso governo em instalação e que, certamente, não teria como alimentá-lo. Agora, ao que tudo indica, vai-se poder devolvê-lo a seu suposto dono.

Apesar do exposto, consideramos necessário evitar as radicalizações. Conduzir as discussões para o enfoque das vantagens individuais do CIEP, ignorando a realidade de toda a rede de escolas existentes, é tão improdutivo quanto negar qualquer valor à proposta. Acreditamos, no entanto, que o reerguimento do sistema educacional dependerá menos de um projeto "salvador", ainda que embasado em propósitos humanitários e assistenciais, do que de uma real determinação política de garantir ensino para todos e de boa qualidade. Eficiência, modernidade e equidade no oferecimento de oportunidades educacionais são condições fundamentais para a modificação do quadro de problemas da educação. Embora a homogeneidade na oferta de serviços educacionais não seja possível, pela diversidade das escolas e de sua localização, "o tratamento desigual ao cidadão deve ser prevenido, principalmente no que diz respeito ao atendimento por parte do poder público(...). Sendo a homogeneidade difícil é, entretanto, perfeitamente administrável o esforço para se dar a todas as crianças um acesso a escolas com padrões mínimos de qualidade da oferta em termos de espaços físicos, equipamentos e recursos humanos" (MEC - Nota Técnica de 07/05/90).

Entendemos, pois, que o Estado não deve operar no sentido de criar padrões de atendimento muito superior em alguns de seus estabelecimentos, em detrimento dos demais. Seu papel é o de garantir os padrões mínimos de funcionamento a sua rede de escolas. Agora mesmo, ouvimos da Secretária do Paraná um

depoimento em que ela dizia usar, para complementação de carga horária e garantia de uma aprendizagem eficiente, espaços de igrejas e quaisquer outros disponíveis, mesmo quando não há carteiras para os alunos sentarem. É a busca da qualidade do ensino, da melhoria e do aperfeiçoamento, independente de um projeto messiânico.

Esta é a nossa posição e aqui estamos para prestar esclarecimentos à opinião pública, conhecendo nossa responsabilidade de Secretária de Educação do Rio de Janeiro, atendendo ao chamado de nosso mais alto nível de representação, o Senado Federal, aqui representado pelo nosso Senador Antonio Luiz Maya, grande educador.

O nosso compromisso se torna mais sério por ter que ser franco, honesto e racional diante desta Casa do Povo, uma vez que, possivelmente, o nosso depoimento servirá de estudo para o embasamento de propostas. Procuramos trazer a visão de uma educadora que, na administração do sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro, tem buscado fazer da escola pública não um instrumento de aguçamento, mas de redução das desigualdades sociais.

Para melhor entendimento dessas afirmativas, alguns esclarecimentos se fazem necessários. Primeiro, é preciso contextualizar o Rio de Janeiro. O Estado apresenta situação de atendimento educacional considerada satisfatória, se comparada ao padrão dos demais. Mesmo assim, em 1987, início da atual administração estadual, para uma população estimada em 2.270.000 crianças e pré-adolescentes na faixa dos 7 aos 14 anos - os dados são do IBGE -, o sistema atendia a apenas 78% delas, ou seja, 1.770.600.

Então, temos o seguinte: 1.700.000 alunos, na faixa etária de 7 a 14 anos, estavam dentro da escola; mas, cerca de 500.000 crianças, na faixa etária da obrigatoriedade constitucional, não haviam sido absorvidas pelo sistema. Estavam fora de qualquer tipo de escola: pública ou privada, boa ou ruim, inovadora ou tradicional. Aqui, o problema sequer é discutir a qualidade da oferta feita e, sim, a urgência em viabilizar-se condições de acesso a essa clientela potencial marginalizada.

Abro parênteses para dizer que o Estado do Rio de Janeiro tem optado por trabalhar com o Centro de Estudos Supletivos para atender à clientela acima de 14 anos. E tem sido uma experiência altamente vitoriosa. Tenho o prazer de convidar o Senador, e os demais educadores que quiserem conhecer essa experiência, para visitá-la. Tem tido muito sucesso, principalmente

porque temos feito os Centros de Estudos Supletivos em convênio com o SENAI e o SENAC, garantindo, também, uma profissionalização. Um deles funciona num antigo CIEP que tinha 54 alunos quando o desativamos. Fizemos um Centro de Estudos Supletivos que hoje atende, entre o 1.º e 2.º graus, a 4.500 alunos.

Avançar no sentido da universalização do atendimento exige muito empenho e criatividade por parte dos gestores da educação e implica, certamente, a adoção de políticas regionais e locais diferenciadas e adequadas às condições do lugar onde ocorre a carência de vagas.

O sistema educacional, além de não ter conseguido incorporar toda a população de 7 a 14 anos, tampouco tem garantido, aos que nele conseguiram ingressar, um atendimento igualitário. A qualidade de oferta de educação no Estado é dispar e, por vezes, precária. Afirmamos não ter conseguido dar um atendimento além do mínimo ao Pré-escolar.

Embora a esfera de atuação da Secretaria de Estado de Educação seja limitada junto às redes federal, municipal e particular, grande é a sua responsabilidade com relação à rede estadual de ensino. Alguns indicadores podem dar idéia da qualidade dos serviços educacionais oferecidos em 1987: havia 816.106 alunos matriculados na rede, dos quais 26.997, ou seja, apenas 3,3%, estudavam em CIEPs; 789.109 alunos, ou seja, 96%, estavam nas demais escolas da rede.

Portanto, o CIEP, no ano de 1987, quando atingiu a sua magnitude, no final do governo passado, tinha matriculado apenas 3,3% do alunado, o que não pode ser considerado sequer como dado para estudo, diante do número de alunos que representava 96,7% da rede.

Reparem que, em número de escolas, o CIEP, em 1987, representava 3% da rede; o alunado, 3,3%; e 97% da rede era da nossa escola convencional.

Encontramos 67 prédios, dos 500 propalados como construídos; e, desses, 65 necessitavam de manutenção.

Faço uma pausa para dizer que o prédio do CIEP é de manutenção cara, pela sua forma de estrutura e, principalmente, pelo padrão dado à arquitetura, com instalações hidráulica e elétrica subterrâneas. Como esses prédios foram construídos, muitas vezes, em beira de estrada, sobre terrenos alagadiços, as bombas estouram semanalmente e os prédios já apresentam grandes rachaduras em sua totalidade. Este é um dado oficial. Os

relatórios estão à disposição de todos os pesquisadores interessados.

Quanto aos nossos prédios da escola convencional, encontramos a rede com 600 deles em estado que categorizamos de péssimo e 1.200 em condições insatisfatórias: problemas hidráulicos, elétricos, de banheiros...aqueles problemas que quem lida com educação sabe serem da nossa escola convencional.

Havia 65 CIEPs funcionando em horário integral e o horário das escolas era de dois turnos. Encontramos, no Estado do Rio de Janeiro, em 1967, em 30 municípios, 254 escolas com três turnos diurnos e mais um noturno, ou seja, quatro turnos. Nos CIEPs, eram oferecidas quatro refeições por dia e havia, necessariamente, carência de professor. Na escola convencional, havia só uma alimentação diária. Para dar uma idéia do que isso significava em dinheiro à época - não saberia converter para o valor atual - a escola convencional gastava 29 centavos *per capita* em alimentação com o aluno da sua rede convencional, entre 1982 e 1987, enquanto o CIEP gastava 3 cruzeiros e 8 centavos.

A qualidade da alimentação do aluno do CIEP e daquele da escola convencional era completamente desigual. Lembro, mais uma vez, que o CIEP representava, no seu auge, 3,3% do alunado do Estado do Rio de Janeiro. É muito importante que isso fique claro. Foi quando teve o maior número de alunos.

De 2.563 unidades escolares que ministravam ensino de 1.^o Grau, 65 eram CIEPs e 2.205 eram escolas convencionais situadas em zonas urbana e rural. Necessitávamos, ainda, de melhores condições de aula para 63.234 alunos que estavam sendo atendidos de forma precária nos locais mais diversos. Isso ocorria, principalmente, na Baixada Fluminense, que recebe um fluxo migratório incontrolável para qualquer planejador. Repito os dados:

- 816.106 alunos matriculados, dos quais 26.997 (3,3%) estudavam em CIEPs e 789.109 (96,7%) nas demais escolas da rede;
- 2.563 unidades escolares que ministravam ensino de 1.^o Grau, das quais 65 (3%) eram CIEPs e 2.205 (97%) escolas convencionais, situadas em zona urbana e rural;
- 234 escolas de 1.^o Grau funcionando em regime de 3 turnos diurnos.

Na condição de excedentes dentro do próprio sistema estavam

63.234 alunos, para cujo melhor atendimento seria necessário construir 1.740 salas de aula. Grande concentração desse problema incidia nos Municípios que compõem a Baixada Fluminense, onde muitos CIEPs funcionavam em regime de turno único... Apresentaremos mais dados:

- 2.563 prédios escolares sob a administração do Estado dos quais cerca de 600 em péssimas condições físicas, necessitando reformas urgentes e de grande porte;
- 1.200 dos outros prédios em condições insatisfatórias com relação aos parâmetros de conforto, salubridade e segurança de seus usuários, exigindo intervenções de médio porte;
- 65 CIEPs em funcionamento, necessitando ações de manutenção constante e especializada, principalmente em seus esquemas hidráulico e elétrico, por causa de prejuízos causados, quase sempre, por problema de infiltrações decorrentes do sistema de pré-fabricação utilizado;
- todos os demais prédios necessitando cuidados de conservação.

Havia situação diversificada quanto ao aparelhamento escolar: enquanto os CIEPs estavam muito bem equipados, dispoendo de vídeo-cassetes, triturador de alimentos, 18 tipos de caçarolas, serviço de refeição em inox, etc, em muitas outras escolas não havia sequer o equipamento escolar considerado básico, como mesas e cadeiras para aluno e professor, fogão, filtro d'água, geladeira, giz, apagador, papel higiênico, etc. Entre os dois extremos situava-se, é lógico, a maioria das unidades escolares, em diferentes níveis de carência com relação ao seu aparelhamento mas, quase sempre, necessitando intervenções de recuperação ou reequipamento. No que se refere a material escolar de uso dos alunos, somente os CIEPs os recebiam com regularidade e com fartura suficiente para todos.

A carência de pessoal docente e técnico em muitas unidades escolares era problema que também afetava os CIEPs. Esses, necessitando de alentado quadro de recursos humanos para seu funcionamento, foram supridos, quando da sua implantação, por professores e servidores deslocados de outras escolas que funcionavam nem sempre satisfatoriamente em termos de recursos humanos. Portanto, a medida veio prejudicar a situação geral.

Não faltou professor para os CIEPs, mas o recrutamento foi

feito da seguinte maneira: todos os melhores professores da rede, quer municipal, quer estadual, eram levados para os CIEPs, valendo o mesmo para merendeiras, serventes e inspetores de alunos. Todos os dados estão comprovados.

O controle foi difícil, porque tratava-se de um programa especial de educação criado fora da Secretaria Estadual de Educação. Intitulava-se Programa Especial de Educação e, por esdrúxulo que possa parecer, funcionava vinculado à FAPERJ: Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro. Tal Fundação não fazia pesquisa e administrava a rede de CIEPs. Tal rede era administrada por uma chamada tríade composta em triângulo: o Vice-Governador do Estado, Darcy Ribeiro, era chefe de toda a administração do CIEP e, na base, estavam o Secretário de Estado de Educação e Cultura e o Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Nenhum outro dos 78 Secretários de Educação Municipal foi chamado a participar do Programa. Portanto, o Programa era composto pela Vice-governadoria, pela Secretaria de Educação do Estado e pela Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Isso é bom que se compreenda: as verbas eram todas especiais, principalmente as de um financiamento próprio vindo do BANERJ. E a Secretaria de Educação funcionava como algo que "tocava" o sistema convencional, sem maiores equipamentos e sem maiores preocupações.

Convém ressaltar que para cada CIEP são necessários regentes para cobrir o horário integral, além de equipe de apoio composta de 18 técnicos, orientadores, etc, e mais 27 outros funcionários entre merendeiras, serventes e inspetores de alunos.

É preciso que se faça uma ressalva para dizer que, em nenhum momento, o Estado pensou em trabalhar com horário integral para o professor ou para o pessoal de apoio. Tinha-se horário integral na escola, mas não se tinha horário integral institucionalizado para professores e pessoal de apoio. Os professores dobravam na escola: 40 professores passavam a ser 80. O pessoal de apoio foi todo recrutado nas comunidades, e não chegaram a ser contratados. Recebiam via recibo, não tinham carteira assinada e eram chamados "recibados". Era esse o nome das pessoas da comunidade que se inscreviam e trabalhavam.

Gostaria de dizer que, na nossa administração, foi instituído - já faz parte do plano de carreira do magistério - o regime de 40 horas. E, durante esta gestão, todos os técnicos e pessoal de apoio,

em número superior a 7 mil pessoas, foram contratados. Hoje, na atual administração, são efetivados.

Existia dualidade, também, quanto às medidas assistenciais executadas pela Secretaria. Havia uniforme completo para todos os alunos dos CIEP, e era um conjunto de uniforme: calça comprida, saia, roupa de educação física... Enfim, era, de fato, um conjunto, à diferença do que dispunham os demais alunos da rede.

Acreditamos ter apresentado, ainda que rapidamente, a situação de extrema disparidade existente entre a rede convencional de escolas e a então rede paralela dos CIEPs. Não foi fácil para a administração estadual, que assumiu o governo em 1987, ter uma visão clara sobre a situação dos CIEPs, tal o emaranhado de informações que o cercavam. Não há documentos, apenas a tradição oral: coisa ainda comum em educação, para tristeza dos nossos pesquisadores. Sua concepção e execução, afetas ao então existente Programa Especial de Educação, conforme já relatei, foram revestidas de caráter de total excepcionalidade.

Instituiu-se, inicialmente, uma Comissão para desvendar a cortina de fumaça existente sobre a questão e proceder ao levantamento dos dados, analisando a ação desse Programa. A partir daí, foram sendo desvendadas as diferentes situações e tomadas algumas decisões, a saber: os CIEPs que atendiam a 3% dos alunos matriculados na rede estadual passaram a ser considerados como escolas que, embora dotadas de características especiais, receberiam tratamento possível de ser dispensado às demais unidades escolares da rede. Essa foi a grande acusação que pesou sobre nós.

Programou-se a conclusão de 158 unidades de CIEP dentre as obras inacabadas que estivessem em razoável estágio de execução, especialmente aquelas que se localizavam em áreas adequadas e com forte concentração da demanda escolar não atendida. Por que somente nesses lugares? Porque havia CIEPs cujos esqueletos situavam-se em lugares onde não havia alunos. Demos atenção, principalmente, àqueles onde havia densidade demográfica que permitisse tal investimento. Hoje, um CIEP está custando US\$ 2.622.000,00 (dois milhões e seiscentos e vinte e dois mil dólares). Só foi permitido ao Governo do Estado terminar 70 CIEPs. Mesmo assim, faço a ressalva para que fique bastante claro: na gestão anterior, o Estado do Rio de Janeiro não o Município - fez 65 CIEPs. O governo atual terminou 70 CIEPs, ao que correspondeu um enorme esforço governamental,

uma vez que a meta consumia a quase totalidade dos recursos orçamentários disponíveis para obras escolares em 1987. Essa foi uma decisão com peso considerável no contexto de uma rede convencional de 2.563 escolas necessitando de algum tipo de obra.

A partir de 1988, o agravamento da situação do País e do nosso Estado, aliado às necessidades de recuperação da rede instalada e à comprovação dos altos custos de construção e de manutenção dos CIEPs, impôs o redirecionamento da política de obras escolares, passando-se a priorizar a ampliação e a preservação da rede já construída. Foram ampliadas e reformadas 39 escolas e 759 foram somente reformadas.

De qualquer forma, retomando a questão principal, apresento alguns números e observações sobre aspectos pouco conhecidos da questão. Dos propalados 500 CIEPs houve, na realidade - e os números são exatos, são números pesquisados e estão à disposição dos senhores - 109 concluídos, no período de 1983 a 1987, na gestão anterior, dos quais 65 ficaram sob a administração da referida tríade: Vice-Governadoria, Secretaria Estadual e Secretaria Municipal do Rio.

Para aqueles que podem, por acaso, não saber, o Rio de Janeiro é o único Município do Brasil onde a educação é totalmente municipalizada. Quando da fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, houve um acordo, porque o sistema da Guanabara apresentava alguma vantagem em relação ao sistema do Estado do Rio. O sistema da Guanabara - da atual cidade do Rio de Janeiro - ficou totalmente, no que se refere ao 1.º Grau, entregue à administração municipal. Dispunha de verba própria.

Havia 391 CIEPs inacabados nos mais diferentes estágios. Destes, 70 foram concluídos e 51 ficaram com a rede estadual. Nós, do Estado do Rio de Janeiro, estamos efetivamente com uma política de municipalização. Já temos praticamente 30 Municípios conveniados trabalhando em municipalização, sendo que, neste período, 17 CIEPs já terminados foram transferidos ao Município do Rio de Janeiro; 2 à Prefeitura de Nova Iguaçu; 67 inacabados às Prefeituras Municipais do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, São Gonçalo, Campos, Itabora, Saquarema e Angra dos Reis.

Estamos, no momento, tentando resolver o caso do CIEP da Rio-Manilha: CIEP que não tem aluno no local e fica à beira da estrada. Ele é triplô: é um CIEP em três faces e está inacabado. Queremos construir - estamos contando com todo o apoio dos empresários - uma escola de pesca, que deverá ficar pronta até o

final de nossa administração. O Rio de Janeiro foi um Estado caracterizado pela pesca, e queremos retomar isso, porque, exatamente nesse local onde não há alunos, localizam-se fábricas de enlatados de sardinha. Ainda temos, no Rio de Janeiro, 254 CIEPs inacabados: 216, com alguma infra-estrutura - geralmente só o pré-moldado - e 38 apenas demarcados e esboçados. Esses já estão perdidos, porque os ferros foram corroídos pela ação do tempo.

Cada CIEP foi concebido para atender a 1.000 estudantes: 600 em horário normal, 400 em horário noturno. A inflexibilidade de sua formação impediu uma justa adequação ao tamanho diferenciado da demanda, trazendo, para alguns, uma forte pressão por vagas e, para outros, grande índice de ociosidade. A essa rigidez formal aliava-se pouco ou nenhum critério técnico para a localização das escolas. Em 1987, 55% dos CIEPs estaduais funcionavam com menos de 500 alunos, ou seja, com menos da metade do previsto. Em 1987, quando os recebemos, a taxa de ocupação era de 55%, pouco mais de 500 alunos. Em Bom Jesus de Itabapoana, por exemplo, e em Cordeiro, os percentuais de ociosidade eram de 86% e 66%, respectivamente.

Temos um quadro para mostrar o número de alunos em 1987 - que era nenhum, porque eles não estavam em funcionamento, como já demonstramos - e o número de alunos em 1988. Por exemplo, o CIEP Margarida Thompson tinha 326 alunos; agora tem 333. Alguns até cresceram um pouco, outros decresceram. Na maioria, nunca passavam do número de 400 alunos, quando foram programados para 1.000. Havia uma evidente ociosidade. Isso é dado comprovado. As atas estão na Secretaria de Educação. Tudo está documentado, fazendo parte dos dados do SEEC-MEC e do IBGE.

Na semana passada, visitei o de Parati, que é um lindo CIEP. Está inacabado, mas funcionando. Teve que ser construído de uma forma diferente, por exigência do Patrimônio Histórico-Cultural. É um CIEP belíssimo, apresenta todas as condições de comodidade, e está hoje com 237 alunos. Esta questão vou deixar aos senhores pesquisadores: por que os alunos não frequentam o CIEP? Por que estamos sendo obrigados a construir 8 salas de aulas no SEMBRA, uma escola a 500 metros do CIEP, que está com turmas de 50 a 60 alunos? Essa é uma indagação para a qual não tenho resposta, e não vou fazer afirmações levianas. Causas prováveis dos problemas com a distribuição espacial são apontadas: prédios construídos, por vezes, em áreas bem servidas por escolas convencionais; construção nem sempre em locais onde há demanda; localização perigosa das escolas, à beira de rodovias,

por exemplo. Todos nós conhecemos a Rio-São Paulo e vemos uma enormidade de CIEPs construídos à beira da estrada. Quando vamos a Cabo Frio, na Rio-Manilha, também podemos vê-los. Acredita-se que predominou, na generalidade dos casos, o critério promocional, escolhendo-se pontos que chamassem a atenção do público e colocassem bem à vista do maior número de pessoas possível a obra governamental...

O funcionamento de um CIEP é vinculado à existência de prédios escolares especialmente concebidos, construídos e equipados. São 10.000 m² de construção distribuídos em 3 blocos: um com salas de aula, administração, cozinha, refeitório, gabinetes médico e dentário; outro com ginásio coberto, vestiário e banheiros; e um terceiro destinado à biblioteca e à moradia de alunos residentes. Esse projeto de aluno residente não teve prosseguimento.

No projeto arquitetônico, uma vez que é de autoria de ilustríssimo arquiteto, não se permite alteração ou adaptação. Não nos foi possível fazer reformulações para atender à demanda. Críticas são feitas, principalmente, às paredes divisórias internas, que são meias-paredes e não protegem do barulho. Há o problema do clima, também, pois o refeitório é aberto. Em Friburgo, quando o aluno pega a bandeja, a comida já está fria. Volto a lembrar que o projeto é padrão.

A técnica construtiva é a de utilização de pré-moldados - pré-fabricados e deslocados até os locais de construção - que, teoricamente, deveriam diminuir o tempo de construção e o custo global da obra. Estudos realizados - os estudos estão efetivamente na Secretaria de Obras à disposição - comprovam que os objetivos não foram plenamente alcançados, devido às formas e à dimensão dos pré-moldados.

A produção e o deslocamento dos pré-moldados geraram um alto custo no orçamento global da obra, uma vez que precisavam de um equipamento especial para serem deslocados. O fechamento dos espaços com alvenaria convencional de tijolos de barro mostrou ser demorada e bastante problemática.

O mais grave é que, já nos seis primeiros meses de uso, são necessárias intervenções para conserto dessas obras, porque ocorre inundação nas casas de bombas, uma vez que os terrenos, em sua maioria, são alagadiços. Isto está documentado e comprovado no Estado do Rio de Janeiro. Além disso, há trincas nas divisórias internas de alvenaria - está tudo fotografado, para quem quiser ver - e ocorrem curtos-circuitos nas instalações

hidráulicas, uma vez que são subterrâneas, conforme já expliquei. Acontecem, também, infiltrações constantes.

Um dado que ainda não expusemos, mas que é bom que se ressalte: a cobertura tinha que ser impermeabilizada com um produto estrangeiro de altíssimo custo.

O aparelhamento de um prédio CIEP é bastante complexo: tem fogão industrial, cubas de inox, triturador, geladeira, freezer... Havia um bom número desses equipamentos e materiais estocados. Hoje, foram distribuídos às escolas regulares e colocados nesses 70 CIEPs que terminamos.

Os custos de construção e equipamento de um CIEP foram orçados, em maio de 1990, na ordem de US\$ 2.622.000,00 (dois milhões e seiscentos e vinte e dois mil dólares). Com o mesmo recurso, pode-se construir e equipar 4 escolas convencionais, feitas com modulados que comportam o mesmo número de alunos. Tem sido essa a nossa opção.

Outro aspecto a ser considerado é o dos recursos humanos. Foi feito um projeto que não previa recurso humano qualificado. Então, houve um processo que denominamos de canibalização: foram "puxados" os melhores profissionais das outras escolas e colocados nos CIEPs. Não havia horário integral, o que, agora, em 1989, já existe no plano de carreira do Estado. O pessoal de apoio era o pessoal "recibado", hoje contratado e efetivado.

Temos questionado sempre: a essa superior qualidade na oferta de meios - melhores prédios, equipamentos, professores, alimentação - têm correspondido melhores padrões de qualidade do produto? Essa correlação deveria se efetivar de maneira muito firme, positiva e evidente para que se justificasse, até certo ponto, a ação discriminatória. Ainda não há respostas seguras, pouco se sabendo da relação existente entre a qualidade dos serviços e a qualidade dos resultados.

Embora não tenha havido um programa específico para avaliação do processo ensino-aprendizagem nos CIEPs como um todo - até porque não se pretendeu dar um tratamento especial a eles -, o acompanhamento rotineiro da SEE/RJ, além dos estudos de casos e pesquisas feitas particularmente, não apontam índices significativamente diferentes entre essas escolas e as demais, no que se refere às variáveis aprovação, reprovação, evasão e repetência.

Ainda há um questionamento, mas esse vou deixar para a equipe da tarde, pois é sobre a escola de horário integral. Quero mostrar que dos CIEPs em funcionamento no Estado - pedi à

Heloísa para colocar a transparência - só temos, hoje, 33 funcionando em horário integral por opção das comunidades. Como havia forte evasão e pouca demanda, procuramos as Associações de Moradores. Fizemos reuniões e, conforme as atas, as comunidades optaram pelo turno parcial. Então, estamos funcionando, sempre que possível, com o regime que, no momento, tem sido o ideal: o de 5 horas.

E é muito importante dizermos que daquelas 234 escolas que funcionavam em quatro turnos, hoje, num esforço imenso, temos apenas 30 funcionando em três turnos. Todas as outras do Rio de Janeiro já se encontram em funcionamento de dois turnos, o que consideramos uma grande vitória.

De qualquer forma, na rede de CIEPs gerenciada, hoje, pelo Estado - e são 115 - apenas 33 permanecem com turno único por opção da comunidade. Temos todas as atas de todos os CIEPs, porque não faríamos tal mudança levianamente: passar de horário integral para dois turnos.

Assim, na definição do regime do funcionamento dos CIEPs - com manutenção, ou não, do horário integral - a Secretaria acatou a escolha feita pelos segmentos organizados de cada comunidade que, para tal, promoveram debate local seguido de votação. Os resultados estão lavrados em atas e arquivados na SEE.

De todo o exposto, gostaríamos que tivesse ficado bem clara a noção de que não houve, no período governamental 87/90, no Estado do Rio de Janeiro, uma ação orquestrada de abandono e destruição dos CIEPs. Não há o propósito de o Estado do Rio de Janeiro abandonar uma experiência educacional. Pudéssemos nós ter avaliado e ter prosseguido... Consideramos que tudo o que se faz em educação é digno, é válido e merece ser apreciado. Nós não podemos continuar, porque tivemos que fazer uma opção que não sei como a História vai registrar.

Assumi essa posição, apesar de saber que reformar prédios, cuidar de instalações elétricas, colocar carteiras, giz, material didático, geladeira e freezer nas escolas não dá retrato na parede nem registro na História da Educação Nacional. A nossa rede estava realmente em estado de precariedade, algo para envergonhar qualquer educador. Prevaleceu, insistimos, o entendimento de que, para enfrentarmos a difícil situação em que se encontrava a educação pública, deveríamos, necessariamente, considerar um amplo espectro de medidas passíveis de serem adotadas. Nessa perspectiva, as escolas CIEPs foram integradas à rede, com suas características especiais mantidas, sempre que

possível, e gerenciadas como uma das alternativas a serem levadas em conta na administração global da educação.

Mantemos a crença de que não é socialmente justificável a existência de grandes disparidades num sistema educacional. Isto porque, além de favorecerem desníveis acentuados na aprendizagem, representam discriminação ao cidadão pelo poder público. É social e politicamente desejável que todas as escolas atinjam padrões mínimos de serviços educacionais, de forma que não se agrida o direito básico do cidadão a uma educação de qualidade.

Queria encerrar com uma visão geral do ensino básico no Estado do Rio de Janeiro de 1983 para cá. Ainda ontem, ouvimos do Senhor Presidente que o Ministério está empenhado em atender ao ensino básico. É muito importante vocês repararem que, no ano de 1983, o Estado tinha, matriculados no 1.º Grau, 563.252 alunos. Isso é dado do SEEC-MEC. O Estado do Rio de Janeiro regrediu, em 4 anos de Ciep, para 542.315 alunos.

Em 1990, com medidas de reforma, construção e, principalmente, de ampliação da rede, passamos a ter, no 1.º Grau do Estado do Rio de Janeiro, 703.996 alunos, o que representa, de 1987 a 1990 - para vaidade nossa, embora ainda seja pouco - mais 30% de alunado dentro da escola. Obrigada, senhores.

Queria agora pedir à Mesa licença para chamar minha Subsecretária de Planejamento, que vai ser muito útil. Possivelmente haverá perguntas sobre dados de construção e outros que ela poderá informar. Chamo a Prof.^a Heloísa Policarpo. Se perguntarem sobre dados de obras, *per capita*, e tudo o mais, a Heloísa estará à nossa disposição.

Beth - Prof.^a Fátima, sou da Fundação Educacional do Distrito Federal. Gostaria de saber quais os pontos positivos ou o ponto positivo que vê no CIEP.

Fátima Cunha - Beth, é um prazer estar aqui com colegas da Fundação Educacional do Distrito Federal. Gostaria, primeiramente, de dizer que a minha história é um pouco estranha. Dirigi o primeiro CIEP, a primeira experiência do Complexo Educacional do Estado do Rio de Janeiro, trabalhando com o Professor Darcy Ribeiro.

Estive no IPEA, dando um depoimento sobre o CIEP. Emílio Marques está aqui, não me deixa mentir. Está lá registrado. Trabalhávamos num modelo muito interessante do Pré-escolar à Faculdade de Formação de Professores. Montamos um currículo próprio para formar professores para essas escolas especiais.

Passado um período, o que se pôde observar, ainda na gestão anterior, foi que as coisas foram se modificando. Agora estou me colocando como professora da Universidade onde trabalhei em duas dissertações de mestrado a respeito do tema. Não se apressou a formação de professores específicos; não se estabeleceu um regime de trabalho compatível com o horário das crianças; não se fez acompanhamento e avaliação do processo e, principalmente, não se deu continuidade ao ritmo necessário à obra. Nesse momento, eu já tinha me desligado do Projeto por essas divergências. Concluída uma etapa das escolas, preferiu-se abandonar o término de outras e fazer aqueles 300 e poucos esqueletos sem medir nada quantitativa ou qualitativamente. Assim, realmente, o processo não pôde merecer avaliação. Na nossa administração, o grande problema para fazermos isso foram os custos. Tivemos o cuidado de efetivar o pessoal após contratação; de fazer concursos; de acertar a situação para 40 horas, mas, quanto aos CIEPs, não posso dar respostas, porque não tenho pesquisas de demanda.

Um estudo de caso que fiz no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio, demonstrou que as crianças não gostavam de ficar na escola em horário integral, porque queriam jogar bola, soltar pipa, etc. Não sei se conhecem um CIEP. É a única escola que conheço sem banco e sem gramado. Não pode ter, porque no projeto não se pode mexer. Além disso, as crianças também precisam fazer feira, fazer carreto, ajudar o pai ou tomar conta dos irmãos menores. Contudo, esse é um estudo de caso que não posso generalizar para a rede toda.

Minha grande queixa é que o Projeto foi lançado como salvação nacional. Na realidade, era um projeto experimental que poderia ter dado muito certo. Vejam o nosso Mestre Anísio; ousou fazer uma escola-parque que sobrevive a todas as crises. É principalmente isto o que vejo no Projeto.

Anna Bernardes - Sempre ouço falar no CIEP e o que vem à tona é a construção dos prédios e a parte assistencial ao aluno. A Sr.^a Secretária tem informação segura sobre o projeto pedagógico que iria se desenvolver no CIEP?

Fátima Cunha - Prof.^a Ana Bernardes, prezada e eterna Conselheira de Educação: não temos informações seguras, porque as coisas não eram feitas na Secretaria de Estado de Educação. Era um emaranhado, como dissemos, de dados. Havia documentos muito bons de alfabetização; havia livros muito interessantes, mas que não tiveram avaliação, seqüência e acompanhamento. E não herdamos relatórios exatos que permitam uma avaliação.

Poderíamos dizer que ele era assistencial pelas características que apresentava: oferecia quatro refeições e, às vezes, os alunos sequer conseguiam comê-las todas; oferecia banho; poucos tinham dentista e médico - uma meia dúzia - mas o Projeto previa isso. O assistencialismo estava presente até nas falas do Governo, que afirmava ser o CIEP para as crianças de área carente.

Desse modo, o CIEP ganhou essa conotação, o que me fez crer, em um desses estudos de caso, ser essa a razão do abandono dos CIEPs, principalmente em regiões do interior do Estado, onde a classe média ainda frequenta a escola pública. No Rio de Janeiro, agora, essa classe está voltando, em decorrência do alto custo de vida e do empobrecimento da nossa população. Talvez, no interior, a criança rejeite o Ciep por isso. Mas não posso afirmar.

Prof.^a Anna, a senhora me conhece há muitos anos como educadora. É difícil, quando estamos gerindo um processo, manter dele distância emocional. Queria ter sido mais fria e mais científica. Às vezes me deixo levar pela emoção. Mas eu quis mostrar dados que podemos comprovar e que estão à disposição de todos.

Não chegou efetivamente à Secretaria Estadual de Educação, a não ser por tradição oral, o projeto pedagógico. Encontramos no depósito público uma grande quantidade de livros usados, principalmente para a 1.^a série - e de muito boa qualidade - feitos pela equipe técnica da gestão passada. Tivemos o cuidado, porque somos, antes de tudo, educadores, e não vinculados a partidos, de distribuir todo o material para governos que estavam adotando o Projeto CIEP. Especificamente, pensamos que o Projeto CIEP fosse ser adotado pelo Governo do PDT. Não foi. E é interessante: nenhuma Prefeitura do PDT quis receber do Governo do Estado sequer um CIEP, por não ter condições de mantê-lo. Distribuimos todo o material. Distribuimos esses livros para todos os que nos pediram e até para as nossas escolas, quando era o caso. Não temos sobra de material. Mas os documentos foram esparsos e alguns de grande qualidade.

Solange - Sou da Secretaria de Educação do Ceará. Gostaria de perguntar à equipe da Secretaria de Educação do Paraná: qual o referencial teórico que embasa a experiência e o que é feito com a produção dos alunos? E, ainda, qual a avaliação que os professores fazem da experiência e o que está sendo feito para preparar os demais professores, não envolvidos nela, para a absorção dos alunos oriundos desse projeto?

Marlene Araújo - Gostaria que explicasse de novo. A primeira

pergunta é qual o referencial teórico; a segunda é sobre a produção dos alunos, e a terceira é qual a avaliação que os professores fazem? O nosso referencial teórico parte de uma concepção sócio-interacionista. Acreditamos que a linguagem se dá pela interação social. Em relação à produção da criança, quer saber o melhor para a produção, Professora?

Solange - Qual o resultado da produção deles, em termos de análise feita pela equipe que está coordenando o processo? Que trabalho vocês estão produzindo a partir do material oriundo dos alunos?

Marlene Araújo - Bom, a nossa preocupação, em um primeiro momento, na alfabetização, é provocar situações em que a linguagem seja o ponto de partida. O texto é o nosso ponto de partida e o nosso ponto de chegada. No final do Ciclo Básico, no contínuo, as crianças terão condições de nos apresentar uma produção mais elaborada, dentro dos padrões e dentro da convenção.

Solange - Eu só queria saber se vocês têm alguma previsão, ou se está sendo feito, dentro da experiência, algum tratamento em termos de análise.

Gilda Poli - Olha, é o seguinte: o material do aluno serve de avaliação, não só do seu desempenho, mas do desempenho da equipe. Serve para a capacitação docente, para verificarmos onde estão as falhas, para que possamos chegar aos objetivos propostos. Isso tudo dentro da reestruturação da escola básica, com vistas à preparação do currículo.

Vejo os professores envolvidos muito entusiasmados. Os professores que já estão integrados ao Ciclo Básico passam a ser seus defensores e brigam pela proposta: querem mais curso, mais capacitação, procuram livros. Mas, ao mesmo tempo, há uma resistência muito grande por parte dos que não estão envolvidos e, principalmente, sinto a resistência dos pais. Aqueles que têm filhos no Ciclo Básico dão testemunho positivo, enquanto os que não têm se assustam.

Há uma discussão muito grande em torno dos erros gramaticais contidos nos textos. "Então, agora se pode escrever de qualquer jeito? Vem uma nova língua aí? A educação de antigamente era melhor!". Esses são comentários dos professores que não conhecem a proposta e não estão nela envolvidos. À medida que fazemos a capacitação, eles vão trabalhando, percebem o progresso do aluno e começam a aceitar. Mas há resistências.

O Paraná está dividido em regiões. Geograficamente, diria que

são três, pois temos três Paranás dentro do Estado. Temos o Paraná do Norte, que é muito tradicional e muito resistente à mudança. Lá o Ciclo Básico atinge um menor número de escolas, porque, em 1988, foi por opção, e só agora a capacitação está sendo feita. No Oeste e no Sudoeste, há uma tradição de envolvimento maior da comunidade em todas as questões, inclusive nas educacionais. Lá o Ciclo Básico vai de vento em popa. E no Sul, onde está Curitiba, começa a ser implantado agora, porque Curitiba resistiu, durante dois anos, à implantação do Ciclo Básico. Resistiu fortemente, de maneira violenta. Agora é que começa a aceitar.

Por isso, precisei expor a vocês toda a história da discussão. Primeiro, foi necessário motivar o Paraná para o que seria uma proposta de educação e de envolvimento. Só depois, em 1983, foi possível começar realmente.

Já irão falar do professor, do que está sendo feito para recebê-los - exatamente os cursos de capacitação - e do envolvimento do magistério na redação do currículo. Porque, se não houver esse envolvimento, realmente a proposta não avança.

Rosicler Schafaschek - A questão da resistência dos professores e dos pais de alunos, que estranham o tratamento e duvidam do resultado final a que nos propomos, se explica pelo fato de a escola ter levado os adultos a pensar que escola boa é aquela que faz vários testes, dá nota vermelha e chama os pais para receber informação de que a criança não está bem. Para eles, isso é que é acompanhamento escolar. Nós, como professores, acostumamos os pais a pensar que essa era uma boa escola. Era considerado bom professor aquele que "catava" todos os erros da criança, que não deixava passar nada. Então, para modificarmos isso, vai levar mesmo um bom tempo.

À medida que o professor se apropria do conhecimento - porque, na verdade, o professor trabalha o conhecimento, mas não tem domínio sobre o mesmo - engaja-se na proposta. A resistência é por falta de conhecimento ou, então, por pensar-se que a coisa não é séria, que é muito à vontade, solta...

Marlene Araújo - É bom que se diga que nada é solto. É uma liberdade racionalizada.

Rosicler Schafaschek - Não quer dizer que não haja intervenção no início. Há, e a criança vai dominando, aos poucos, a intervenção do professor. Ele precisa intervir, pois é o responsável pelo ensino.

Marlene Araújo - Pelo trabalho que se faz com os professores,

sente-se que eles têm certa insegurança, porque a avaliação é algo tão melindroso, tão de cada professor com a sua turma... Há sempre contato com a supervisão das escolas, com os professores das equipes dos núcleos regionais. Tem sido nossa preocupação o diagnóstico cumulativo dessas crianças. Que sejamos fiéis na produção, que tenhamos condições de avaliar o que de real a criança apresenta. Essa é a nossa preocupação.

Gilda Poli - Só para concluir. Nessa questão da avaliação, essa é a preocupação maior que temos agora. Estamos com uma proposta de roteiro. Creio que poderíamos mostrá-la rapidamente. Caso contrário, dá-se a impressão de que tudo é muito solto e espontâneo. Não é! Temos um roteiro discutido e montado com os professores. São alguns indicadores para orientar o professor na avaliação. Todas as áreas têm esse roteiro para compreensão. É discutível. O aluno comunica-se, oralmente, de maneira articulada? Faz narrativa sobre o desenho e outras formas de representação? Explora o ritmo e a rima das palavras? Faz trocadilhos, inventa palavras? Isso é criatividade e nunca era avaliado na criança. Identifica rótulo, logotipo, legenda? Ouve e demonstra gostar de poesia? Gosta e demonstra interesse em ouvir histórias? Conta casos e inventa histórias? Lê texto literário e informativo? Faz relato oral do que leu? Desenha ou ilustra história narrada? Explora a escrita, testando o lugar das letras?

Começamos a entrar na escrita, depois que ele já está se expressando oralmente. Percebe a escrita como uma representação da fala? As primeiras tentativas de escrita poderão ser apenas uma seqüência de letras, mas, aos poucos, a criança vai começar a perceber a relação entre o que fala e o que está grafando. Apresentamos vários exemplos para o professor se orientar. Observa como o adulto escreve? Reconhece e escreve o nome próprio? Reconhece e escreve o nome dos colegas? Demonstra interesse em copiar cartazes?

Vejam que as dificuldades de avaliação vão aumentando. Escreve pequenos textos sem convenção? É para avaliar concordância verbal, ortografia, pontuação, acentuação, parágrafos. Escreve textos próximos do convencional? Demonstra criatividade? Identifica letras? Reconhece vários tipos de letra? Pontuação? Reconhece acentuação? Participa da análise do texto e se auto-corrige? Apresenta o texto com estética? Argumenta e coordena as frases do texto? Apresenta seqüência lógica? Isso é uma avaliação para dois anos. Ao final desse período, ele tem que estar dominando isso. Logo, os primeiros momentos são os da produção da oralidade; depois, vem o momento da escrita e da correção.

Esse é um trabalho que fazemos com todas as áreas. É discutido com o grupo todo. Por isso, no Paraná, a questão da capacitação do professor é uma prioridade constante, porque, se não houver acompanhamento, é trabalho perdido.

Robert Walker - Sou pesquisador do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Quero parabenizar, sinceramente, a equipe do Paraná pela iniciativa tão louvável e só quero esclarecer duas dúvidas com relação às séries posteriores do 1.º Grau. Prof.^a Gilda Poli, quais as modificações nos critérios de aprovação adotadas nas séries seguintes ao Ciclo Básico, em termos de diminuição das taxas de reprovação? Outra pergunta: como se explica o nó na passagem da 5.ª para a 6.ª série nas escolas do Paraná? Nacionalmente, o problema maior, em termos de evasão na escola de 1.º Grau, ocorre após a conclusão da antiga escola primária, isto é, da 4.ª para a 5.ª série.

Gilda Poli - Acho que foi um erro meu. Não é da 5.ª para a 6.ª; é da 4.ª para a 5.ª. O erro foi meu. Por enquanto, o sistema de avaliação da 3.ª, 4.ª, 5.ª e 6.ª séries ainda é o tradicional, embora estejamos discutindo avaliação desde 1983. Fico muito assustada, quando vejo professores reprovando aluno por um décimo. Fico pensando: como ele consegue ser tão preciso na avaliação? Há uma prova num dia do ano e ele é capaz de reprovar por um décimo? Eu queria ter a capacidade fantástica de avaliar desse jeito! As conversas de avaliação começam por aí. Com a 3.ª série estamos entrando no processo agora e discutindo a partir dessas condições. Como estamos fazendo com a 1.ª e com a 2.ª, faremos com a 3.ª série. A implantação é gradativa, temos que ir implantando série a série. Não temos condições de implantar de um momento para o outro, porque não queremos perder o controle do processo.

Robert Walker - Obrigado.

Carmem Maria Creidy - Sou da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cheguei um pouquinho tarde, mas queria fazer duas perguntas: há algum trabalho de pré-escola na mesma perspectiva teórica? Além da perspectiva do Vigotsky, sem dúvida alguma, interessantíssima, vocês integram alguma coisa da teoria da Emília Ferreiro?

Marlene Araújo - Não podemos desconsiderar a relevância do trabalho de Emília Ferreiro. Todo alfabetizador sabe que a sua contribuição é importante e tem relevância. Com ela aprendemos muito também. Avançamos, porque temos que procurar outros teóricos que nos ajudem também.

Rosicler Schafaschek - No início do Ciclo Básico, o fundamento era a teoria de Emília Ferreiro. À medida que fomos estudando e vendo que Vigotsky trabalhava muito mais que Piaget a questão da linguagem, mudamos o nosso referencial. A nossa busca hoje é maior na teoria de Vigotsky.

Também estamos trabalhando com os professores de pré-escola, mas ainda existem muitos trabalhos naquele esquema tradicional de habilidade motora. Esse trabalho, sem dúvida alguma, auxilia muito se for dentro da proposta. Um trabalho com linguagem escrita desde a pré-escola garantirá um trabalho muito melhor.

Gilda Poli - Acho que é importante acrescentar ainda um dado: todo esse trabalho da Secretaria de Educação não está sendo feito exclusivamente na rede estadual, mas em conjunto com as redes municipais. Os professores dos Municípios que aceitaram a proposta também estão capacitados. O atendimento que damos é à rede municipal e à rede estadual; fazemos um trabalho conjunto. Já temos um bom caminho andado no sentido da municipalização, mas uma municipalização que garanta a coordenação pedagógica para o Estado, ou seja, o trabalho do Estado permanece sempre articulado com o do Município. Este fica com a parte administrativa e a Secretaria, em conjunto com os Municípios, trabalha a parte pedagógica. Há muitos Municípios que estão integrados nessa proposta. Agora estamos tentando universalizar, mas sempre mediante cursos, debates... Há muitos debates, muita capacitação. E ainda há muita resistência. Não podemos esquecer que não é o paraíso, não! É muito difícil. O trabalho é muito difícil!

Eliane - Tenho três perguntas que gostaria de fazer ao Paraná. Primeiro, eu gostaria de entender melhor como é caracterizado esse contínuo; depois, queria saber se o CBA, para vocês, está ligado a essa proposta de construção de aprendizagem baseada na experiência de linguagem do aluno. Em terceiro lugar, eu gostaria de saber também - porque houve perguntas a respeito da pré-escola, e eu queria completá-las - se a sistematização da alfabetização inicia na pré-escola. Pela transparência apresentada de texto de aluno, dá para pensar que ele tem uma bagagem. Eu gostaria de saber: essa sistematização começa a ser feita na pré-escola?

Rosicler Schafaschek - Com relação à sua última pergunta, o texto do Jean, mostrado por nós, é de uma criança que não teve pré-escola. Mas entendemos que as crianças têm maior ou menor contato com a linguagem escrita. Entendemos, também, que a

linguagem escrita deve ser trabalhada na pré-escola, sim, dessa maneira. A criança deve ter contato com a linguagem escrita e aprender o seu uso em situações sociais significativas. Não funciona o transporte para a pré-escola do trabalho mecânico que antes era feito na 1.^a série. Isso, não! O que se deve fazer é um trabalho efetivo com a linguagem escrita, em que o professor planeja o que vai fazer com a criança, aproveitando os discursos que ela traz e complementando com literatura infantil e outros textos informativos

Marlene Araújo - O contínuo envolve as séries 1.^a e 2.^a. Portanto, entendemos o Ciclo Básico como um contínuo de dois anos, com uma fase inicial e uma fase final, esta correspondendo à 2.^a série do curso tradicional. E temos o contraturno, que são as duas horas a que a Prof.^a Gilda fez referência. Nele a criança volta à escola e, às vezes, nem vai para casa, dependendo da distância entre o lugar onde mora e a escola. É fornecida uma refeição e a criança tem mais duas horas de atividade com o professor. São, no máximo, 15 crianças por turma. O professor tem, portanto, condições de fazer até mesmo um atendimento individual, para resolver os problemas que podem ser sanados apenas com um pouco mais de atenção.

Gilda Poli - Eu só queria deixar claro que 15 crianças por turma temos no contraturno; as classes iniciais são de 30 a 35. E com esse número de alunos trabalha-se desta forma: os alunos com dificuldades, que precisam de reforço, retornam às duas horas e vão a classes menores. Só acontece isso no reforço, para os que têm maiores dificuldades e precisam de um acompanhamento. Seria a antiga "recuperação", mas continuada.

Quero dizer que o Ciclo Básico, que chamamos de contínuo, é formado pelas séries 1.^a e 2.^a, mas a reformulação da escola pública começa no Pré-escolar. A proposta de reforma vem do Pré-escolar à 8.^a série. Só que, como ocorre no Rio, o Estado do Paraná tem Pré-escolar, mas não tem a universalidade. Começamos, de fato, o atendimento a partir dos sete anos. Depois de estarem matriculadas todas as crianças com sete anos, havendo vagas, formamos o Pré.

Priorizamos as crianças de sete anos. Temos muitas escolas com Pré. Porém, a grande maioria é atendida pelas escolas municipais. Mas a proposta curricular atinge o Pré-escolar. Já estamos reformulando, também, a proposta de formação do Magistério, porque não podemos falar numa reformulação da 1.^a à 8.^a série sem pensar no Magistério. Senão, continuam saindo

professores que não conhecem a proposta da rede. Portanto, o magistério também já está reformulado.

Temos, no Paraná, o chamado "pólo de magistério", que trabalha junto com o 1^o. Grau nessa reformulação. Na Secretaria, a proposta é discutida. O Departamento de Ensino Supletivo, o Departamento de 2^o. Grau e o Departamento de 1^o. Grau discutem juntos a proposta, pois temos também os chamados "Centros de Ensino Supletivo", com resultados muito bons. Temos uma proposta de aproveitamento dos alunos egressos, evadidos na própria rede. Este é o grande trabalho atual do Supletivo: fazer voltar o aluno para a rede ou, então, para esse estudo que não prevê a frequência feito no Centro de Ensino Supletivo.

São duas formas de atendimento, mas trabalhadas em conjunto. A proposta é global; não é esfacelada em 1^a, 2^a e, depois, 3^a série. Ela é global do Pré à 8^a série. Inclui o 2^o Grau, principalmente na questão da formação do magistério. No nosso magistério já temos uma proposta de quatro anos implantada, exatamente para garantir um ano de prática.

Gilda Poli - Parece-me que ficou uma pergunta sem resposta, com relação à questão das outras disciplinas.

Eliane - Não. A questão é a seguinte: vocês chamam essa proposta de metodologia? Porque estão passando isso pra gente...

Rosicler Schafaschek - Chamamos de Ciclo Básico contínuo. Dentro do Ciclo Básico há uma proposta de trabalho, que é nosso currículo básico.

Beth - Não entendi o que você disse, Professora. Não entendi, porque foi dito que essa proposta não está implantada em todo o Estado do Paraná. Estamos entendendo que os professores, para trabalhar dessa forma que vocês apresentam, são treinados, mas que nem todos estão trabalhando com essa proposta.

Marlene Araújo - Porque foi universalizado neste ano.

Beth - Então, estamos querendo saber: o CBA, no Paraná, é uma proposta, é uma estratégia que envolve a situação do ensino ou é uma metodologia?

Gilda Poli - Não. É uma proposta e uma estratégia que foi implantada gradativamente. Só neste ano de 1990 é que está sendo universalizada. Agora, atinge a todas as escolas.

Beth - Mas o professor, para integrar-se, não pode utilizar nenhum outro material pedagógico fora da proposta. Portanto, ela é metodológica no meu entender.

Gilda Poli - Ah, tudo bem! Não sei se vamos descer a essa fissura...

Carmem Maria Creidy - Acho que a pergunta encontra sentido na proporção que, historicamente, o Ciclo Básico tem sido considerado, apenas, como a continuidade dos estudos da 1^a série na 2^a, sem a possibilidade de reprovação. Nessa medida, a pergunta dela tem significação.

Gilda Poli - Tudo bem, mas a preocupação não é só de não reprovar da 1^a para a 2^a série. Não! É muito mais do que isso, é muito mais abrangente. Mexe com o sistema todo, com toda a estrutura. Mexe com a própria concepção de escola. Tem mais: põe para fora todas as mazelas da escola pública. É uma proposta metodológica também.

Rosário Cabral - Sou Secretária de Educação do Município de Natal. Minha pergunta é dirigida à Prof.^a Fátima Cunha.

Sabemos que o Brasil é um país, um grande continente, com alto índice de analfabetismo. Sabemos que a escola de tempo integral é um sonho para nós, brasileiros, mas, nos países desenvolvidos, já é uma coisa normal. O Paraná acabou de demonstrar que, para reduzir-se os índices de evasão e repetência, é preciso trabalhar duas horas a mais. Por isso, uma coisa que me preocupou na sua exposição foi a ociosidade dos CIEPs. É lamentável! Prédios tão bonitos, tão bem equipados! Lá no Nordeste, nossas crianças sempre estão dizendo que as nossas escolas são feias, que não têm bons equipamentos e sempre comparam com as escolas particulares. Se você perguntar o que eles querem da escola, o que esperam, antes de falarem nos professores, no bom ensino, falam nos prédios, nos equipamentos e tal. Então, fiquei preocupada. Por que essa grande ociosidade no CIEPs?

Fátima Cunha - Professora, essa foi a nossa grande indagação durante todo o período. Acho até que já falei sobre o assunto. Os prédios não foram construídos onde havia densidade demográfica. Há prédios que ficam exatamente ao lado de outra escola.

Quanto à questão do horário integral, eu ia abrir a discussão, mas tenho certeza que o Vítor, que é um pesquisador, vai responder e trabalhar melhor o assunto. Precisamos rever essa questão de que todos os países do mundo trabalham com horário integral. Essa é uma fábula, uma tradição oral que vai passando. A média dos países, em horário de trabalho de escola, é de seis horas e meia. Esse horário é considerado ideal, porque a criança não perde o vínculo familiar. Porque nós - a escola - pelas condições

que a senhora apresentou muito bem, estamos assumindo todas as tarefas da família: dar banho, oferecer almoço e jantar... Só falta trocar a camisola e mandar para casa dormir. A escola, realmente, está assumindo todas as tarefas e, por isso, criamos essa imagem. Não discuto que é muito melhor ficar em horário integral do que passar apenas três horas e meia na escola. Nós, contudo, preferimos direcionar o nosso esforço no sentido de terminar essas 234 escolas que estavam com 4 turnos. Hoje, são só 30 escolas com 3 turnos, sendo um noturno. Estamos funcionando em 2 turnos, a maioria de cinco horas, e pretendemos - quem sabe? - passar para seis horas. Acho que o Brasil deveria caminhar para dar alguma hora a mais ao aluno, pelo menos cinco horas garantidas de escolaridade. Contudo, o assunto de tempo integral tem que ser discutido.

Com relação à sua pergunta, tenho exatamente a mesma. Por que o CIEP é ocioso, por que o aluno não procura o CIEP para estudar? Para os CIEPs de alguns lugares tenho resposta: estão ociosos porque não há aluno. Professora, eu não quis trazer questões que pudessem parecer político-partidárias, mas tenho que dizer: há CIEP construído em terreno de cemitério em Cambuci. Então, não pode haver aluno: é 86% de ociosidade. Há um CIEP, em Rio Bonito, que fica à beira da estrada mais perigosa do Brasil - a BR 106 - onde várias crianças já foram atropeladas. Os pais, então, tiraram as crianças do CIEP, matriculando-as na escolinha feia e arrebitada do lado de lá. E não adianta tentar convencê-los a pôr no CIEP, porque preferem ter o filho vivo.

São algumas das razões que eu queria omitir, porque são questões não registradas devidamente, apesar de fazerem parte dos relatórios da Secretaria. Aprendi, na minha vida acadêmica, a ser coerente com o que está sendo pesquisado, porque os dados podem nos comprometer, podem virar até folclore. Também tenho as mesmas indagações e, ao sair da Secretaria, irei procurar esses porquês.

3 - Avaliações Acadêmicas da Escola em Tempo Integral

VÍTOR PARO

CARLOS ALBERTO PEREIRA DE OLIVEIRA

ANA CRISTINA LEONARDOS

Antonio Luiz Maya (Presidente):

Para participar da Mesa, convidamos o Dr. Divonzir Arthur Gusso, Coordenador do Setor de Educação e Cultura do IPEA, a quem cabe coordenar o painel desta tarde; o Dr. Vitor Henrique Paro, da Fundação Carlos Chagas; o Prof. Carlos Alberto Pereira de Oliveira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Dr.^a Ana Cristina Leonardos, também da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A coordenação do painel está a cargo do Dr. Divonzir, a quem passo a palavra neste momento.

Divonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Como já se pôde perceber hoje, pela manhã, este Simpósio tem um método. Apresentamos, na primeira etapa, relatos de vivências com Programas inovadores. Nesta segunda etapa, em jogo dialético, o enfoque será o da pesquisa avaliativa. Apresentaremos algumas análises distanciadas das paixões, embora não isentas do que eu chamaria de paixão legítima da pesquisa e do conhecimento. Tentam observar os fatos sem **parti pris** e obedecem aos cânones da investigação científica, procurando olhar com acuidade questões fundamentais que se imbricam nesses processos de inovação. Acredito serem dispensáveis apresentações dos nossos

colegas de Mesa. A exposição que vão fazer, e o debate a ser provocado, serão mais eloquentes do que qualquer referência aos títulos que tenham. Além disso, trata-se de colegas bastante conhecidos no meio acadêmico brasileiro.

Há um critério para a distribuição das exposições. O Vitor Paro fará, num primeiro momento, uma apreciação que tem, digamos, uma angular mais ampla, e que trata de verificar que formulações de política temos aí.

Em seguida, Ana Cristina Leonardos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, fará uma apreciação que atinge, segundo ela me contou, a intimidade do fenômeno da inovação.

Para concluir, teremos uma combinação desses dois tipos de lentes na exposição de Carlos Alberto de Oliveira, ele próprio participante da primeira etapa de implementação dos CIEPs, e avaliador do processo no Rio de Janeiro.

Para não subtrair o tempo bastante precioso de quem tem mais a dizer do que eu, passo a palavra ao Vitor.

3.1 - Pontos Críticos da Proposta

Vitor Henrique Paro - Exmo. Sr. Senador Antonio Luiz Maya, membros da Mesa, Sr.^{as} e Srs: quero agradecer o convite que me foi feito para apresentar algumas idéias e discutir problemas educacionais. Louvo essa iniciativa da Comissão de Educação do Senado e do IPEA.

Eu gostaria, inicialmente, de contextualizar a investigação que fizemos. Coordenei uma pesquisa, no ano de 1987, que tinha como interesse estudar a escola pública de tempo integral. Para investigar essa questão, na época, como hoje, bastante atual, lançamos mão de alguns recursos, de algumas entradas. Além do exame da bibliografia e dos documentos, que não são muito abundantes, e da discussão com técnicos e profissionais ligados ao assunto, encaminhamos, também, a execução de um trabalho de pesquisa de campo. Para esse trabalho, procuramos examinar as duas experiências em curso, que eram de bastante interesse e que chamavam a atenção de todo o mundo: os CIEPs, no Rio de Janeiro, e o PROFIC, no Estado de São Paulo.

Era interessante, para a análise da questão, examinar o que acontecia com a escola de tempo integral, quando ela se dava dentro da rede regular de ensino. Para isso, lançamos mão do estudo dos CIEPs. Mas estávamos interessados, também, em saber de experiências que não estivessem dentro da rede escolar de

ensino, e que fossem trabalhos mais informais ou paralelos, ou, mesmo, completamente estranhos à rede. Nessa ocasião, acabava de ser lançado o Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC.

O PROFIC tinha um discurso extremamente ambicioso, que eu chamaria de demagógico. Por um lado, pretendia dar assistência à criança do nascimento ao ingresso na vida adulta, transformando a escola, desse modo, em uma grande mãe. Dividia-se em programas, projetos ou, ainda, iniciativas, situados no interior ou no exterior da rede de escolas públicas estaduais de 1.^o Grau do Estado de São Paulo. No caso de escolas fora da rede estadual, eram oferecidas oportunidades às Prefeituras Municipais que já estivessem encaminhando alguma experiência nesse sentido - situação em que o PROFIC oferecia financiamento e professores da própria rede - e às entidades particulares. Como havíamos decidido trabalhar os CIEPs como uma experiência arraigada em rede de escolas, optamos, no caso do PROFIC, por examinar uma de suas experiências desenvolvida na Cidade de Assis, no Estado de São Paulo.

Toda essa explicação é para que fique claro, desde o início, que o nosso objetivo não era estudar os CIEPs nem o PROFIC. Como bem disse o Prof. Divonzir Arthur Gusso, tínhamos uma lente bastante ampla e queríamos focar as questões relativas à escola de tempo integral. Para isso, além de outras frentes, precisávamos examinar o PROFIC e os CIEPs.

No trabalho de campo, fizemos um estudo de natureza qualitativa, baseado nos discursos oficiais - o que se dizia oficialmente, o que se pretendia, qual o ideal revelado ou subentendido dos CIEPs e do PROFIC - e nas observações e entrevistas. No caso dos CIEPs, analisamos uma de suas unidades no Rio de Janeiro, indicada pela própria Coordenação. Apenas pedimos que não fosse indicado um cartão de visitas. Não queríamos o CIEP de Ipanema, por exemplo, e, sim, um CIEP médio. Com relação ao PROFIC, pedimos às pessoas ligadas ao Programa que nos indicassem alguma experiência digna de exame.

No mês de maio de 1987, fizemos as observações e as entrevistas dentro dos CIEPs. Fomos com uma equipe de que faziam parte, além de mim, como Coordenador, o Prof. Celso Ferreti e as Prof.^{as} Denise Trento e Cláudia Viana. A pesquisa ficou completa entre o final do ano de 1987 e o começo de 1988, e acabou sendo publicada neste livro, aqui, que apresenta os

resultados das pesquisas. Chama-se "Escola De Tempo Integral" e foi editado pela Cortez.

Para adiantar alguns resultados, tive o cuidado de escrever onze "conclusões", com aspas bem nítidas, porque, em se tratando de estudo de natureza qualitativa, é totalmente impróprio tirarmos conclusões definitivas. Em estudo dessa natureza, quaisquer generalizações que possam ser feitas devem respeitar a autonomia do usuário da pesquisa, portanto, do leitor. Então, peço a vocês, com toda a ênfase possível, que entendam as conclusões que eu apresentar como generalizações possíveis, mas extremamente precárias e provisórias. Não as entendam, por favor, como alguma coisa fechada. Na verdade, são pontos para discussão.

Fizemos a pesquisa a partir da nossa experiência em dois estudos de caso. De algumas coisas temos uma convicção muito grande, pois não dependem de ocorrência em uma escola ou outra, mas apontam para uma generalização do sistema. Mas a mecânica da pesquisa qualitativa em educação não segue esse caminho.

Eu indicaria, àquelas pessoas mais interessadas no resultado da pesquisa, a leitura do relatório ou do livro que o publica. Especialmente dos capítulos 1.º e 2.º, pois o 3.º já apresenta uma linguagem conclusiva. Temerariamente, apostamos em algumas coisas. Mas o bom, em uma pesquisa qualitativa, é que o leitor, uma vez encaminhado na descrição dos fenômenos, pode tirar deles as suas próprias conclusões. E essas podem ser bastante contrárias àquelas dos autores.

Feitas essas observações, eu gostaria de passar à leitura das conclusões, acompanhado pelos Srs., e fazendo alguns rápidos comentários dos onze pontos que apresento para discussão. O que for lido ligeiro poderá ser questionado, mais tarde, no momento do debate. Que fique sempre claro que não vamos, de maneira alguma, esgotar o assunto, o que não nos deve deixar ansiosos, porque esse assunto, realmente, nunca se esgota.

O primeiro ponto a que chegamos diz respeito ao que há de comum nas experiências recentes examinadas:

"O que unifica essas experiências recentes de extensão do período diário de escolaridade é a preocupação em criar programas para crianças e adolescentes originários das classes subalternas, visando, principalmente, a retirá-los da rua. Essa é uma característica importante de todos os discursos e propostas relativos às escolas de tempo integral, que oferecem proteção, assistência alimentar e

sanitária, assim como alternativas educacionais consideradas mais adequadas."

Ora, uma medida desse tipo é sempre louvável, na proporção em que procura atender a um problema social muito sério: crianças que vivem na rua sem local para brincar e distração. Contudo, é preciso ficar bastante claro que as causas da delinquência que tais Programas apontam são muito mais profundas, e de natureza muito mais ampla do que pode parecer no início.

É interessante observar que, nas grandes cidades, nos grandes centros urbanos, se a população for consultada, responderá que está interessada, sim, em ter um lugar para deixar os filhos, mesmo que esse lugar seja um depósito de crianças. Estão interessados, porque não há outra alternativa, face à vida difícil que levam e à necessidade de trabalhar.

Tal situação, em si, já justifica a existência de uma melhor assistência para essas crianças. Paradoxalmente, no entanto - e isto talvez responda à questão duas vezes levantada pela Fátima, hoje de manhã -, o mesmo motivo que justifica a guarda das crianças acaba laborando em sentido contrário e inviabiliza a permanência delas o dia inteiro na escola.

Por quê? Qual o motivo? A miséria, a falta de emprego, a falta de condições mínimas de trabalho dos pais e a ausência das mães, que deixam a casa para trabalhar fora. A coisa chega ao ponto de as crianças também precisarem fazer "um bico para fora". E pudemos notar, perfeitamente, tanto nos CIEPs quanto no PROFIC, que, quando se tratava de crianças acima da faixa de 4.^a série, por exemplo, era praticamente impossível ficarem o dia inteiro na escola, porque tinham que ajudar no ganha-pão.

É importante, também, com um pouco de ironia, acrescentar que muito da preocupação a respeito da escola de tempo integral tem a ver com a proteção das camadas mais ricas. "Precisamos tirar essa gente da rua, porque é perigosa!" Acontece que as FEBEMS, as FUNABEMS, as Fundações do Menor já caíram em descrédito. As experiências de escola de tempo integral acabam sendo - basta ter olhos para ver e ler as fundamentações dos Programas -, como diz o Celso Ferreti, nosso colega da equipe de pesquisa, uma espécie de FEBEM light.

Já comentei demais essa primeira conclusão. Vamos para a segunda, que diz o seguinte:

"Não se pode falar dos problemas de extensão da escolaridade como um todo homogêneo. Já que eles não são iguais nem no

enfoque socializador e nem na ênfase dada ao enfoque pedagógico-instrucional."

Mais tarde, poderemos examinar isso mais detidamente, se as pessoas se interessarem. Vamos nos ocupar com questões mais sociológicas, o que não significa que essa não seja importantíssima. O terceiro ponto é:

"Nos projetos recentes de escola pública de jornada completa há uma certa tendência, que se apresenta com maior ou menor ênfase, em fundamentar-se nas propostas da Escola Nova."

Isso foi percebido. Para os estudiosos da História da Educação, a Escola Nova é onipotente. E essa idéia ainda influencia muita gente. Apesar do entrecruzamento com outros tipos de filosofias, a Escola Nova está aí. A educação ainda não engoliu a Escola Nova. Talvez por ela não ter ainda feito o que pretendia. O que chama atenção é apenas o seu discurso. Não sou um grande defensor da Escola Nova, não. Só estou dizendo que, a pretexto de defender-se conteúdos, jogou-se a criança fora com a água do banho. Isso, no entanto, não fica muito claro no discurso nem na prática, permanecendo um certo ecletismo a respeito. A Escola Nova constitui um pano de fundo difuso das propostas de extensão da escolaridade.

O que existe de mais patente é a Escola Nova em sua característica de, nas palavras do nosso querido Jorge Nagle, "otimismo pedagógico": pela educação iremos conseguir uma democracia e a melhoria da sociedade. Depois podemos comentar isso. Quarto ponto:

"Os CIEPs, apesar do discurso, não parecem lograr, no interior de suas unidades, a descaracterização do 'ambiente autoritário' presente nas escolas da rede regular de ensino."

Antes que as pessoas que defendem os CIEPs fiquem raivosas, e aquelas que o atacam se tornem risonhas, vamos colocar isso nos devidos lugares.

Não se trata de uma crítica especificamente aos CIEPs. Trata-se de uma crítica à escola. A nossa escola pública é autoritária, e muito da má compreensão dos nossos trabalhos deveu-se a isso, porque fomos observar uma experiência em uma escola que, além de ser um CIEP, era uma escola pública. Ora, então não vamos falar dos problemas dessa escola pública? Vamos falar! Não importa que seja um CIEP, não importa que tenhamos muita admiração pelo Darcy Ribeiro. As pessoas realmente interessadas numa melhor educação têm que começar a pensar

que a escola autoritária que aí está parece ser à prova de experiências do tipo CIEP.

Se o CIEP não tivesse se proposto a não ser autoritário, não haveria condições para exame, mas ele se propôs a ser uma alternativa não-autoritária. Parece-nos, pelo que observamos, que nisso fracassa redondamente, porque existe algo muito mais determinante, muito mais forte do que as intenções do CIEP. Quinto item:

"O reconhecimento e o respeito à cultura das camadas populares parecem continuar não existindo no contexto dos CIEPs."

E eu acrescentaria: também não está presente o respeito à criança. Vale, para essa observação, a mesma restrição que fiz com relação à generalização anterior. O CIEP se propunha, também, com um discurso bastante alentado, a respeitar a cultura das camadas populares. Temos algumas suspeitas, referentes às razões pelas quais não conseguiu. E são mais ou menos óbvias. Poderemos falar sobre isso depois. A verdade é que não conseguiu, em absoluto, uma prática de respeito à cultura das camadas trabalhadoras.

E, aqui, para acusar o nosso atraso em educação, cabe lembrar que também há a questão do respeito à criança e, a esse respeito, devemos estar atrasados alguns séculos. Para perceber isso não é preciso ser revolucionário, não é preciso ser progressista. E esse desrespeito não ocorre apenas na escola pública. A criança na nossa sociedade - na escola pública ou na melhor escola particular - não é respeitada. Será preciso um movimento muito mais sério para que a criança seja respeitada como ser humano. O que Rousseau falou ainda não está sendo posto em prática. Estamos com Emília Ferreiro, com Vygotsky, etc - o que é extremamente positivo, na medida em que tem a ver com a própria ciência de educação - mas, quanto ao direito da criança de ser respeitada como ser humano, ainda estamos aquém da Roma Antiga. É claro que vai nisso uma certa força de expressão. Sexto item:

"Em que pese o caráter assistencialista e mistificador da realidade educacional e social, presente na justificação de sua proposta, o PROFIC tem-se constituído, na prática, em alternativa de financiamento de experiências interessantes, promovidas por Prefeituras Municipais do Estado."

A primeira parte da frase quer dizer o seguinte: é de arrepiar a leitura desse Programa chamado PROFIC. Trata-se de um assistencialismo no seu pior sentido. Ninguém é contra o assistencialismo, não. Acho que se a criança está precisando de

leite e de merenda, e a escola pode dar-lhe, tem que fazê-lo. Não estará indo além de sua obrigação. Tem que ser assim mesmo, já que o Estado recolhe impostos. Porém, quando isso é feito simplesmente para escamotear a realidade ou minimizá-la, exterminando as funções propriamente educacionais da escola e transformando-a em provedora de aleitamento materno, de merenda, etc, aí a coisa fica muito séria.

Continuando a leitura do item 6:

"O exame de uma dessas experiências aponta para a alternativa de atendimento da criança fora do horário normal de aulas, o que apresenta vantagens, ao descaracterizar o formalismo presente na escola convencional. Ao observar esse atendimento dado no município de Assis..."

Façamos parênteses.

Os méritos quanto à natureza dessa experiência - estamos chamando de PROFIC o que no livro chamamos de PROFIC-Assis, para diferenciar do próprio PROFIC - pertencem totalmente à Prefeitura de Assis. O PROFIC entrou apenas com o dinheiro e não com todo o dinheiro. Quando houve a primeira eleição estadual democrática, em 1982, existia um grupo, junto aos novos prefeitos do PMDB, interessado em fazer algumas experiências inovadoras e atender realmente aos interesses da população. Esse grupo de educadores, na Prefeitura de Assis, levou seu interesse às últimas conseqüências. Isso não ocorreu só em Assis, não. Sabemos de casos semelhantes em muitas outras Prefeituras no interior, por exemplo: Matão, São José dos Campos, São José do Rio Preto... Há muitas experiências interessantes.

A Prefeitura de Assis já havia recebido um financiamento, parece que da LBA, da Previdência Social. "O PROFIC quer oferecer? É preciso pôr o nome do PROFIC? Colocamos o nome do PROFIC. Tudo bem, está aqui o Programa, manda professor e manda dinheiro". A experiência era de um assistencialismo a toda prova. Mas, dava merenda? Dava e era merenda boa, eu mesmo comi. Galões enormes, térmicos, merenda feita na hora e distribuída a todos os locais onde havia o tal PROFIC. Impressionava a limpeza que existia na cozinha. Uma vaca mecânica fazia leite de soja, oferecia-se um lanche gostoso. E daí, vamos ser contra isso? De modo nenhum! Quem quiser fazer a revolução que a faça. O Estado não está aí para isso, mas, sim, para manter a coisa como está. O que nos cabe é fiscalizá-lo para que o faça da melhor maneira possível.

A experiência de Assis é muito importante, à medida que permite ver que o mesmo professor autoritário e castrador que, até anteontem, estava reprimindo os seus alunos dentro do sistema de ensino, agora, na experiência de Assis, feita no barracão da igreja, na quadra ou no galpão, transformou-se. Aquele aluno que, pela manhã, ia à escola pública e a odiava, à tarde ia para uma experiência chamada PROFIC, onde não havia controle de freqüência, não havia muro e ninguém era obrigado a fazer nada. Havia merenda, e quem quisesse ir lá apenas comê-la e ir embora, podia fazê-lo. Os alunos iam, ficavam, brincavam e, de repente, aprendiam o que não haviam conseguido aprender na escola. Na minha opinião, isso é muito expressivo. Significa que a nossa escola ainda tem algo de muito autoritário.

Bem, o sétimo item, é, na verdade, uma corolário disso. Praticamente já falamos sobre o sétimo.

"A existência de espaços de atividades extra-escolares, sem o compromisso com um conteúdo programático convencional por parte do professor, permite a este um distanciamento da estrutura e do trabalho aí desenvolvido."

Quando ouvi os professores envolvidos nessas experiências falar mal dos professores da rede pública, eu disse: "você estão falando mal de vocês mesmos". Não se trata de buscar o mal ou o bem nas pessoas. Trata-se de observar um pouco mais como uma coisa é organizada, verificando se ela já não traz consigo o autoritarismo e outros males. Isso parece ocorrer, principalmente, a partir da contraposição entre o desempenho da criança nesses espaços e na escola, conforme acabei de comentar.

O oitavo item me é muito caro, porque esse é o meu objeto de estudo. Como vocês sabem, trabalho há muito tempo com a questão da administração escolar, com a participação na escola. Tenho um livro sobre o tema e estou desenvolvendo uma pesquisa de campo, bastante extensa, a esse respeito. O item diz o seguinte:

"As recentes propostas oficiais de extensão diária da escolaridade têm dado a devida importância a um dos aspectos políticos mais relevantes na busca de uma escola mais de acordo com os interesses das amplas camadas da população, qual seja, a autonomia da escola e a necessidade de participação popular nas atividades e nas decisões que a envolvem."

Não é à toa que não se consegue ouvir ou respeitar a cultura das classes populares nos CIEPs. Não é à toa! Para respeitá-la, precisaríamos conhecê-la e não a conhecemos. Somos provenientes de uma escola que, há vinte ou trinta anos atrás, era

boa para os filhos da camada média e da camada alta da população. Atendia a seus interesses, levava-os a viver bem. Servia para isso.

Pensamos que, para adequar essa escola às camadas populares, bastava abrir suas portas para todo o mundo, abastardando-a para que servisse ao povo. Porém, se não desenvolvermos mecanismos, na própria escola, que possibilitem a manifestação dos interesses das camadas trabalhadoras, continuaremos com o nosso apostalado autoritário. Basta ler os discursos das experiências que estamos analisando para constatar: aquele que propõe a experiência parece pensar que todos estão contra a população e ele está a favor, portanto, tudo o que fizer será anti-autoritário. No entanto, quer agir a favor da população sem consultá-la.

O nono ponto é o seguinte:

"A extensão diária da escolaridade, como medida visando a melhoria do atendimento da população escolarizável, não pode deixar de levar em conta as precárias condições do ensino vigentes no País, e o montante dos recursos que podem ser mobilizados".

Essa questão é tão óbvia que pareço estar menosprezando a inteligência das pessoas. Mas, apesar da obviedade, ainda se vêem projetos faraônicos para a construção de escolas de ótima qualidade para todos. Acena-se com programas fantásticos, mas deles se implementa, na verdade, apenas uma pequena parte... Depois é fácil culpar a realidade ou maldizê-la, dizer que não houve condições para implementar o Programa e responsabilizar a oposição. No entanto, podia ser facilmente previsto o que iria acontecer com os CIEPs.

Não se veja em minhas palavras motivo para negar os CIEPs que já existem. Eles estão aí e temos que fazer com que sejam o melhor possível, pois o dinheiro já foi gasto. Prefiro que se gaste dinheiro com o CIEP, com a educação, do que nos desperdícios que vemos diariamente. Mas é terrível tal alternativa. Por que temos sempre que escolher o menos pior?

Uma identificação com os interesses das grandes camadas que não têm acesso à cultura letrada neste País, um compromisso com a população, tem que levar em conta as condições concretas. Fico imaginando como se pode falar em construir 500 CIEPs àquele custo! E volto a pensar em Jorge Nagle, quando escreveu uma História da Educação, no começo do século, na década de 20. Falava dessas duas grandes correntes, dessas duas grandes concepções da democratização do ensino, que estão constantemente presentes na discussão da escola e, em especial,

na discussão da escola pública de tempo integral. Por um lado, o que eu chamaria de entusiasmo pela educação, a crença em que a escola pode salvar a humanidade. "Vamos dar escolas para todo mundo. Se pudermos dar dois anos, que sejam dois anos para todos; se pudermos dar duas horas diárias, que sejam duas horas diárias para todos". Em contraposição a essa tendência, temos a que se encaixa no ideário da Escola Nova, e que se chama de otimismo pedagógico. "Não, acima de tudo, precisamos pensar na qualidade. Vamos ter desenvolvimento e vamos ter uma sociedade mais democrática à medida que tivermos escolas de melhor qualidade". Até hoje vivemos essa briga. Parece que mais uma vez a virtude está no meio. Qualidade não existe sem quantidade. Quantidade é qualidade; é quantidade de alguma qualidade. Se estou num determinado ponto, é a partir dele que tenho que crescer.

Parece-me que, quando não consideramos as condições em que se encontra, hoje, a nossa escola pública, e acenamos com projetos bombásticos, merecemos ter o que temos. Tenho seriíssimas dúvidas sobre a questão metodológica do CIEP. Acho errado prender-se a criança o dia inteiro na escola. No próximo ponto vamos ver isso.

Não digo que não haja recursos. Acredito até que possa haver. Vamos aventar a possibilidade de que realmente seja para todos. Se não é possível oito horas para todos, que tal chegarmos a quatro? Já estou invadindo um outro item, que é o décimo:

"As precárias condições de ensino existentes no País, bem como a multiplicidade e a dimensão dos problemas que precisam ser superados no ensino, exigem que, na extensão do período diário de atendimento, se parta da escolaridade no ponto em que ela realmente se encontra hoje."

O PROFIC é engraçado. Diz, descaradamente, ter dado escola de quatro horas para todo mundo. É mentira! Mentira, até pelo fato de que, no momento em que isso era dito, existia uma grande quantidade de escolas com cinco turnos de aulas. Depois, esse número diminuiu. Mas havia escolas com cinco, quatro, três turnos.

Como seria possível cinco turnos numa escola de oito horas? O dia teria que ter quarenta horas. É preciso evitar-se a proposta de extensão abrupta da escolaridade para período diário integral, em favor de medidas menos pretensiosas, e mais realistas, que levem em conta os graus no processo de extensão. Deve-se partir da extinção dos 3, 4 e 5 turnos diários na grande quantidade de escolas onde ainda existem.

Talvez, uma proposta realista para a extensão diária da escolaridade, hoje, deva ter por meta quatro horas diárias de escola de boa qualidade para todos. Porque isso nós não temos. Não quero dizer, absolutamente, que devamos ser a favor dessa extensão como o objetivo máximo a chegar.

Pelo contrário, o turno de quatro horas é um objetivo mínimo, porém, se não passarmos por ele, jamais atingiremos o máximo. Quer-se chegar a oito horas diárias sem passagem pelas quatro horas diárias. Por que há turno de quatro horas? Quando alguém, de um sistema de ensino, afirma que todas as crianças estão na escola, cabe perguntar: em que escola? Se for uma pessoa realmente consciente, ficará envergonhada, porque está falando de um escola que tem, na verdade, quarenta, quarenta e cinco alunos por sala, quando todos nós educadores sabemos que, para dar-se realmente uma educação de qualidade, temos que ter vinte e cinco alunos por classe. Temos que pensar nos vinte e cinco. Isso significa que numa escola em que temos dez classes, por exemplo, precisamos fazer mais dez.

As crianças não estão na escola, não. Existe aquela previsão realizadora: no começo do ano pensa-se que elas irão, fatalmente, se evadir. Na realidade, não se evadem; são expulsas. As condições são tão precárias que acabam por expulsá-las. Além disso, tal previsão é realizadora no sentido de que o próprio professor já trabalha com essa hipótese e deixa muitos alunos de lado.

Há outro problema: quem diz que temos quatro horas diárias? Creio que devemos fazer uma grande cruzada, e com grande empenho, para que realmente tenhamos quatro horas para todos. Aí, sim, poderemos partir para a extensão diária da escolaridade; mas não idealisticamente, ilusoriamente, querendo passar de quatro horas que não existem para oito que tampouco existirão. Precisamos passar, isto sim, das duas horas e meia, em média, que temos, para quatro. Isso me lembra muito a passagem dos quatro anos obrigatórios para os oito anos não-obrigatórios na escola de 1º Grau. Não tínhamos quatro, e não temos oito, porque, na prática, tudo continua igual. Perdão, piorou! Não porque se tenha estendido a obrigatoriedade, mas porque não se fez nada que atendesse às necessidades das escolas.

Finalmente, o décimo-primeiro item:

"Os problemas sociais que dizem respeito à criação de tempo e espaços alternativos para as camadas populares são passíveis de soluções que não precisam passar, obrigatoriamente, pela escola".

Não se trata de negar a parte que a escola pode e deve fazer,

mas não cabe a transformação da escola em mera solucionadora de problemas sociais. Os problemas sociais são muito mais profundos, têm que ser atacados de múltiplas formas e a escola não tem condições para fazer isso. O que acontece? Não só não resolve os problemas sociais, como expulsa do seu seio a educação. Alguém já comentou: "o professor, hoje, cata piolho, dá merenda a crianças famintas e não sobra tempo para ele ministrar educação".

Parece-me que todas as pessoas envolvidas nesses programas de grande dimensão que tenho examinado sabiam que eles não dariam certo. Apenas aqueles que os propuseram acreditavam que sim. Lá, em São Paulo, por exemplo, foi proposto o PROFIC, porque o Secretário de Educação - que tinha acabado de entrar - queria ser Secretário de Saúde no próximo Governo. Conseguiu. Ele já queria tal cargo no Governo anterior. "Saúde não tem. Serve Educação? Serve. Então vai lá". Depois, quis ser Ministro da Saúde, mas também não deu. Agora, conseguiu ser Secretário da Educação, no Governo Quéricia. Como? Com o barulho feito com o PROFIC. E o que é o PROFIC? Nada, hoje.

Parece-me que esses programas têm-se apresentado muito mais como uma solução em busca de problemas, pois não se parte dos problemas para a proposta de uma determinada solução ou de um conjunto de soluções. Não. "Vou fazer algo bombástico aqui; vou propor e justificar e quem for contra é inimigo da educação e inimigo do Brasil". Parece muito isso.

Peço desculpas a vocês por essa minha maneira aparentemente raivosa de defender os pontos de vista. Isso fica por conta de minha ascendência cabocla misturada à italiana.

Vamos ver se conseguimos, sem muito rancor, concluir um último ponto. A minha crença - e não tenho o direito de impô-la a ninguém, mas deram-me esta oportunidade de apresentação - é que ao se estender a escolaridade diária, sem atentar-se para a realidade da escola, para a disponibilidade de recursos e para os interesses da população, corre-se o risco de multiplicar o zero. Multiplica-se a ausência de educação por dois; gasta-se muito, mas se tem zero.

A escola que temos hoje é autoritária e precisamos atacar esse autoritarismo, levando em conta tanto os interesses da criança, quanto os interesses da população. Precisamos atacar com uma filosofia, com uma concepção de educação. Se falar coisas bonitas sobre a educação valesse, já teríamos resolvido os problemas educacionais no Brasil há muito tempo.

É preciso entender a quem interessa o combate ao analfabetismo. Mas, apenas o combate ao analfabetismo, não. Não queremos tão-somente que as pessoas não sejam analfabetas. Queremos que as pessoas pensem. Acabar com o analfabetismo é maquiagem as estatísticas. A escrita é uma arma para pensar e não um fim em si mesma. Precisamos que as pessoas neste País pensem, reflitam sobre a desgraça que os nossos governantes fazem com elas. Portanto, é preciso saber a quem interessa essa educação. Refiro-me à educação enquanto reflexão, numa concepção realmente transformadora.

Basta ver a educação na Europa, nos países de capitalismo central. A educação lá já se generalizou há muito tempo. Por que se generalizou a educação no capitalismo da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Alemanha? Porque, no momento em que houve a revolução burguesa nesses países, era do interesse da classe revolucionária - que era a classe burguesa - que todos fossem alfabetizados, que todos compreendessem o mundo em que viviam, porque eles acreditavam ser esse o melhor dos mundos. A classe burguesa era a classe revolucionária e a ela interessava que as pessoas pensassem. Era parte do seu programa político, uma vez que precisavam de oponentes à aristocracia anterior. Desgraçadamente, quando o capitalismo chega ao Brasil, a classe burguesa já não acredita mais nisso. Essa conquista que, em outros países, foi da classe dos trabalhadores junto com a classe burguesa, no Brasil precisa ser da classe interessada nisso. E esta, a classe trabalhadora, ainda não é consciente. É conto da Carochinha acreditar que as camadas burguesas dominantes vão, por vontade própria, dar educação a todos.

A criança no CIEP não gosta de ficar lá aquele tempo todo. Por mais que os idealizadores tenham pensado fazer uma escola maravilhosa, a criança não gosta dela e quer fugir de lá. É solução trancafia-la dentro dos CIEPs? Não sei! Talvez a pesquisa que fizemos aponte alguma coisa, porque do Profic a criança não fogia. Gostava de ficar nessa escola que era um pouco mais dela.

Para mim, há necessidade de realismo num duplo sentido: partir do que está aí e ter vontade política para gastar muito com educação. Mas para gastar planejadamente, de forma que os recursos sejam bem-utilizados: estendendo-se o tempo diário de escolaridade; terminando-se com os 3.^{os}, 4.^{os} e 5.^{os} períodos; diminuindo-se o número de alunos por classe; construindo-se boas escolas; pagando-se decentemente aos professores.

Não adianta reclamar do nível do magistério nem fazer grandes projetos de treinamento, enquanto esses profissionais ganharem o

mesmo que os lixeiros, sem demérito para estes. Mas deles não se exige preocupação com a educação infantil. Um professor não pode pensar no direito dos outros sem condições de lutar pelo seu próprio pão de cada dia.

Finalmente, é preciso realismo em termos de uma nova concepção de educação que leve em conta a criança. Ela não é considerada, apesar de toda a literatura, de todas as palavras bonitas. É preciso levar-se em conta a criança como ser humano que tem direito à educação.

Digo a mesma coisa com relação às camadas trabalhadoras. Precisam ser levadas em conta, não porque educadas darão mais lucros ou desenvolvimento ao País, não. Mas porque a educação é um direito do ser humano, porque o que existe de saber acumulado, de tecnologia, de comportamento foi feito, sim, pelos cientistas, pelos universitários, por pessoas protegidas pelas camadas dominantes. Mas foi feito à custa do trabalho das camadas trabalhadoras. É porque existem pessoas trabalhando muito mais duro do que eu, que tenho o privilégio de ficar em casa estudando. E isto acontece desde que o mundo é mundo. Infelizmente, é dizer o óbvio! Após Anísio Teixeira, que disse não ser a educação privilégio, mas, sim, direito, continuamos tratando-a como um privilégio.

Resumindo: é preciso realismo para pensar uma escola que leve em conta os direitos da criança e o direito de todas as camadas à educação.

Divonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Faremos uma inversão de pauta da ordem do dia. Passo a palavra ao Prof. Carlos Alberto Pereira de Oliveira.

3.2 - PROJETO PEDAGÓGICO

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Sou Carlos Alberto Pereira de Oliveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. De alguma forma, participei do Programa Especial da Educação. A minha área de pesquisa e de trabalho fora do Brasil é aquela em que se trabalham as novas descobertas no campo da neuropsicofisiologia e sua aplicação à Educação. Minha tese é sobre administração: "CIEP - a prática pedagógica e a administração".

Eu queria agradecer, primeiramente, ao Senador João Calmon. Vou passar alguns slides de um livro de 1928. Trata-se de um livro do Anísio Teixeira a que pouquíssimas pessoas fazem menção. O título do livro é "*Aspectos Americanos da Educação*". Foi escrito

quando Anísio Teixeira voltou da sua primeira viagem aos Estados Unidos, para a qual partiu como missionário católico, e da qual retornou um deweista, crendo que a solução do mundo encontrava-se na Educação. Anísio Teixeira conhece, na América do Norte, uma escola diferente, construída por John Dewey. O livro a que me refiro nasceu dessa inspiração.

Mais tarde, vamos passar *slides* do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia. Em seguida, apresentaremos também alguns *slides* dos CIEPs.

Quero dizer para o Vitor Paro que ele conseguiu, hoje, deixar-me tão irritado quanto fiquei quando li o seu livro. Vou manter a minha calma acadêmica na condução da discussão, porque é próprio do Vitor esse dogmatismo nas propostas; um dogmatismo enfático nas palavras, embora não, necessariamente, nas idéias. Ele até, democraticamente, diz que suas idéias devem ser discutidas. Contudo, na prática, acaba sendo dogmático nas posições. Por isso, ele conseguiu, hoje, me provocar uma ira necessária, já despertada na época em que li o livro inspirador de parte da minha pesquisa. Faço uma crítica, na minha dissertação, ao Vitor, não à pessoa do Vitor, de quem gosto muito, mas ao educador e ao pesquisador.

A meu ver, é extremamente difícil estudar-se qualquer proposta descontextualizada ou fora da realidade onde se mora. Apesar de conhecer o PROFIC, em Assis, onde participei de dois seminários, a convite do Prefeito Santilo Sobrinho, eu não me atreveria a fazer uma pesquisa sobre a Educação no Estado de São Paulo, porque, efetivamente, a situação educacional apresenta realidades a que não estou submetido diariamente. Logo, não posso conhecer o contexto de avanço de um projeto. Assim como entendo várias questões que a Prof.^a Fátima colocou, entendo também que a sua equipe, em alguns momentos deste Seminário, deve ter se sentido irada, porque não são verdadeiros vários dos pontos colocados com relação à evolução histórica da educação e ao projeto histórico que se tentou construir com os CIEPs. Projeto esse que, de alguma forma, a Secretaria da Educação atual, no Rio de Janeiro, viabilizou.

Quero lembrar que a primeira tese do segundo bloco do Encontro de Mendes era a extinção do 3.^o e do 4.^o turnos e a instalação de dois turnos com cinco horas diárias de aula. Isso havia sido conseguido, na cidade do Rio de Janeiro, em 1987, em quase todas as escolas, exceptuando-se umas cento e poucas. No Estado, a exceção ficou em torno de duzentas escolas.

Fiquei, hoje, feliz em saber que a Prof.^a Fátima conseguiu

acabar com o 3.^o turno, transformando-o em 2.^o Portanto, temos de recolocar a experiência do CIEP dentro de um projeto educacional mais amplo do que o próprio Projeto CIEP. Este era apenas um subitem do Projeto Educacional. É isso que procuro resgatar na minha tese, sem nenhuma presunção de que vou achar a solução. Procuro contar a história do CIEP. Vou mostrar este *slide* e passar a contar a vocês como realizei meu trabalho de pesquisa, muito estimulado pelo livro do Vitor.

Essa aqui é a Escola Brady, trata-se de uma escola-platoon, em Detroit, nos Estados Unidos. O que era a *escola-platoon*? Uma escola que Anísio Teixeira havia visitado nos Estados Unidos, uma escola em tempo integral, implantada por John Dewey. Anísio Teixeira, quando voltou para a Bahia, no primeiro Governo de que ele participou como Secretário de Educação, disse que queria fazer uma escola dessas. Não conseguiu. Mas foi para o Distrito Federal e realizou as maiores escolas que se fizeram no Rio de Janeiro antes dos prédios do CIEP. Vamos criticar também essa questão do prédio. Construiu a Escola Argentina, a Escola Estados Unidos, todas com nomes de países, feitas na gestão do Prefeito Pedro Ernesto, em que Anísio Teixeira era Secretário de Educação do Distrito Federal.

Você vê aqui uma sala de aula *standard*. O que chamavam de sala de aula *standard* era o lugar onde aconteciam as aulas da escola-classe, e não as outras atividades consideradas informais.

Vemos, agora, a escola da Bahia: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Fiz essa brincadeira de juntar as imagens das diferentes escolas. Esta escola da Bahia me lembra muito aquela formação do *slide* anterior: as crianças andando de um lado para o outro, discutindo a vida, inventando um mundo dentro de cada escola-classe, criando a própria rotina de trabalho. E a escola-classe tinha do banco ao correio; do prefeito, ao servente. Criava-se dentro dela toda a possibilidade de discussão e, inclusive, de criação de regimento próprio para cada classe. Cada uma criava seu regimento interno como se fosse a Constituição de um Estado.

Este é um *slide* do CIEP, aqui as crianças também trabalham em grupo. Ali, vê-se uma professora trabalhando junto com elas. Vocês devem estar percebendo que sou um escola-novista, pelo que dizia o Vitor. Tenho esperança de que, um dia, venhamos a usar a educação para avançar e não para resolver tudo.

Aqui, vê-se uma sala específica: uma sala de História Natural. Ainda na *escola-platoon*, em Detroit, na escola elementar. Aqui o que aparece é uma criança trabalhando na sala de História

Natural. Ela corta uma minhoca com outras crianças. Agora, o banco. O menino está administrando as contas da sala, ao mesmo tempo em que ensina outros contadores como é que se faz isso.

Acredito ser possível, mesmo com nossas dificuldades, partir das experiências que temos de múltiplas atividades acontecendo simultaneamente no mesmo espaço físico e aumentar a carga horária. Mesmo reconhecendo-se que 45 alunos é muito. É demais ter 45 alunos na sala quando se dá aula de forma recitatória, mas não quando se trabalha de recitatória forma multidisciplinar e em regime agrupado.

Aqui, ainda se vê a criança trabalhando, preenchendo um cheque. (Pausa) Aqui é uma sala de leitura. (Pausa) Aqui é a biblioteca da escola de Detroit. (Pausa) Mais uma vez, a cena da sala de leitura da biblioteca. (Pausa)

E aqui se vê uma atividade de aprendizagem mediada em que uma aluna ajuda, dentro da escola-classe, no Centro Educacional, as demais crianças a fazerem as suas atividades de aula. (Pausa) Aqui, a nitidez não é muito boa, mas vocês poderão perceber que cada um daqueles painéis representa uma atividade. Aqui, o correio, o banco, a prefeitura e as mesas dispostas como se fossem ruas. Essa experiência foi no bairro da Liberdade, em Salvador. É um dos bairros mais pobres de Salvador. (Pausa) Aqui, a horta, onde a professora trabalha com as crianças. (Pausa) Agora o refeitório, e vemos um refeitório também no CIEP. (Pausa) Aqui é o salão de recreio da *escola-platoon* em Detroit. Há necessidade, numa escola de tempo integral, de muito espaço, senão, ela vira prisão.

Aqui, dentro do ginásio, vemos atividades corporais. Ainda é a escola de Detroit. (Pausa) E, aqui, uma atividade é realizada - para quem conhece um CIEP - naqueles corredores em que as crianças estavam trabalhando. É uma atividade ecológica. (Pausa) Aqui já é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, hoje em dia, na Bahia (Pausa) Vemos, agora, o auditório da *escola-platoon*, em Detroit, mostrando que há necessidade de múltiplos espaços, sim. Esses múltiplos espaços não precisam ser todos dentro da escola, podem ser em outros locais. (Pausa) Aqui é o refeitório, também na *escola-platoon*. As crianças comem, porque passam o dia inteiro na escola. (Pausa) E, finalmente, uma *platoon-school* com 48 seções, em Detroit, o que quer dizer 48 turmas em funcionamento nessa *escola-platoon*.

O que quero colocar, já vou adiantando alguns temas, é o seguinte: dentro do Programa Especial de Educação existia o projeto de construção de escolas de tempo integral, que são os

CIEPs. O projeto dos CIEPs, pensado originalmente - como se verá daqui a pouco - não tinha 500 escolas. Surge aí a questão da utilização político-partidária do Programa Especial de Educação, e dos CIEPs, em particular, como bandeira. Isso acabou levando a situações muito complicadas e que inviabilizaram o Programa - PEE -, porque surgiu o problema de produção de pessoal. Pode-se produzir escolas em regime de fábrica, mas não há as mesmas condições de produção dos recursos humanos necessários para dotar essas escolas. A situação é muito complicada.

O Programa Especial de Educação tinha, originalmente, 60 escolas que previam, entre outras coisas, a utilização de áreas. Tenho certeza de que o Senador Calmon irá gostar muito de ver esses *slides*, e pretendo deixá-los para que S. Ex.^a possa vê-los em sua residência.

Minha tese foi orientada pelo Professor Jorge Ferreira da Silva, que é Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A delimitação do estudo é a realização de entrevistas com gestores do Programa Especial de Educação e com dirigentes locais do nível central de implantação dos CIEPs no Município do Rio de Janeiro. A minha área de atuação foi o Rio de Janeiro, Município com uma característica específica: todas as escolas de 1.^o Grau, com a fusão, deixaram de ser do Estado da Guanabara - portanto, estaduais - e passaram a ser do Município do Rio de Janeiro. Quer dizer, as escolas de 1.^o Grau - que àquela época eram, mais ou menos, 860 e, hoje, são 1.016 - passaram a ser escolas da rede, ou seja, administra-se 1.016 escolas com o orçamento restrito de um Município. Nenhum outro Município brasileiro tem igual número de escolas sustentadas com recursos municipais.

Recorremos a três instrumentos de pesquisa: no primeiro grupo, foram entrevistados o Professor Darcy Ribeiro, o ex-Prefeito Roberto Saturnino Braga e o Prefeito Marcelo Alencar. Este último governou duas vezes: inaugurou o primeiro CIEP, deixou a Prefeitura e retomou o processo dos CIEPs, em 1989, quando reassumiu. Houve uma perda na pesquisa, que foi a ausência do depoimento do ex-Governador Leonel Brizola. Não conseguimos marcar entrevista com ele. Talvez por causa da campanha do ano passado, talvez por ele ter dificuldade em assumir algumas posturas ou, quem sabe, pelo fato de Brizola não conhecer o Programa integralmente.

No segundo grupo, os entrevistados foram Iara Vargas, Maria Ieda Linhares, Fernando Lopes. Maria Ieda Linhares é historiadora, foi Secretária de Educação do Município e, depois,

do Estado. Iara Vargas foi Secretária do Estado no início do processo. Fernando Lopes foi Secretário de Planejamento e Controle. Compunham o grupo dos gestores do Programa Especial de Educação, quer dizer, dos integrantes da Coordenação do Programa Especial de Educação, que envolvia não só a área educacional, mas a de planejamento também. Arnaldo Murté, que era Secretário de Planejamento do Município, Maria Lúcia Camaes, que foi Secretária do Município do Rio de Janeiro, Moacir de Góes, que foi o Secretário Municipal da época do Prefeito Saturnino Braga - da segunda metade do Governo Saturnino Braga - Lia Faria, que não era na época Secretária, não deveriam estar nesse grupo. Fizemos, porém, uma concessão, porque, na verdade, Lia foi uma das pessoas responsáveis por todo o processo de treinamento de pessoal e, obviamente, teve uma influência muito grande na lotação de recursos humanos e na forma como esses recursos foram distribuídos dentro dos CIEPs.

No terceiro grupo, resolvemos ouvir Diretores de CIEPs, mas com características diferentes. E não são Diretores de CIEPs com um modelo tradicional arquitetônico, mas Diretores de CIEPs com formas alternativas, como no caso da Diretora da Escola Edmundo Bittencourt, uma escola de 1950, com um prédio belíssimo, restaurado, com uma série de valores arquitetônicos e artísticos muito grandes, e possível de ser transformado numa escola de tempo integral, porque contava com um ginásio. A escola de tempo integral, como vocês viram, tem uma necessidade múltipla de espaços. A Escola Edmundo Bittencourt tinha as condições necessárias para isso e, inclusive, é uma das únicas escolas do Município do Rio de Janeiro - são apenas duas, a João Goulart e ela - que tem uma piscina. Tinha uma piscina olímpica e estava desativada. A outra Diretora é a do Centro Comunitário de São Cristóvão, a Professora Vanda Engel. Esse é um CIEP muito interessante, porque há uma disputa, uma dificuldade muito grande em se determinar qual foi o primeiro. A Prof.^a Fátima estava correta quando disse que o CIEP funcionava, mais ou menos, como uma tradição oral. Na verdade, o primeiro CIEP foi inaugurado em abril de 1985.

Há uma disputa muito grande sobre quem inaugurou o primeiro CIEP. O Centro Comunitário de São Cristóvão era um embrião, era uma escola-parque. Do núcleo central, participaram a Prof.^a Bárbara Gil Guedes, a Prof.^a Mariléa Cruz - que, realmente, é Secretária do Município de Educação - e a Prof.^a Aimar Nunes. Houve uma entrevista especial, com um roteiro próprio, para a Coordenadora da Área de Saúde dos CIEPs, a Dra. Evelyn.

Com relação à análise de documentos, que é a segunda parte da minha pesquisa, o que fiz foi casar as informações das entrevistas com as informações dos documentos. Que documentos? Os documentos oficiais, que eram os textos, os manuscritos, os programas de televisão do TRE e do TSE. Entendíamos que, naqueles programas de televisão do TRE e do TSE, havia um discurso com relação ao CIEP, e que tal discurso era o responsável pela identificação do CIEP como uma proposta salvadora de crianças: a salvação das crianças brasileiras! Esteve presente, permanentemente, nos programas do TRE e do TSE.

Esse discurso, a que o Vitor faz referência, e é verdadeiro, existiu também no primeiro grupo de entrevistados, especificamente no caso do Prefeito Marcelo Alencar, e também no terceiro grupo. Ouviu, Vitor? É uma coisa interessante...

Vitor Henrique Paro - Está presente no livro dos CIEPs também. Clarissimamente.

Carlos Alberto De Oliveira - Sei disso. Aqueles que trabalharam nas escolas tinham esse discurso de salvação de crianças.

Nos entrevistados do segundo grupo, composto por pessoas que, intelectualmente, conceberam a proposta dos CIEPs, tal discurso estava ausente, não era identificado.

Mas, justamente no terceiro grupo, surgiu de modo muito preocupante esse aspecto de salvação, de retirada das crianças da classe popular da rua, porque essa era alguma coisa nociva. Isto é verdadeiro, está presente e acho que muito induzido pelos programas do TRE e do TSE, porque, como disse a Prof.^a Fátima, é difícil saber, em relação ao CIEP, quem escreveu o quê, onde e quando. E isso inclui também os manuscritos, os trabalhos da comunidade acadêmica e as reportagens em geral. Deu-se, então, destaque para o Vitor Paro, autor de textos do Seminário da Fundação Carlos Chagas.

Passarei diretamente ao assunto, não sem antes dizer que foi tudo muito difícil e que lamentei não ter ouvido a Fátima.

É necessário esclarecer que há uma diferença entre tempo integral e formação integral. E sinto que, em alguns debates, em alguns depoimentos, principalmente aqueles do Seminário realizado pela Fundação Carlos Chagas, há uma confusão a respeito.

Há, também, uma diferença entre carga horária de tempo integral e formação integral. Acredito que várias escolas de tempo

parcial têm realizado o papel adestrador e de formação do aluno como homem ideal que se pretende que ele seja. Logo, se esta é uma característica da escola de tempo integral, é, também, uma característica de outras escolas.

Com relação a mudanças de tipo 1 e mudanças de tipo 2, quer dizer, mudanças quantitativas e mudanças qualitativas e processuais, não me sinto à vontade - não é esse o objeto da minha tese - para apresentar uma série de estatísticas, de preços e de custos. A minha orientação é discutir algumas mudanças qualitativas e processuais.

Acredito, por exemplo, que, se formos entrar com questões de mudança de tipo 1, meramente quantitativas, vamos chegar à conclusão de que, desde 1934, a escola pública - ou o ensino fundamental - deveria ter sido ofertado a todas as crianças. Mas, a partir de 1934, isso não foi conseguido. Não vamos ficar repetindo esse assunto. Teríamos que lembrar 1925 e a polêmica entre Sampaio Dória e o nosso Anísio Teixeira a respeito da escola em tempo parcial. É como postulou o Vitor: escola para todos, mesmo que seja por uma hora ou uma hora e meia. Isso leva, hoje, a Prefeitura de São Paulo a ter escolas, nas zonas mais pobres, com cinco turnos de aula.

Houve um avanço muito grande. Uma das inovações que atingimos, a partir da discussão dos CIEPs, foi a de que ocorreram algumas mudanças em legislações específicas. Por exemplo, a Lei Orgânica do Município de São Paulo garantiu, agora, quatro horas de atividade mínima para todas as escolas, principalmente nas zonas mais pobres. Nas zonas em que estavam os filhos dos trabalhadores, havia apenas de uma a duas horas de aula por dia.

Da questão de John Dewey e de sua influência sobre a tentativa de Anísio Teixeira, já esboçamos alguma coisa. Eu gostaria de trazer outra questão: a de que o fundamento do projeto pedagógico do CIEP é a visão educacional de Gramsci. Isto se observa, principalmente, no discurso da Lia Faria. Esse é um aspecto muito pouco estudado. Aqui, no Brasil, ainda se fala pouco sobre isso. Para fazer a parte teórica da tese, acabei lendo bastante sobre o assunto e descobri algumas coisas interessantes. Gramsci pregava a criação da "escola única popular" ou da "escola pública popular", segundo Gadotti, que deveria ser oferecida em tempo integral para alunos e professores. Tal escola não foi oferecida para os professores no Estado do Rio de Janeiro - nem no Município - por dificuldades com o Sindicato dos Professores que, na época, era o CEP. Atualmente, com a nova Constituição do Estado e com a legislação a que se referiu a Prof.^a Fátima

Cunha, é possível que o professor receba a jornada integral. Mas, então, não era possível.

Gramsci dizia que o equipamento social da escola deve ser dotado, dentre outras instalações, de dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas e salas adaptadas ao trabalho coletivo. Sua organização deve possibilitar atividades de estudo coletivo - diurnas e noturnas - com a assistência dos professores e dos melhores alunos, bem como momentos de práticas individuais supervisionadas.

No caso dos CIEPs, o discurso oficial detectado é de que a orientação, no plano pedagógico, passaria pela visão de Gramsci de "escola única popular", partindo da cultura da criança e trabalhando, como questão central, a linguagem. Tudo isso foi muito falho, não aconteceu. Mas esteve presente nos documentos oficiais e no discurso.

Outro fator condicionante, que levou à implementação do Programa Especial de Educação, foi a experiência possibilitada, com o exílio, a Leonel Brizola, implementador da proposta do CIEP. Refiro-me ao fato de seus filhos terem estudado em escolas de jornada integral no Uruguai e, também, às visitas que realizou ao Japão e à Suécia, ainda enquanto Governador do Rio Grande do Sul.

Houve, também, fatores condicionantes da realidade social do Rio de Janeiro, como a deterioração dos serviços públicos, em especial os das áreas de saúde e educação. A noção da coisa pública tinha sido perdida, e aí o Vitor está perfeito, quando diz que aquilo em que devemos mais investir é na proximidade entre participação popular e gestão dos serviços públicos. Essa participação estava prejudicada pelo distanciamento existente entre comunidade e poder público. As escolas eram permanentemente violadas pela própria comunidade, que não as sentia como sendo suas, mas, apenas, escolas na comunidade.

Assusta-me muito que, ainda hoje, em São Paulo - no Município de São Paulo - haja esforços para a criação de guardas dos prédios escolares. Parece-me que um prédio público, que pertence à comunidade, e não apenas situa-se nela, deve ser guardado pela própria comunidade. Mas isso só ocorrerá à medida que ela se apropriar do que, por natureza, já lhe pertence: um espaço construído com o pagamento de impostos.

Dentro do Programa Especial de Educação existia esse subitem chamado CIEP que, obviamente, pela sua visibilidade política, mereceu uma atenção maior. Acho que isso deve ser apontado

como a maior crítica que se pode fazer à utilização de uma forma maciça da informação sobre o prédio do CIEP e, também, em relação à idéia de escola de tempo integral. Quer dizer, houve um desvio da filosofia de extensão da carga horária, assim como da importância da distensão, para um enfoque no qual o CIEP passou a ser a mera construção de prédios e os prédios passaram a ser CIEPs.

Os prédios não são CIEPs. Eles podem ser adaptados para hospital, presídio, delegacia... São prédios! Hoje, são escolas. Então, essa utilização da imagem de um CIEP como alguma coisa arquitetônica, meramente arquitetônica, deve ser apontada como uma das maiores críticas que se pode fazer aos gestores do Programa Especial de Educação.

Havia um projeto político-social do Governo com desdobramento num projeto educacional. Quer dizer, havia um projeto político-social mais amplo que o CIEP, o que a Zaia Brandão identificou. Zaia Brandão é uma educadora da maior importância do Rio de Janeiro. Mas os CIEPs passaram a ser chamados de brizolões pelo Darcy Ribeiro, antes mesmo da posse do Governador do Rio de Janeiro. Houve, mais tarde, o Encontro de Mendes, onde, em tese, apresentou-se um conjunto de idéias que faziam parte do projeto educacional, e que foram discutidas pelos professores nas escolas e, depois, em núcleos centralizados. Numa reunião geral de delegados e professores, aprovou-se o documento de Mendes.

Esse documento era composto de três blocos de teses. O primeiro e o terceiro bloco não sofreram qualquer alteração do início ao fim, o que pode indicar a existência de um processo de mobilização apenas para homologar idéias que já vinham com o Darcy Ribeiro ou com a equipe eleita. Então, na verdade, aquela mobilização de professores era apenas para aprovar um projeto. Essa é uma possibilidade que deve ser investigada com mais detalhes, especificamente no que diz respeito ao Encontro de Mendes, um encontro interessante que mobilizou o professorado do Rio de Janeiro.

A questão da definição de CIEP... Esse é um outro equívoco. Os gestores do Programa Especial de Educação passaram a ser identificados como brizolistas. Quando você defendia o CIEP, era brizolista; quando o atacava, era antibrizolista. Quer dizer, não se discutia o Projeto educacional da maior importância que estava acontecendo, e cujos erros deveriam ser corrigidos. O que poderia ter sido mudado para evoluirmos na idéia de extensão de carga horária? Tem-se a idéia de que o CIEP era para ser generalizado

em toda a rede. Essa nunca foi a intenção inicial daqueles que o conceberam e nem dos gestores do Programa Especial de Educação. Em todas as entrevistas do segundo grupo, os CIEPs foram apresentados como escolas de experimentação e o paralelismo entre as redes era reconhecido.

Em todas as minhas entrevistas reconhece-se o paralelismo entre o Programa Especial de Educação e o do CIEP. Procurei saber até que ponto esse paralelismo poderia existir. Acredito que, caminhando no sentido da participação popular, que é o da autonomização dessas escolas, não parece ser possível implantar uma escola que se quer popular, com centralização de decisões. A centralização em níveis, quer seja o regional ou o central, não desconcentra o poder, apenas o descentraliza. O fato de o poder não ter sido desconcentrado para a própria população inviabiliza a existência de um sistema único. Parece-me que, hoje, o mundo caminha, e a educação também, para a necessidade de sistemas básicos e paralelos.

A administração seria como uma rede elétrica que interliga todos os pontos. Numa rede elétrica há níveis que vão se interligando e é possível haver experiências acontecendo dentro da rede como um todo, sem que haja a necessidade de uniformizar o sistema. Não é necessário ter todas as escolas funcionando da mesma forma. Do contrário, a escola pública vai carecer daquilo que, para ela, é fundamental - e para o que no Brasil não se dá espaço, quem vem da vida acadêmica sabe disso - que é a experimentação na escola pública. Criticamos sempre as Faculdades de Educação e os professores, mas, na verdade, não há espaço para experimentação dentro da escola pública. E, por isso, é muito difícil que o jovem professor, que está se preparando para trabalhar com a criança da classe popular, tenha êxito. Ele não tem experimentação. Ele não pode ir a campo para ver como funciona. Quando muito, as Faculdades de Educação são dotadas de Colégios de Aplicação que não refletem, de maneira alguma, a realidade da rede. Os Colégios de Aplicação refletem justamente o oposto do que se deseja, que é a generalização de uma escola de boa qualidade para todos. São verdadeiros vestibulares a que as crianças são submetidas.

É necessário que consigamos aceitar esse paralelismo. Lembro-me de uma fala da Prof.^a Maria Ieda que dizia o seguinte: "não desejo nunca que o CIEP passe neste momento para a rede nem depois, porque ele deve continuar como um centro de experimentação de onde saem experiências vitoriosas para o conjunto das outras escolas".

Há, ainda, a questão do falso dilema entre a qualidade e a quantidade. Nisso não vou nem tocar, porque estou, no geral, com o Vítor. Sobre a questão do modelo educacional pedagógico e de seus pressupostos, a Prof.^a Ana tratará do assunto mais especificamente, porque a sua pesquisa se ocupa desse tema e de seu desenvolvimento na escola e nas relações sociais entre professores e alunos.

Quanto ao treinamento do pessoal docente e não-docente, é fundamental. Quando se deseja trabalhar com o que já existe na rede, é preciso ter-se um projeto de treinamento funcionando. O que aconteceu - e esse foi o maior desastre - quando um projeto, que era experimental e que assim tinha que ser mantido, foi aumentado? É impossível planejar um projeto de treinamento para 60 escolas e aumentar esse número para 200, 500 escolas. Não se consegue produzir profissionais para todas e tampouco reciclar professores nesse ritmo. Além disso, as escolas perdem sua característica de autonomia, porque o treinamento acaba por ser homogeneizado. Quando se trabalha com uma escola experimental, o contato com a realidade torna-se mais próximo.

Teríamos implantado com êxito 60 CIEPs - ou 35 - como centros de experimentação. Deles seriam extraídas experiências para a rede toda. A generalização do treinamento inviabilizou aquilo que estava presente no discurso oficial: a regionalização da realidade e o respeito à cultura de cada uma daquelas crianças. Quando se começou a querer treinar pessoal para trabalhar em tantos locais e a fazer inaugurações tão bombásticas... O primeiro CIEP foi inaugurado em abril de 1985. Inauguraram, depois, cento e tantos CIEPs. Era como se as escolas estivessem sendo produzidas para haver uma inauguração por dia, mesmo sem pessoas para trabalhar em todas elas. Passou-se a recrutar na rede. Os melhores quadros acabaram sendo transferidos para os CIEPs automaticamente. Eles se autotransferiram.

Estão me alertando para o tempo que se esgota. Só pretendo concluir. Mas esse é um tema que ainda vamos ter que discutir muito. Só o fato de estarmos realizando este Seminário demonstra que a iniciativa da escola de tempo integral retomou, dentro do Brasil, a discussão da escola pública. Só isso vale a experiência, porque estamos aqui discutindo sua viabilidade.

A questão das dificuldades encontradas no treinamento, já apontei. Foi dramático o que aconteceu. A rede toda foi sacrificada, à medida que os melhores quadros iam para os CIEPs.

Quanto ao currículo, havia um formal e outro não-formal. Do currículo não-formal fazia parte a cultura do próprio aluno. Isso

foi muito dificultado, porque exigia o trabalho de um animador cultural que, muitas vezes, era rechaçado pelos professores por não ser um deles. O animador cultural era alguém da comunidade a quem cabia fazer a integração dessa comunidade com o CIEP, trabalhando com as manifestações do local. Esse educador, por não ser um professor habilitado, foi considerado, em vários CIEPs, indesejável, tanto pelos professores como pela direção, embora fosse muito querido pelos alunos e pela comunidade. Dentre as dificuldades, há, ainda, a da ocupação da carga horária, porque uma escola de tempo integral tem que ter atividades em tempo integral. Caso contrário, transforma-se numa prisão. Nas escolas em que eram oferecidas múltiplas atividades, como em algumas que visitei, as crianças, depois de seis horas, seis horas e meia, não tinham vontade de ir para casa. Havendo atividades, as crianças têm interesse em ficar na escola. Não havendo, elas se cansam porque, se ir à escola já é ruim, pior é ter que ficar trancado, várias horas, sem atividade alguma.

A administração como prática pedagógica me parece ter sido um dos maiores problemas do CIEP. E aí está uma das maiores contradições do discurso de escola modelar. Pela proposta, o CIEP levaria experiências para a rede. Aconteceu o contrário. As experiências inovadoras em administração partiram da rede para os CIEPs, percorreram o caminho inverso. Isso me lembra muito o discurso da Prof.^a Aimar, uma das minhas entrevistadas, que disse o seguinte: "a administração e o CEC - Conselho Escola e Comunidade - vieram da rede para os CIEPs, quando a idéia era partirem dos CIEPs para a rede". Por que isso aconteceu? Dentro do projeto educacional não havia um modelo administrativo-pedagógico consonante com o discurso oficial da escola pública popular. Quer dizer, administrávamos o CIEP exatamente como se estivéssemos administrando uma escola de rede, sem pensar nos mecanismos que deveriam ser utilizados para a democratização da gestão daquela escola e embora houvesse, na rede, experimentos de muito sucesso a respeito.

Queria anotar que, no discurso oficial, havia uma proposta de autonomia de participação. E a questão do poder era trabalhada até mesmo em treinamentos. Obviamente, quando isso era levado para a escola, havia dificuldades de implementação. E existem dificuldades maiores, ainda hoje, de avaliação, devido às interrupções permanentes que o programa do CIEP sofreu ao longo do tempo. É importante assegurar a possibilidade de existência de escolas experimentais para oxigenar a escola pública, a fim de que ela possa estar permanentemente questionando a sua prática de rede. A totalidade da rede não pode viver em

experiência, mas é possível dela destacar-se um grupo de escolas onde se possa fazer experimentos. Daí a necessidade de que legisladores, Senadores e Deputados, aprovem a Lei das Diretrizes e Bases, a fim de que a Universidade possa experimentar dentro da escola, para que não continuemos a ter, no trabalho acadêmico, um discurso tão distante da prática da escola pública popular.

Quanto à questão das atividades suplementares - alimentação, assistência médico-odontológica e residência - defendo integralmente, em relação aos dois primeiros itens, o fornecimento de alimentação e de assistência de saúde, especialmente numa escola de tempo integral. Se for possível oferecer, na escola onde a criança passa o dia inteiro, um atendimento básico de saúde, não haverá motivo algum para que ela saia dali para ir ao Posto de Saúde. Isto não significa que não tenhamos que criar tais Postos, e foram criados, tanto no governo atual quanto no anterior.

Há ainda a questão da institucionalização. Se os CIEPs são a negação da prática da rede, deveriam funcionar como um grande experimento, não sendo possível jogá-los na rede de volta, pois nela se dissolveriam. Foi o que aconteceu na instância municipal. Não vou falar do Estado, porque não é a minha área, mas, no Município, na segunda metade do governo Sartunino Braga, quando assumiu o Professor Moacyr de Góes, decidiu-se descentralizar a coordenação do Projeto Especial de Educação, jogando-se os CIEPs para a administração dos DEPs. Simplesmente, a proposta se inviabilizou, porque as experimentações confundiram-se com a rede. Havia uma contradição profunda no discurso de quem dizia que queria continuar o Programa Especial de Educação e os CIEPs - como é o caso do Prefeito Saturnino Braga, em entrevistas, e do próprio Prof. Moacyr de Góes - e jogava os CIEPs na rede, quando eram inviáveis dentro dela.

A institucionalização, no final do governo, foi inexistente, tanto na instância do Estado quanto na do Município. Não houve institucionalização através de legalização de instrumentos básicos dos CIEPs. Eles não existiam realmente. Os CIEPs constituíam um programa especial e não existiam dentro do Governo como um todo.

A Constituição do Estado do Rio de Janeiro e do Estado de Minas Gerais propugnam por escolas de tempo integral e defendem a idéia de essas escolas serem implantadas progressivamente. Acho que há um avanço muito grande nessas

discussões, pois partem da necessidade de que a escola avance para alguma coisa. Em São Paulo conseguimos avançar. Na Lei Orgânica do Município de São Paulo há o reconhecimento da escola pública de tempo integral, porém com caráter fundamental e opcional - optativo para pais e responsáveis - e partindo da discussão com alunos. Ou seja, é necessário aquilo a que o Vítor se referiu, quando disse ser preciso discutir com os pais se desejam, ou não, que suas crianças fiquem numa escola de tempo integral, uma vez que muitas delas, principalmente a partir da 5.^a série, já estão no mercado de trabalho informal.

Vítor Henrique Paro - Permite um aparte? (Assentimento do orador). E preciso discutir com as crianças também.

Carlos Alberto De Oliveira - Sim, eu disse isso. É preciso discutir essa questão, se a criança quer, ou não, ficar na escola de tempo integral. Mas o princípio da escola de tempo integral foi consagrado e conquistou-se uma questão básica. Faço agora uma sugestão ao Senado: que solicite ao Ministério da Educação, ao INEP, um levantamento sério no País sobre a carga horária das salas de aulas. Não temos! Temos o nível de escolarização e o número de matrículas, mas isso significa muito pouco. É um mero dado quantitativo, não se toca na questão do tempo em que a criança permanece na escola. Uma criança que passa 1 hora numa sala de aula e outra que passa 4 horas, como o Vítor disse - ou 5 ou 6 ou 8 horas - não têm a mesma oferta de educação. Então, estamos brincando de fazer escola pública, quando dizemos estar ofertando escola para todos. Na verdade, não sabemos que tipo de escola está sendo generalizada.

Eram esses os pontos que eu queria apresentar para debate. Quero dizer para o Vítor que essa ira santa que ele me provocou, tanto na primeira leitura do livro quanto agora, mostra, como eu disse a vocês, que há muito mais semelhanças entre nós do que diferenças. Pode haver diferenças de entonação, mas há muitas semelhanças. Vejo uma diferença na crença na possibilidade de que a escola pública possa ser construída coletivamente por nós, professores que viemos da classe média, e, também, pelas crianças e trabalhadores que vêm da classe popular. A dicotomização da sociedade, nesse sentido, inviabiliza a própria existência da escola pública e faz com que eu me sinta um reprodutor da sociedade burguesa, o que não desejo ser. Quero criar uma escola pública popular. E me sinto comprometido - como, creio, todos vocês que aqui vieram - com a construção coletiva de uma escola pública popular. (Palmas)

Divonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Finalmente,

chegamos à terceira etapa. A Prof.^a Ana Cristina deve apresentar o resumo da sua dissertação de doutorado, e entraremos - como dissemos antes - na intimidade do processo.

3.3 - O Ciep e a Escola Tradicional

Ana Cristina Leonardos - Eu me chamo Ana Cristina Leonardos, estou trabalhando atualmente como pesquisadora na Faculdade de Educação da UFRJ. O trabalho de pesquisa que vou apresentar foi realizado entre 1987 e 1989, e a maior parte da coleta de dados nas escolas ocorreu em 1988. Trata-se de uma tese de doutoramento, defendida na Universidade de Stanford, na Califórnia, e intitulada "Oportunidades para aprender habilidades acadêmicas nas escolas públicas brasileiras: um estudo de caso comparativo".

O que me motivou a fazer este estudo foi a criação de um modelo alternativo de escolas no Estado e no Município do Rio de Janeiro - os CIEPs - e, também, a curiosidade de investigar até que ponto esse modelo alternativo proporcionava uma experiência de escolarização diferente daquela que já existia até então. Em outras palavras, o que eu desejava era examinar se os CIEPs constituíam uma ruptura com o modelo de escola pública predominante. As perguntas eram as seguintes: até que ponto crianças oriundas de um mesmo meio sócio-econômico desfavorecido estariam sendo expostas a dois tipos de programas educacionais distintos? E em que aspectos seriam eles distintos? Teria havido revisão do modelo tradicional da escola pública e do seu programa educacional tão criticado e obsoleto? Como pretendo deixar claro aqui, minha visão de ruptura é de algo comprometido com a transformação social.

Minha pesquisa se propôs a focalizar tal questão sob o ponto de vista da teoria do conflito social, com base na obra de Carnoy e Levin, na medida em que o enfoque teórico desses autores melhor explicava a situação existente no Estado e no Município do Rio de Janeiro no período compreendido entre 1987-88. Trata-se de um enfoque que avança sobre as teorias reprodutivistas e as teorias de resistência para permitir uma visão de escola produtiva: aquela capaz de provocar mudanças e, portanto, de introduzir elementos para a transformação social. Por esta visão, a escola estaria a todo momento reproduzindo o modelo de sociedade já existente e, ao mesmo tempo, introduzindo sementes ou elementos de mudança, atendendo, dessa forma, as necessidades dialéticas do Estado capitalista-democrático moderno.

Para operacionalizar esses conceitos mais teóricos e abstratos,

defini os dois aspectos mais importantes do que seria "programa educacional": abrangar questões curriculares e pedagógicas, entendendo-se por isso conteúdo, estrutura e interação, tanto entre professor e aluno quanto entre a escola e a comunidade. Esses dois aspectos foram escolhidos por estarem, segundo a literatura pertinente, muitíssimo relacionados com o desempenho de alunos em situação de risco.

O modelo de educação para capacitação emancipatória de alunos de Jim Cummins, assim como a literatura norte-americana referente a modelos educacionais alternativos para minorias étnicas e oprimidas, ou seja, a população de estudantes em situação de risco nos Estados Unidos, oferecem elementos para a identificação dos perfis de uma escola conservadora e de uma escola progressista-transformadora. Trata-se de uma população que apresenta inúmeros paralelos com a dos alunos brasileiros de baixa renda.

Cummins nos oferece um bom referencial do que seria considerado práticas conservadoras e práticas libertadoras-produtivas, ou transformadoras, tanto no aspecto curricular-pedagógico quanto no da relação com a comunidade. Segundo ele, um programa educacional será conservador se oferecer práticas restritivas para a aprendizagem das habilidades acadêmicas, quer dizer, na medida em que o conteúdo curricular for subtrativo e sua estrutura fragmentada; que a interação professor-aluno seguir um modelo transmissor; que a relação escola-comunidade for excludente. Em contrapartida, um programa educacional será capacitador-engajador-emancipatório se oferecer práticas expansivas. Em outras palavras, à medida que o conteúdo curricular for aditivo e sua estrutura integrada; que a interação professor-aluno seguir o modelo de interação recíproca; e que a relação escola-comunidade for colaboradora.

A pergunta a que se procurou responder foi a seguinte: estaria o CIEP promovendo oportunidades maiores para que o desenvolvimento de seus alunos se desse de forma mais completa e libertadora? Portanto, fica claro, desde já, que minha pesquisa não teve o intuito de avaliar a eficácia da implementação de um programa educacional dito alternativo em relação a seus objetivos, mas, sim, de observar em que aspectos, e até que ponto, ele poderia ser considerado "transformador". Também fica claro que minha intenção era investigar o tipo de programa educacional oferecido e não o nível ou o tipo de desempenho dos alunos nesses mesmos estabelecimentos educacionais. Era ainda cedo para fazer-se uma avaliação de rendimento. Primeiro, era preciso estabelecer diferenças qualitativas entre os dois tipos de

programas. Só assim, no futuro, seria possível observar o efeito dos mesmos na aprendizagem de alunos.

Foram selecionadas duas escolas - um CIEP e uma escola convencional da rede municipal - servindo ambas à mesma comunidade de baixa renda e cada uma seguindo seus respectivos programas. Tanto uma quanto a outra foram consideradas representativas: o CIEP havia sido indicado como um dos poucos que ainda seguiam de perto a proposta educacional original dos CIEPs; e a escola convencional foi escolhida por ser uma escola de tempo parcial que estava implementando o currículo oficial do Município. Turmas de 1.^a série foram selecionadas para observação em cada escola.

Este foi um estudo qualitativo-etnográfico em que foram utilizadas técnicas de observação, entrevistas e análise documental. Os dados coletados foram posteriormente triangulados para permitir uma análise global de cada estabelecimento escolar. Cada escola foi caracterizada por organização interna, clientela, currículo, papéis e funções dos profissionais de educação, treinamento, seleção de pessoal, perfil dos profissionais e recursos.

Cada um dos aspectos escolares anteriormente mencionados foi analisado em profundidade. Indicaram que o CIEP tendia para o modelo capacitador-engajador-emancipatório de escola, com vistas a uma eventual transformação da estrutura social vigente; enquanto a escola convencional tendia para o modelo restrito e tradicional, visando a manutenção do estado das coisas. Isto é, no CIEP selecionado, o currículo foi considerado "integrado", uma vez que a professora conseguia estabelecer relações entre várias disciplinas a partir de um mesmo texto. O conteúdo curricular foi considerado "aditivo", pois a professora respeitava e fazia uso do saber e da experiência trazidos pelo aluno para a sala de aula. A relação professor-aluno era marcada por um grande número de diálogos, procedimento próximo ao modelo pedagógico "interação recíproca".

Devo dizer, no entanto, que a relação escola-comunidade no CIEP estudado apresentava problemas, apesar de ter se aproximado mais do modelo "colaborador". Enquanto a escola fazia esforços para incorporar a comunidade, esta nem sempre correspondia. Uma investigação mais aprofundada revelou que a escola não havia sido bem-sucedida em traduzir o programa educacional-pedagógico para a comunidade de pais e, conseqüentemente, em engajá-los no processo. Estou apenas

apresentando uma síntese dos resultados que são detalhados na tese.

Pude concluir dessa pesquisa que as diferenças encontradas entre os programas educacionais não podem ser somente atribuídas às diferenças organizacionais entre as duas escolas, mas ao compromisso, ao engajamento e ao idealismo comum, tanto à equipe dirigente, quanto aos professores do CIEP estudado.

As diferenças nas estruturas organizacionais das duas escolas, por si só, não parecem ser suficientes para explicar o modelo progressista-transformador do CIEP estudado versus o modelo tradicional-conservador da escola convencional selecionada.

O horário integral, por exemplo, em si nada garante. Em outras palavras, um maior número de atividades, sem uma filosofia norteadora, a pouco ou nada leva, como nos sugere a experiência do Programa de Tempo Integral Piloto da escola regular convencional, desenvolvido em quatro turmas. Tal Programa não resistiu a mais de um ano. O diretor-adjunto da escola explicou a razão do fracasso: a professora da manhã culpava a da tarde pelo que não acontecia e vice-versa. É necessário que uma filosofia educacional justifique e dê sentido ao horário integral.

O CIEP estudado, apesar das dificuldades encontradas, e das falhas próprias de um programa em fase de implementação, tinha uma filosofia viva e compartilhada por seus membros. Na escola convencional, em contrapartida, não foi possível identificar nenhuma filosofia; apenas o acaso, as atitudes idiossincráticas e a obediência cega a regras, regulamentos e procedimentos burocráticos.

Além de o programa de tempo integral não fazer sentido sem uma filosofia que guie e oriente a prática dos professores, um número maior de diretores e de pessoal, em si, nada garante. A coesão da equipe dirigente em torno de ideais comuns constitui um fator de extrema importância para o sucesso de um programa capacitador-transformador. Parece que essa filosofia educacional deve ser, antes de mais nada, compartilhada por todo o corpo dirigente e técnicos da escola, para, depois, ser difundida entre os professores através de reuniões e treinamentos em serviço.

Um outro aspecto que quero ressaltar é que o perfil jovem dos professores coincide com uma maior flexibilidade para adaptar-se ao programa educacional dos CIEPs através dos treinamentos. A pouca idade deles também coincide com uma maior abertura em relação à clientela de baixa renda. São professores ainda não expostos ao modelo da escola pública tradicional. Têm formação

universitária, enquanto os professores mais velhos da escola convencional vêm da Escola Normal. E, finalmente, esses professores apresentam, com freqüência, maior idealismo.

Fica claro, então, que o fundamental do programa educacional dos CIEPs a ser aproveitado é a filosofia; e não o tempo integral ou o prédio e as instalações. O fundamental é o compromisso com uma educação libertadora, capacitadora e transformadora. O resto é detalhe, talvez necessário, mas nunca suficiente.

Podemos, neste ponto, perguntar: e qual o impacto desse programa educacional na população de estudantes de baixa renda? Quais as compensações? E de que tipo? Podemos afirmar que os esforços e investimentos racionais no Programa não seriam em vão se os CIEPs estivessem realmente capacitando e emancipando seus alunos. Como já disse anteriormente, investiguei em minha pesquisa até que ponto um CIEP considerado representativo da proposta original era capacitador e emancipador. Portanto, não me concentrei em questões de aprendizagem, mas nas oportunidades oferecidas aos alunos para que aprendessem habilidades acadêmicas, dentro de uma enfoque de educação emancipatória. Não podemos, no entanto, na minha opinião, comparar índices de repetência na 1.^a série do 1.^o Grau entre CIEPs representativos e escolas convencionais para concluir sobre a eficácia dos primeiros sobre os últimos. Isto pouco nos diz ou informa, na medida em que são dois Programas distintos, com objetivos diferenciados, e até os sistemas de avaliação são diversos.

Acredito, no entanto, que podemos avaliar a competência mais enfatizada pelos dirigentes e técnicos dos CIEPs representativos, qual seja, a capacidade crítica. Esta poderá ser avaliada através de habilidades desenvolvidas pela escola, como a fala, a leitura e a escrita. Dessa forma, poderíamos avaliar até que ponto um programa considerado progressista-transformador estaria promovendo uma aprendizagem capacitadora e emancipatória em seus alunos.

Estou, neste momento, dando continuidade a esta pesquisa de doutorado, na UFRJ, onde, junto a uma equipe de professores e alunos do curso de mestrado da Faculdade de Educação, estamos tentando desenvolver procedimentos de avaliação da competência "capacidade crítica", através das habilidades que mencionei. Pretendemos com isso avaliar o desempenho de alunos de 4.^a série de CIEPs representativos e de escolas públicas convencionais, determinando até que ponto os alunos de CIEP estão realmente sendo capacitados de forma emancipatória. Em resumo, capacitação, neste contexto, significa ler com compreensão crítica

e escrever e falar com consciência do que se fala. Só assim poderemos compreender melhor o impacto que o Programa tem em crianças a ele expostas.

Concluindo, o que quis mostrar foi o que entendo por uma visão progressista de capacitação de alunos das classes populares dentro do contexto de nossas escolas públicas. Quis demonstrar como essa capacitação se concretizou no CIEP selecionado e estudado e por quais razões. Finalmente, quis informar o que está ainda sendo pesquisado para se determinar a eficácia, ou não, desse programa alternativo. Obrigada.

Divonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Vamos tentar administrar o tempo que nos resta, fazendo o seguinte: abriremos espaço para as indagações dos participantes aos expositores e, em seguida, o Vítor fará uma réplica para culminar o trabalho, após o que encerraremos, cedendo a palavra para a platéia.

Roberto K. Walker - Ana Cristina, eu queria me referir aos últimos comentários que você fez. Entendo que você desenvolve, neste momento, uma avaliação de uma inovação, olhando para aspectos do comportamento dos alunos em termos de raciocínio e de visão crítica. Acho ótimo! Mas temos de diferenciar a avaliação da inovação da avaliação dos alunos. Quando a pergunta, agora, é se os alunos estão repetindo porque não sabem pensar, e, antes, era se repetiam porque não sabiam ler e escrever, lembro-me de um fenômeno muito comum no Brasil: aumentar as exigências para que os níveis de repetência permaneçam iguais. Vê-se que as escolas públicas têm uma qualidade um pouco melhor no Sudeste e no Sul. No entanto, têm níveis de repetência praticamente iguais aos das escolas pobres do interior do Nordeste. Pergunto se não estaria acontecendo isso. Porque é realmente importante o aluno aprender a raciocinar e a ter uma visão crítica, mas é essencial diminuir drasticamente a repetência na passagem da 1.^a à 2.^a série.

Ana Cristina Leonardos - Acho que essa questão toda da repetência é um fenômeno muito brasileiro que merece um Seminário só sobre isto: a cultura da repetência em nosso País. Quero deixar claro que essa não é uma questão a ser enfrentada e discutida em relação aos Cieps. O que acho é que, num primeiro momento - e reafirmo não estar fazendo uma avaliação do Programa, mas uma avaliação de rendimento de aluno, delimitando rendimento como apreensão dessa capacidade crítica, presente tanto na fala quanto na escrita -, o aluno terá de escrever e interpretar textos. Reparem que estou exigindo muito mais dele do que só uma leitura de texto. O Programa está elevando o nível

do novo currículo oficial do Município, que data de 1988, e que reflete também essa postura, aglutinando muitos dos objetivos já antes descritos pelo Programa dos Cieps. Esses objetivos estão se expandindo pela rede inteira, embora, por enquanto, só na teoria. Na prática, ainda nada se vê.

Insisto que aí caberia uma revisão do processo de avaliação. Como se faz? E, mais um detalhe: se, de fato, se quer incentivar no aluno a capacidade crítica. Para isto, estamos tentando ver que avaliações são feitas para, depois, comparar os resultados desses testes com os das nossas observações. Por exemplo: se o que se quer é desenvolver a capacidade crítica, não se corrige a ortografia do aluno? A que se está dando maior peso na correção?

Nesse ponto, penso que você tocou numa questão bem mais ampla, para a qual não tenho resposta. De qualquer forma, não estou, de maneira alguma, dizendo que repetência não tem importância; o que é importante é ver se os alunos têm capacidade crítica. Na medida em que o aluno apenas repete as séries, ele se desencoraja, se desmotiva, sai da escola. Mesmo que ele repita por razões diferentes na outra escola. Sem dúvida, penso que o efeito dessa repetência no aluno - a sensação de fracasso - é o mesmo. Concordo. Essa seria uma outra questão.

O CIEP diz que promove isso. Mas será que promove mesmo? Não estou me atendo à questão da repetência, porque a considero muito complexa. Conversando com professores de CIEP, descubro porque os seus alunos repetem. Os alunos dos CIEPs onde tenho feito pesquisa *in loco* repetem por ausência à escola. Os professores enfrentam um dilema: "quando ele vem, é ótimo; mas não fica o tempo necessário para ser exposto a um programa que permita uma avaliação global". Os professores fazem uma avaliação global e levam em consideração participação e presença. E aí, o que se faz? Avaliar o quê?

Agora que estou realmente mergulhada no CIEP, vejo que isso não acontece na escola convencional. Alunos de escola convencional são mais assíduos que os dos CIEPs. E eu me pergunto, também: que tipo de clientela está indo para os CIEPs? Não será o resto do resto? Não serão aquelas crianças recusadas por outras escolas, que não conseguiram outro lugar e o CIEP as aceita? Não será um desafio muito maior para o CIEP receber essas crianças? Então, acho que não se trata de uma questão simples, não. É preciso ver, em primeiro lugar, de que tipo de criança se trata. É uma abstração, eu acho, falar que os CIEPs e as escolas convencionais estão servindo à mesma comunidade. Porque, na verdade, quando é feito levantamento de fichas

brancas em uma e noutra escola, percebe-se que, na convencional, alunos de baixa renda são de um nível ligeiramente mais alto do que os outros, o que é confessado pelas professoras quando dizem: "a gente faz uma triagem". A maioria só tem um membro na família. Isto tudo conta. Portanto, é muito importante considerar esses aspectos para estudar o fenômeno repetência no CIEP e na escola convencional.

Tenho a intuição de que são duas populações. A gente diz: "não, são todos de baixa renda". Mas existem pequenas diferenças: a estruturação do lar, a necessidade econômico-financeira... Não se pode dizer que é o mesmo tipo de repetência e de evasão. Acho que o tipo de aluno é diferente e que a repetência também é diferente.

O aluno, na escola convencional, repete porque tirou "D" no teste final. O aluno do CIEP, quando repete, a professora diz: "mas ele participa quando vem". Ou, então: "ele repete porque veio da escola convencional". Porque, no CIEP, o aluno da escola convencional não sabe funcionar. Não há ditado e cópia, não. Nos CIEPs representativos, que observei em salas de aula, são oferecidas oportunidades diversas para o aluno aprender um conceito. São dadas várias chances ao aluno. O aluno da escola convencional não se adapta a essa forma. Esta é uma discussão riquíssima.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Ana, só vou acrescentar um dado. O nosso companheiro, aqui, fez um não-assentimento para o dado que você levantou sobre a questão da repetência, da evasão e da permanência da 1.^a para a 2.^a série. No caso do Rio de Janeiro, de 1980 para 1981, e de 1980 a 1985, mantém-se, mais ou menos, o índice de 75%, enquanto, em termos de País, a média cai para 54%. Quer dizer, há uma diferença da 1.^a para a 2.^a série nessa perda que você disse ser, mais ou menos, igual em todo o Brasil. Há uma certa diferença, segundo os dados oficiais e do IBGE.

Roberto K. Walker - Desculpe, mas acho que você está confundindo evasão com repetência.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Estou falando sobre a retenção da 1.^a para a 2.^a série.

Roberto K. Walker - Quem é que fica e quem é que sai da escola?

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Quem é que fica e quem é que sai já na 1.^a série? Você afirmou que a percentagem do interior do Piauí é a mesma do Sul. Não é. Quer dizer, essa

retenção na 1.^a série, no Brasil, em geral, fica em torno de 55%. No caso do Rio de Janeiro, a média é de 74%, não sendo consideradas as variações de ano.

Vitor Henrique Paro - Precisamos ver, também, Carlos Alberto, qual a percentagem da retenção da 1.^a para a 2.^a série nos locais onde há o Ciclo Básico. Isso facilitou bastante também. Em São Paulo, por exemplo, o Ciclo Básico foi uma coisa linda. Quando as pessoas falam, projetam *slides*, é tudo lindo! Mas eu queria chamar a atenção para uma coisa extremamente perversa: estamos escolhendo entre deixar 30% ou deixar 45%. Meu Deus do Céu! Até quando teremos que escolher entre 30% ou 45% fora da escola, logo no primeiro ano? Isto é grave! É nesse sentido que encaminho as minhas críticas. Aliás, deixem-me aproveitar para agradecer ao Carlos Alberto, porque ele me deu a oportunidade de expor algumas coisas de uma forma que, talvez, não tenha sido apresentada antes.

Vocês receberam esse documento e leram o 4.^o item: "o CIEP, apesar do discurso, não parece lograr no interior de suas unidades a descaracterização do ambiente autoritário, etc." O que isso quer dizer? Eu coloquei entre aspas as conclusões acima, fiz observações e gastei seis minutos - marquei-os desde o começo da minha fala - para dizer que não são dogmas, não, Carlos Alberto. Concordo, se você entender que ser dogmático é ser enfático em determinadas coisas. Nesse sentido, eu o sou. Mas, veja que essas colocações, no livro, estão fundamentadas e explicadas. Quando digo que o ambiente é autoritário, é porque não estou contente com o CIEP como experimentação. Quem escolheu o nome deste Simpósio? Deveria ser "qualidade ou equidade."

Quando examinei os CIEPs, fiquei fã de determinadas coisas do seu discurso como, por exemplo, o papel do animador cultural. Seu discurso também dizia, explicitamente, que o Programa CIEP era para ser generalizado para o Brasil inteiro. Que o ideal era esse, essa a solução. Não sou contra os CIEPs. Não vim aqui com a intenção precípua de acusá-los. Eles estão presentes na minha pesquisa na medida em que são experiência de escola de tempo integral. Parto para o confronto do discurso com a prática com toda a boa vontade possível. Mantive o melhor relacionamento com a Coordenadora dos CIEPs do momento e com o Diretor da escola. Conversamos com todos e trabalhamos fraternalmente na maior lealdade. Reconheço a intenção do Darcy Ribeiro e o respeito como pessoa importantíssima à Educação no Brasil. Nada disso, porém, isenta-me de uma análise rigorosa.

Se digo que os CIEPs, apesar de tudo, não logram tirar o

caráter autoritário da escola, é porque visitei uma escola, indicada pelos idealizadores do Programa. Vocês podem dizer: "apenas uma escola!". Mas certas coisas, se acontecem numa escola... Você não precisa comer o doce inteiro para saber que gosto tem; basta um pedaço. Por exemplo: chego numa escola que tem um discurso anti-autoritário quanto à relação professor-aluno. Há um programa como o PEE, dentro do qual se inserem os CIEPs, que diz que se pretende descaracterizar tal relação autoritária. Vou lá. Estou fazendo o meu trabalho de pesquisador. Não tenho compromisso. Se o tivesse, seria a favor do Brizola, do Darcy Ribeiro e da Coordenadora dos CIEPs, com quem tenho, e sempre tive, uma relação extremamente simpática. Mas é preciso alertar e dizer: "atenção, CIEPs, Darcy Ribeiro e pessoas interessadas em educação! Observei as aulas dos CIEPs e não há diferença nenhuma".

Isso me chama a atenção, a mim, Vítor, porque não basta um Programa da magnitude dos CIEPs. Talvez, quando pensemos nas próximas soluções educacionais para o Brasil, tenhamos que priorizar as atitudes; levar mais em consideração os próprios professores e o quanto ganham, para ver se vale a pena eles se formarem bem. Na formação do professor está a questão da atitude e não a da conversa bonita. Por isso é que as duas primeiras pessoas que receberam o relatório de pesquisa foram o Diretor do CIEP onde estivemos e a Coordenadora dos CIEPs no Rio de Janeiro. E foi enviado com uma dedicatória, solicitando comentários.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Você me concede um aparte? Eu gostaria de convidar a Ana Cristina para escrever um livro para a minha editora demonstrando o que viu num outro CIEP.

Vítor Henrique Paro - É exatamente isso.

Ana Cristina Leonardos - Não estamos falando apenas de dois CIEPs diferentes. Estamos falando de um certo parâmetro que o Prof. Vítor tinha em mente. Deixei bem claro qual o meu parâmetro. Operacionalizei e comparei com uma escola convencional. Reparem que não podemos comparar peras e maçãs. Vamos prestar muita atenção! Fui muito cansativa em minha parte metodológica, mas acho importantíssimo mostrar de onde surgiram as minhas conclusões. Com o que comparei, qual o enfoque que tinha.

Tenho uma definição de capacitação que talvez não coincida com a do Prof. Vítor: a capacitação se faz com a continuidade da pesquisa. Estamos lidando com o real, e o real não é perfeito. Não

estamos lidando com escolas prontas, com um programa educacional definitivo. Meu Deus, se a gente está tentando, há anos, romper com um modelo tão difícil de ser rompido, isso não vai ser conseguido em um ou dois anos, não! Muito menos com um programa tão bombardeado como esse foi. Tenho mil críticas. Quem quiser lê-las em detalhe, vai encontrá-las em minha tese. Mas, vamos ser justos! Para mim, capacitação é uma direção. Precisamos sentir se uma dada escola está caminhando em determinada direção. É aí que se dimensiona a importância de uma avaliação constante desse Programa no sentido de melhorá-lo. Todos concordam com isso. Porque está longe de ser perfeito. Mas, não se esqueçam de que comparei o CIEP como uma escola tradicionalíssima. É isso que a gente tem que ter em mente. Não há, na verdade, conflitos aqui. Estamos falando de duas coisas diferentes. Eu tinha em mente um processo e, pelo que conheço do Prof. Vítor, ele tinha em mente o final, a conclusão, o ideal, talvez.

Vítor Henrique Paro - Só para concluir essa questão de ser contra ou a favor dos CIEPs. Acho que temos que caminhar para questões mais substanciais sobre a experiência. Acho que é exatamente isso. É extremamente positivo que eu venha aqui apresentar uma pesquisa numa determinada perspectiva, comparando o discurso com a prática e trazendo resultados aos quais acrescento, agora, as conclusões a que a Ana chegou. Não se pode, enquanto defensor dos CIEPs, ficar só com os resultados da Ana Cristina e dizer que o Vítor está atacando os CIEPs. Vi, por exemplo, o treinamento dos CIEPs como uma escola extremamente positiva, e coloquei isso no livro.

O Carlos Alberto mostra outros elementos que não percebi. A pesquisa, quando é qualitativa, faz-se por acréscimo e por discussão. Não se pode radicalizar desse jeito: ou se está a favor ou contra os CIEPs. Não se trata de partido político.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Quero registrar o meu direito de tréplica, sob pena de parecer que meu discurso não foi profundamente acadêmico. Fico muito satisfeito com o que a Ana está colocando, observando que são coisas altamente diferentes em si. Fiz profundas críticas aos CIEPs e à forma como eles foram conduzidos em função da propaganda política. Quero deixar registrado que o meu discurso não foi um discurso político; foi um discurso profundamente acadêmico, baseado nas minhas pesquisas. E vou reiterar o que disse, Vítor: ambos chegamos a conclusões conjuntas. Várias de suas conclusões foram as mesmas a que cheguei. A visão que a Ana me trouxe me interessa muito, pois avalia um processo em andamento.

Não quero discutir se o projeto está tendo uma prática adversa à sua teoria. O que quero discutir é: este projeto é bom? Como transformar esse projeto em realidade? Quero registrar que foi assim que entendi.

Divonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Vamos passar às perguntas. Peço as pessoas que desejem apresentar suas indagações que se identifiquem para facilitar o trabalho da taquigrafia.

Tem a palavra a Prof.^a Estela Guimarães.

Stella dos Cherubins Guimarães - Sou professora da Universidade de Brasília.

Gostaria de levantar algo que, absolutamente, não apareceu nestas discussões. Foi muito bem observado que a oportunidade de discussão da escola de tempo integral está provocando uma discussão sobre a escola pública. Como estamos em Brasília, no Senado Federal, gostaria de lembrar aos pesquisadores - talvez como motivação, porque não é objeto de pesquisas - que o Plano de Educação de Brasília, concebido por Anísio Teixeira, trazia, originalmente, a escola de tempo integral com o Centro de Educação Primária, constituído de uma escola-parque e de quatro escolas-classes.

No momento em que se resgata a trajetória da escola de tempo integral, com a presença da *platoon-school* na primeira capital do país, a Bahia, depois, na segunda capital, o Rio de Janeiro, parece-me que as discussões acadêmicas não poderiam parar aí. Deveriam os pesquisadores introduzir, também, nesta trajetória, o estudo das razões que propiciaram, ou deixaram de fazê-lo, a generalização, numa capital que se instalava, do modelo de escola de tempo integral, numa época em que tudo era favorável a isso. Não vou entrar em detalhes a respeito...

Ocasionalmente, fui a primeira Diretora da Escola-Parque, e gostaria de fazer, aqui, com referência a colocações que o Vítor fez, algumas observações. Nós também tivemos apenas um pequeno esboço. Se investigarem a proposição de Anísio Teixeira, vão ver que se trata de um pequeno esboço do que seria o Centro de Educação Primária. E nele, quando recebemos a incumbência, procuramos, junto com um grupo de características bem diferenciadas, criar o que chamamos de o Projeto da Escola-Parque. E fizemos uma indagação, junto às crianças, depois de um certo período experimental de funcionamento.

A respeito da observação de que não devemos confundir escola de formação integral com escola de tempo integral, quero

registrar duas respostas que, até hoje, guardo comigo. A escola começou no dia 20 de novembro de 1960. Uma das crianças entrevistadas, quando perguntamos o que gostava e o que não gostava na escola, o que deveríamos mudar, respondeu: "o que falta na escola é tempo para fazer bagunça". Até hoje guardo essa resposta comigo. Fui investigar quem era a criança entrevistada e a descoberta chamou ainda mais a minha atenção. Vou dizer de quem se trata para situar a diferença de concepção dos modelos da Bahia, do Rio de Janeiro e de Brasília: a criança era neta de Oscar Niemeyer. Apenas para identificar, não a pessoa em si, mas o contexto em que a escola estava situada.

Com referência ao mesmo problema, apresento outra observação no que tange ao respeito à criança a que o Vítor se referiu: tentamos organizar o regimento da escola com a participação de todos. Tenho o relatório de funcionamento dos três anos em que fui Diretora da escola. Na formação do regimento - eram professores do Brasil inteiro - a primeira questão tratava do respeito devido pelas crianças ao professor. Houve, então, uma grande discussão sobre o tema: a cada dever não corresponde um direito? Não deveria o direito da criança ser respeitado pelo professor?

Depois de muita discussão, chegou-se à conclusão de que era prematuro colocar tal direito, porque, numa cidade que começava com muita liberdade, com todo mundo vindo de todo lado, isso não deveria constar no regimento da escola. E isto foi feito com um grupo de professores de mentalidade aberta, formado por gente que veio para Brasília com uma concepção de liberdade para a criação de um novo sistema de ensino.

Estou apresentando essas questões, não em demérito dos professores, mas, pelo contrário, para situar as dificuldades do arraigamento, o grande desafio que é a transformação das relações na escola.

Na minha última observação, gostaria de reforçar isto: a importância de os pesquisadores não perderem a memória da educação do Distrito Federal, não se deixando ficar apenas no eixo Rio-Bahia, mas incluindo Brasília aí, porque nela encontra-se um elemento muito importante de contribuição para esse estudo do tempo integral.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Professora, na minha tese, na parte referente a Anísio Teixeira, retomei essa questão da escola de Brasília. Os documentos que existem, vim apanhar aqui. Infelizmente, não consegui encontrá-la. Teria sido fundamental, gostaria muito de tê-la entrevistado. Temos a mesma percepção.

Fico questionando como, numa cidade que estava sendo planejada arquitetonicamente, com todas as condições possíveis para a criação de escolas-classes e escolas-parques, isso não se generalizou. Existem algumas razões.

Quero registrar minha tristeza por não tê-la conhecido antes, porque - e isso está na minha tese -, infelizmente, a questão da escola-classe e da escola-parque do Distrito Federal mereceu sempre muito pouca atenção. Há dois artigos, apenas, na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, escritos por Anísio Teixeira, sobre a experiência de Brasília e sobre o seu plano original para cá. É uma satisfação encontrá-la aqui.

Stella dos Cherubins Guimarães - Muito obrigada. Quero concluir uma outra observação, não mais sobre a escola-parque de Brasília. Acho que o debate foi riquíssimo e, se fôssemos aqui discutindo, prosseguiríamos por toda a noite.

Gostaria de registrar uma contradição que, me parece, está havendo na nossa discussão: estamos discutindo a escola desejável. Eu pergunto: a escola desejável para quem? Para nós, educadores. Então, quando se observa, por exemplo, como ocorreu, que, na relação da escola com a comunidade, os conselhos funcionam mais nas escolas tradicionais e menos nos CIEPs, devemos nos perguntar pela razão disso. Não tenho resposta, mas acho que aí está uma grande contradição, porque ainda não chegamos ao ponto de avançar para a escola desejada. E quando me refiro à escola desejada, não falo só da desejada pelas chamadas camadas populares. Falo inclusive de nós, que fazemos parte de uma burguesia com todo esse saber produzido. Não dissocio, porque, hoje, a escola pública caminha a passos largos para tornar as crianças marginalizadas. A perversão alcança a todas as crianças, independente da classe social.

Existe uma grande contradição no fato de que continuamos discutindo a escola desejável do ponto de vista das nossas concepções acadêmicas e discutimos muito pouco a escola desejada pelas classes populares. Parece-me que esse é um ponto de contradição e um grande desafio que temos pela frente. As respostas que temos são sempre nossas, ou seja, do que achamos deva ser o desejável.

Esta é a minha observação. (Palmas)

Carmem Creidy - Sou da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Achei a tarde muito rica. Tenho a impressão de que a contradição entre os expositores é mais aparente do que real. É muito mais uma questão de enfoque. Acredito que preocupação

de fundo é, justamente, o que sobra disso tudo para a educação brasileira. Lembro que, ontem, peguei o livro do CIEP que recebi de presente de um Coordenador, na época da implantação, e redescobri uma dedicatória, da qual já havia esquecido, e que é a seguinte: "à Carmem, companheira de tantos sonhos, mais este". Acho muito bonita esta dedicatória, porque acho fundamental sonhar, contanto que o sonho não nos faça perder o pé da realidade. Parece-me que o grande mérito da experiência dos CIEPs foi recolocar na ordem do dia a questão da qualidade do ensino. E eu me pergunto, sem discutir intencionalidades políticas, se o sonho não terá sido este exatamente. Se foi, valeu.

•É só isto. (Palmas)

Dinvonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Acho que a discussão é um pouco nesse sentido: tentar extrair o suco da questão. Até perguntaria: qual foi o nosso rendimento escolar hoje? Pois, com o avançado da hora, muitas pessoas estão indo embora. Talvez uma coisa tenha ficado muito clara: além das paixões de quem se lança à realização de um sonho, o importante é a reflexão a partir do contraste entre o sonho e a realidade.

Parece-me que, na discussão que permeou tanto as exposições quanto as indagações, permaneceu o nosso velho vezo de pesquisa, que é o explicativo, principalmente quando se trata de Ciências Sociais. A pesquisa é explicativa à medida que, uma vez comprovada, a hipótese vira dogma. Na realidade, nenhuma conclusão de pesquisa passa de uma mera interpretação clara. Depende do contexto do pesquisador; depende da interação do seu contexto com a própria pesquisa. Por isso é importante a discutibilidade. O Pedro Demo nos diz muito: "é científico aquilo que admite a discutibilidade". E foi o que presenciamos, aqui, hoje.

Temos diferentes parâmetros - como você salientou - quando saímos do campo da pesquisa pura e simples, do tipo "A está relacionado com B" e tentamos tomar a prática social como objeto de pesquisa. A prática social se reconstrói a cada dia. Pensa-se que é uma coisa hoje e se revela diferente amanhã. E a nossa interpretação faz a mesma trajetória. Quero dizer, não se trata de que a pesquisa da Ana ou a do Vítor ou a do Carlos Alberto seja mais ou menos criteriosa, mais ou menos verdadeira. São interpretações possíveis que talvez nos ajudem a reconstruir a própria prática social. E aqui, no meio da discussão, estamos nós. Alguma parte do excedente social está pagando a nossa reflexão. Servimos para isso, para uma reflexão como a Prof.^a Estela fez; como a Carmem fez: reflexões que ajudam a reconstruir a prática social. Nada mais do que isso. Acho que, amanhã, vamos atender

às preocupações da Prof.^a Stella de que a experiência de Brasília também entre na discussão. Na apresentação da Neuza, pela manhã, serão examinadas quatro experiências comparativamente.

Teremos, então, oportunidade de novos confrontos dessas experiências. A Carmem também contribuirá para esse debate e haverá, ainda, outras entradas no processo da inovação. Essa discussão que se inicia nos leva a uma direção. Gostaria de salientar esse ponto. Falamos de países desenvolvidos que começaram, no século passado, a universalizar a educação básica. O Brasil começou a fazer isso na década de 40. Temos que ter uma noção de tempo histórico. Fizemos isso numa velocidade, talvez, muito maior do que a dos países desenvolvidos. Entre 40 e 90, colocamos, praticamente, toda a população disponível dentro da escola. E o desafio - acho que vários Secretários de Educação confirmariam isso - é a corrida atrás da população que cresceu 3%, em média, nesse período. Além disso, há a população das cidades que, com a vinda do homem do campo, cresceu 5%.

Portanto, não foi fácil construir escola para essa sociedade. E tampouco foi possível ver como as diferentes camadas sociais estavam se apropriando das boas e das más escolas. Quero dizer, dos CIEPs bons e dos CIEPs menos bons; das boas escolas tradicionais e das menos boas. Há uma apropriação social dessas oportunidades, e é disso que se trata agora.

A sociedade também mudou. Portanto, não nos adianta dizer que qualidade escolar é a daquela escola que leva o aluno até a 5.^a ou até a 8.^a série. Costumo até dizer que - já que está na moda fazer história das mentalidades - a mentalidade educacional brasileira é muito parecida com a mentalidade econômica: qualquer inflação é ruim. Mas o brasileiro se acostumou com 100% de inflação, 200%, 1.000% de inflação, do mesmo jeito que se acostumou com 20, 40 ou 60% de repetência. Então, mitifica e mistifica a própria repetência. É o caso do Paraná, como foi mostrado hoje, onde não entra em cogitação a repetência, porque o amadurecimento se dá no processo. Quer dizer, avança-se no processo; não se salta de uma etapa para outra. O processo vai se construindo ao longo do tempo. E a discussão educacional às vezes fica presa a esses mitos.

O que se está fazendo agora? Estamos discutindo qualidade, não no sentido de quem chegou na 5.^a ou 8.^a série. Queremos saber com que cabeça sai o cidadão. Que cidadania terá nosso garoto de 14 anos quando concluir a 8.^a série? E não chegará ao cabo da 8.^a série com uma qualidade que sequer serve para o Brasil passado? Temos que ter uma qualidade para o futuro! A

construção de uma democracia social neste País depende, fundamentalmente, de discernimento, depende de fazer-se a cabeça para alguma coisa. Para que tipo de democracia? Qual a qualidade da educação que precisamos para ter competitividade no mundo? Não é o mundo inteiro que vai se tornar desenvolvido, de repente, neste final de milênio. O nosso grande entrave, hoje - estamos insistindo muito nessa idéia, principalmente com esses últimos relatórios que saíram do Banco Mundial e de outros organismos internacionais - é que o Brasil tem ficado, no *ranking* dos países com desenvolvimento intermediário, em nono ou em décimo lugar. Cada vez que se juntam 10 países - Taiwan, Coréia, Singapura, Malásia e outros - o Brasil fica na rabeira. E o que mais tem rebaixado os *scores* brasileiros nessas comparações internacionais é exatamente a questão dos recursos humanos e a qualidade de educação.

Quer dizer, o Brasil não se modernizará, não seguirá sequer o discurso do seu Presidente atual, se não questionar o fato dessa modernidade material que alcançamos no plano industrial não ser acompanhada por um desenvolvimento cultural compatível. Estamos aí, com o desânimo das eleições atuais, sem definição política, e frente a grandes impasses. Este é o cerne da questão educacional hoje.

É com isso que passamos a nos preocupar. A equidade está dependendo de quê? Acho que ficou muito bem demonstrado: depende de política pedagógica. Já temos política de expansão de rede de ensino. Agora, estamos começando a nos preocupar com política pedagógica, no sentido de que o Estado, como condensador dos interesses da sociedade, escolha com qual pedagogia pretende fazer a cabeça de seus cidadãos. Não sei, mas, talvez, se pudermos sumarizar com essa expressão, tenhamos ganho o dia.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Quero dizer que concordo em tese com a sua postulação. A única questão para a qual eu caminharia de modo um pouco diferente é quanto à sociedade que, acredito, podemos construir coletivamente, independente do que o Estado possa desejar. Intervenho nessa questão, porque acho que a tarefa é nossa: que homem formar? Que desenvolvimento interessa para um país do Terceiro Mundo?

Está saindo um livro que se chama "Desenvolvido para a morte", no qual se repensa o desenvolvimento do Terceiro Mundo e a imitação de um modelo de desenvolvimento do Primeiro Mundo, uma vez que este não vai parar para que cheguemos até ele. Então, vamos continuar correndo, com uma baratinha de

1940, movida a álcool - na iminência de ficar sem combustível - atrás do carro do Ayrton Senna na Fórmula 1? Vamos ficar correndo atrás dele sem saber onde chegar, porque não procuramos nossas próprias alternativas. Ainda estamos com essa dificuldade.

Concordo efetivamente com o que você disse, mas com esse reparo. Na minha opinião, essa construção coletiva vai acontecer se, juntos, discutirmos que escola e que educação capacitará o homem para um país que tem de enfrentar diariamente realidades que vão mudando, como você observou, e sem que tenhamos respostas a priori para a maioria dos problemas que surgem diariamente. Quer dizer, temos que criar na escola pública um homem criativo, bonito, capaz de propor alternativas milionárias e diárias. Ou seja, precisamos enfatizar bem mais os processos do que os conteúdos, que são mutáveis. Enquanto a escola pública continuar investindo na discussão de conteúdos, que são velhos e que a cada dia ficam mais, porque a pesquisa científica vai avançando e não temos condições de acompanhá-la, deixamos de formar a capacidade crítica reflexiva e alternativa do homem. Parece-me que este é o caminho que devíamos estar pensando para a escola pública: como criar um homem que possa ser capaz de propor alternativas, de fazer mudanças na realidade. E acho que com isto, pelo menos, o Vítor concorda.

Vítor Henrique Paro - Aliás, eu ia abrir a boca para concordar com isso. O que o Divonzir e o Carlos Alberto disseram agora é fundamental, inclusive, para tentar responder a uma questão que a Prof.^a Stella Guimarães levantou com extrema propriedade.

Antes de mais nada, sou inteiramente a favor da extensão da escolaridade, nos termos em que o Divonzir a apresentou. É preciso estender. De uma hora por dia, em média, no Brasil, precisamos passar para oito. Mas, é preciso saber que tipo de extensão é desejável. Se deve ser dentro da escola, eu não sei. Tenho dúvidas. Por isso, as pesquisas têm de ser nesse sentido. Deve-se aumentar os conteúdos? Como ocupar esse tempo? Que entidades da sociedade civil devem concorrer para isso?

O Divonzir disse algo muito importante: hoje se coloca a questão da cidadania. E para ficar mais claro, quando eu dizia que a escola antigamente obedecia aos interesses das proposições das camadas médias e altas, eu queria dizer que, quando tínhamos uma sociedade mais hierarquizada, quando sequer se colocava de forma efetiva o direito da grande massa da população, a educação não era tão problemática, embora eu também considere extremamente autoritária a educação pela qual passamos. Antes,

era só preparar meia dúzia de pessoas para fazer um ginásio, um 2.º Grau, e alguns faziam ensino superior para ser advogado, engenheiro, escriturário, contador. Era só esse o problema.

Hoje, quando pensamos numa nova escola, enfrentamos um novo elemento qualitativo, porque existe um novo ator, pelo menos nos nossos discursos. Dai, a importância de Brizola, de Darcy Ribeiro e dos CIEPs. Existe um novo interlocutor, um novo sujeito. Hoje, estamos preocupados - ou, pelo menos, dizemos isso - com as camadas trabalhadoras e estas, as grandes massas, estão fora da escola e fora de uma série de outros serviços a que não têm acesso. A elas não interessa fazer simplesmente curso para ser contador ou conseguir aqueles empregos tradicionais. Para as massas, ter acesso ao saber é uma questão de cidadania. Sim, é uma questão de mudar este País. Por isso, a questão qualitativa da escola deve ser colocada com muita ênfase. Procura-se uma escola em que as crianças tenham autonomia para se educar, porque é esse o novo elemento para as camadas trabalhadoras.

É nesse sentido que penso ser um certo pleonasma falar, hoje, que os CIEPs são importantes. É preciso ser cego para não ver. Tanto é importante que estamos aqui, desde a manhã, falando neles. Isto porque o Leonel Brizola e o Darcy Ribeiro - com todos os pecados e com todas as deficiências que possamos encontrar no Projeto - não ficaram maldizendo a escuridão. Eles acenderam uma luz: fizeram, efetivamente, alguma coisa voltada à população. Com todos os defeitos, com todos os vieses, suscitando tantos questionamentos, provocando tantas paixões, mas fizeram. E isso os adversários não conseguem engolir. Por essa razão, é muito importante continuar pesquisando, mas não se deixar enredar. Se estamos preocupados com as camadas trabalhadoras, mostremos que estamos, evitando dizer: "é isso, façam isso, é o melhor para vocês". Temos que aprender essa lição: deixar que as camadas populares expressem suas necessidades, calando nosso apostolado autoritário.

Estamos encerrando, e gostaria de agradecer o convite. Os senhores querem falar mais alguma coisa?

Ana Cristina Leonardos - Só queria agradecer pela oportunidade que me foi dada de vir aqui falar um pouco da minha pesquisa. Vocês não imaginam como esperei por este momento, porque todo pesquisador quer comunicar, quer sentir que o que fez vai ter alguma utilidade, nem que seja para criar maior debate, maior discussão sobre o assunto. Por isso, desejo agradecer por ter vindo. Muito obrigada.

Divonzir Arthur Gusso (Coordenador) - Para o encerramento, passo a palavra ao nobre Senador Antonio Luiz Maya.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - A mim compete, no final desta bela tarde de discussões em torno de assunto da maior relevância para a educação nacional, agradecer, em nome da Comissão de Educação do Senado Federal, aos que participaram do painel: ao Dr. Divonzir Arthur Gusso, ao Dr. Vítor Henrique Paro, ao Prof. Carlos Alberto Pereira de Oliveira, à Dr.^a Ana Cristina Leonardos. A eles os agradecimentos do nosso Presidente, Prof. João Calmon, Senador, e de todo o Senado Federal.

Convoco a todos para amanhã, às 9 horas, debatermos com o Prof. Darcy Ribeiro o mesmo Programa.

Antônio Luiz Maya (Presidente):

Vamos dar início aos nossos trabalhos desta manhã, relativos ao tema avaliação de experiências inovadoras de elevação do rendimento escolar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Temos imensa honra e grande satisfação em convidar, para tomar parte à Mesa, o Prof. Darcy Ribeiro, o Senador da Educação. Também convidamos para a Mesa a Prof.^a Dr.^a Neuza Zapponi, da Universidade de Brasília, e a Prof.^a Carmem Creidy, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Convidamos, ainda, a Prof.^a Lia Faria, Secretária Municipal de Niterói, ex-Coordenadora do Projeto CIEPs. (Palmas)

Os trabalhos desta manhã dão continuação aos de ontem à tarde. As pesquisas realizadas sobre o funcionamento e, sobretudo, a filosofia de trabalho dos CIEPs trouxeram informações da maior importância e valia, contribuindo para um melhor conhecimento de causa.

E, hoje, teremos a enorme satisfação de ouvir, em primeiro lugar, o Prof. Darcy Ribeiro, para nós um mestre em Educação e um dos pioneiros desta Capital. Não é necessário que se faça a apresentação do Professor, porque ele é por demais conhecido de todos os educadores brasileiros. Quero, para iniciar, que façamos uma saudação, com uma salva de palmas, ao Prof. Darcy. (Palmas)

Com a palavra, Professor. O tempo disponível para V.Ex.^a é de 50 minutos.

Darcy Ribeiro - Meu caro companheiro e amigo, Senador Antônio Luiz Maya, meus colegas de Mesa, Sr.^{as} Professoras. Vou fazer o que tenho feito, ao longo da vida inteira - ou de grande parte da minha vida -, que é refletir, meditar em voz alta sobre educação. Educação tem sido o meu tema, e me tem dado desgostos e tristezas, às vezes, mas, também, alegrias. Sei que a educação é o tema de cada uma de vocês. Portanto, examinemos a questão educacional.

Por que o Brasil é tão ruim em educação? Como conseguimos fazer uma escola pública tão ruim? Realmente, é espantoso! Se pedissem a alguém para fazer um sistema educacional especialmente ruim, dificilmente conseguiria fazer algo próximo do nosso. É de calamidade o estado da educação. E parte dessa calamidade é a insciência - ou a inconsciência - de grande parte dos agentes educacionais. São os falsos pedagogos, os pedagogos vadios, as professoras desestimuladas que trabalham com um conceito teratológico, doentio: o conceito de que o fracasso da criança pobre na escola é culpa dela mesma.

Não há coisa mais terrível do que uma escola que assume, como sua clientela, uma minoria. Aquele aluno que pode fazer os exercícios de casa - porque tem casa, tem material didático, tem quem estude com ele - pertence à minoria. A nossa escola funciona, no entanto, dentro dessa perspectiva. Mesmo Estados como São Paulo devem morrer de vergonha da má educação que dão às suas crianças. As estatísticas mostram que os índices de promoção de São Paulo são comparáveis e, de certa forma, inferiores, aos do Paraguai.

O Paraguai é uma nação especialmente pobre e problemática nesse sentido. E não só pela falta de recursos em relação a São Paulo. Se São Paulo fosse uma nação independente, seria a principal da América Latina, pois tem renda maior do que a do México. Como é que São Paulo consegue ser tão ruim e comparar-se ao Paraguai? Vejam só, no Paraguai a população fala guarani e a escola fala castelhano. Portanto, a criança tem uma dupla tarefa: integrar-se à língua castelhana e se alfabetizar. Mesmo assim, a proporção de crianças, para cada 1.000 que entram na escola, e alcançam a 4.^a série, é competitiva com a de São Paulo. Como se compreende que São Paulo, tão "exitoso", tão "façanhudo", seja uma vergonha na educação?

Como é que se compreende que o meu Rio de Janeiro, tão orgulhoso de seu padrão cultural - Capital do Império, Capital da

República, rica cidade -, seja ainda pior do que São Paulo? Esse é um tema sobre o qual temos que meditar a fundo, e com honestidade, sabendo que estamos lidando com uma sucessão de erros que não podem ser atribuídos às pessoas. Se fosse fácil corrigir, no período curto em que fui Ministro da Educação - e houve tantos outros Ministros da Educação - com boa vontade, teríamos resolvido.

Trata-se de alguma coisa que diz respeito - temo muito - ao caráter nacional, à estrutura da sociedade brasileira. Penso que a nossa sociedade é enferma de desigualdades. Pagamos um alto preço pelo fato de termos sido, com Cuba, dos últimos países do mundo a acabar com a escravidão. A escravidão teve um efeito característico: condenou o negro a ser um combatente da sua liberdade e da sua dignidade; a poupar-se para que o senhor não o estraçalhasse. O senhor de escravos procurava tirar o preço do negro, que era muito caro, fazendo-o produzir o máximo possível, ainda que ele se exaurisse ou morresse nesse esforço. Por isso, o negro está numa posição de autodefesa, numa posição de combatente da liberdade.

E o branco? E o patrão? Qual era o papel dele, com chicote na mão do capataz, a estraçalhar negros? Seu papel era o de gastar gente, como mais tarde passou-se a gastar carvão e petróleo como fontes energéticas. Compram-se tantos negros, gastam-se - duravam cinco a sete anos no eito - e morrem. Compram-se outros. O importante era que dessem lucro, que cumprissem a função energética que o carvão e o petróleo viriam a cumprir depois.

Séculos de funcionamento de uma sociedade escravista acabam por se imprimir na mentalidade da sociedade, sobretudo na sua classe dominante, particularmente na classe dominante rústica do "fazendeirão". Essa é uma sociedade que guarda, ainda, marcas de atitudes escravistas. Mantém o descaso para com a população pobre. Pobre é como matéria-prima, é força de trabalho, é força energética. O pobre é como uma coisa reles. E a população pobre é induzida a aceitar que ela é reles, e nenhum esforço se faz para atendê-la. Isto leva a uma situação crítica, na qual a nossa população tem que ser caracterizada.

O nosso País tem que ser classificado como de proletariado externo, assim como Cartago, por exemplo, era proletariado externo de Roma. Escravos acumulados em Cartago produziam não o que queriam, mas o que Roma requeria.

O Brasil foi feito com o proletariado externo. Aqui se gastaram índios. Quantos? Eram seis milhões. São 300.000 hoje. Mas

gastaram-se muito mais do que cinco milhões e 700 mil, porque esse processo ocorreu ao longo de séculos. Milhões de índios foram gastos, desfeitos, "desindianizados" para fazer o Brasil.

Mais tarde, milhões de negros foram também recrutados, caçados, trazidos para cá e também desgastados na tarefa de fazer o Brasil. Quantos negros se gastaram? Se se pensa que foram os 10 milhões que entraram na força do trabalho, lembro que há outros 10 milhões, pelo menos, que morreram nas caçadas da África, porque o negro reagia.

(Senador Pompeu de Sousa, meu querido amigo, há de haver lugar nesta Mesa...)

Dizia a vocês que o Brasil é classificável, nos termos de Toynbee, como um proletariado externo. A gente que aqui se juntou - índios em quantidade, depois, negros aos milhões - não se reuniu para produzir o que queria, mas para produzir o que o senhor queria. O negro veio e produziu açúcar para adoçar a boca do europeu; não a sua boca. Foi "desafricanizado". Sofreu processos terríveis de "desculturação", em que tinha de deixar de ser ele mesmo para ser outro. E assim começou-se a fazer brasileiros.

A índia tinha filho de um branco, um filho que não se identificava com ela, que tinha preconceito dela, que desejava se identificar com o pai, mas era por ele rejeitado. Esse mameluco, esse filho de ninguém, é o primeiro brasileiro. Não era índio, não era africano nem era europeu. O que era ele? Era ninguém. O mulato, parido pela negra emprenhada por branco, também procurava a si mesmo e não se encontrava. Essa gente era ninguém.

Há uma expressão espanhola que serve bem à idéia : **nadie**, significa ninguém. E lá se pode dizer **nadiedade**: a "ninguêndade". O Brasil é feito de "ninguêndade". Quem não é ninguém é que começa a ser brasileiro e a se construir com uma outra consciência étnica que não é a do índio, não é a do negro africano, não é a do europeu. Nosso povo é formado, como um proletariado externo, para produzir o que não irá consumir. E, durante séculos, foi matéria-prima queimada na produção. Assim vem sendo ao longo dos séculos. Não é mais assim? É, ainda é assim!

O Brasil se orgulha muito de ser o segundo produtor mundial de alimentos. O que faz do Brasil o segundo produtor mundial de alimentos? A produção de soja para engordar porco no Japão ou frango na Alemanha. E, simultaneamente, a produção de feijão diminui. Tem-se que importar o que o povo come. Importa-se em

quantidades precárias, a oferta de alimento à população é cada vez menor e, por isso, a população tem fome. Como se concebe que tenha fome a população de um país que é o segundo produtor mundial de alimentos? Deveria haver uma abundância muito grande, uma grande fartura. Não há. O País não está organizado para o seu povo.

A mesma coisa ocorre na educação. Há a mesma atitude de desprezo para com o povo, atitude que o próprio povo assumiu. Uma das maiores espoliações no Brasil não é a da força de trabalho, da capacidade produtiva de índios e negros, de mulatos e mestiços. Não! A espoliação maior é a alienação, é a espoliação da alma, é o roubo do espírito.

Vejam um exemplo que sempre dou: se um peão, seja um vaqueiro de Minas, de Marajó, do Rio Grande do Sul - de onde quer que seja - sabe que o touro do patrão está doente, ele se preocupa supremamente e vai à procura de um veterinário. Se vê que o touro está com febre e não encontra um veterinário, procura um médico, arromba a porta da farmácia para levar um remédio, porque sabe que é vital para ele salvar o touro do patrão. Mas se é a mulher dele que adocece, ele faz o quê? Ele reza e ela toma um chá. Ele sabe que a mulher dele é uma coisa reles: o que vale é o touro. Esse é o retrato do Brasil, da brutalidade da nossa sociedade, da brutalidade que está metida na cabeça das pessoas.

Um outro exemplo: um padre alemão, conversando comigo na cidade de Goiânia, me dizia que iria voltar para a Alemanha como um pastor fracassado na sua pregação. Dizia não haver mais solução. Ele me perguntava o que podia fazer, supondo que eu, como antropólogo, pudesse ajudar. Disse que, desde que chegara a Goiânia - Goiânia tem muito negro - sempre dizia a um deles: "o senhor, que é negro, por favor, venha aqui, sente-se aqui na frente". Ele dava a eles todo o destaque, mas os negros não iam à Igreja. Quando ia outro padre qualquer, enchiam a Igreja. Os negros não gostavam dele. Foi percebendo que o detestavam. Um dia, consegui conversar com um líder negro e perguntou o porquê. Ouviu a resposta: "o senhor não gosta da gente". E o negro explicou o seguinte: "olha, Deus já nos fez pretos. E a gente põe o pé na Igreja e o senhor nos chama de pretos?! Na Igreja, somos brancos!".

Vejam que coisa terrível! A classe dominante brancona, "brancosa", infundiu na cabeça do negro que a negritude era uma condenação de Deus. Quer dizer, ele vê a si mesmo como uma coisa reles. Roubaram-lhe a alma. Esse exemplo é muito típico das desigualdades de que está feita a nossa sociedade.

Temos façanhas a enfrentar no "fazimento" do Brasil, esse território esplêndido, essa província prodigiosamente boa para fazer-se um país feliz, mas que não é feliz. Somos um imenso povo de 150 milhões, uma "romanidade" vestida de carnes negras, de carnes índias. Podia ser uma "romanidade" melhor, mas é uma "romanidade" afundada no atraso. Somos mais do que todos os povos neolatinos da Europa juntos. Soma-se o italiano com o francês, com o romeno, com o português, com o espanhol e dá menos que o brasileiro. Mas só somos mais em tonelagem humana. Não o somos em presença, em influência no mundo, nem em criatividade cultural e civilizatória.

A partir da compreensão de que o País é isso, e que é um país-problema, porque nunca foi organizado para o seu povo, é que temos que examinar a educação. O estado da educação no Brasil é de calamidade. É terrível que um grande número de educadores, de falsos educadores, feche os olhos para isso, falando de pequenas façanhas.

Quando criamos, aqui, a Universidade de Brasília foi uma coisa espantosa, porque fiz uma crítica à Universidade existente, dizendo que ela estava desafiada a dominar o saber humano e que não o dominaria nunca. E mostrei como era ruim aquela Universidade catedrática antiga. Foi o primeiro discurso nesse sentido, porque, em geral, o que se fazia era falar das façanhas. "Ah, temos aqui um dos maiores bioquímicos do mundo". Um bioquímico numa Universidade que não tinha Biologia nem Química e que era uma ancila!

Em Brasília tentou-se essa coisa simples, que é dominar o saber humano para colocá-lo a serviço do diagnóstico do problema brasileiro e da busca de soluções. A mesma coisa tem que ser feita, e vem sendo feita há muitos anos, pelos educadores mais lúcidos. Anísio é o mais brilhante deles, mas são muitos os que vêm reclamando há anos e anos.

Em uma das últimas conversas úteis... É muito curioso o fato de as pessoas fazerem uma idéia diferente disso... Foi muito curioso com Jânio Quadros... Antes da renúncia, ele chamou o Anísio - que depois me levou a ele - porque queria fazer do seu governo o governo da educação. Ele nos pediu um plano educacional. O que são, hoje, os CIEPs no Rio era o que Jânio Quadros iria tentar fazer se não renunciasse.

Às vezes, pensa-se que sou um educador de sucesso, porque fiz mais educadores nas escolas para um maior número de alunos do que qualquer educador do Brasil ou do Continente. Mas não sou um educador de sucesso, sou só um educador que encontrou um

estadista, um governante sensível à educação. Um governador como Brizola, cujos filhos estudaram em uma escola uruguaia, sabe o que é uma escola honesta. No Uruguai, a criança entra às 7 horas na escola e sai às 17 horas. Almoça-se na escola, como em todo o mundo civilizado.

Quando Brizola foi ao Japão tentar entender porque o Japão deu certo, os próprios japoneses disseram que o primeiro passo é colocar todas as crianças na escola. Mostraram as escolas japonesas. São escolas de oito horas; o Japão está cheio de CIEPs. Desejamos fazer aqui a escola que todo o mundo civilizado tem. Todos os principais educadores reclamaram essa escola. O máximo que Anísio conseguiu - e eu era o Ministro da Educação quando fui com ele inaugurar outros setores - foi inaugurar a escola-parque da Bahia. Não podendo criar uma escola em tempo total, como existe no mundo todo, ele criou uma escola complementar, que recebia os alunos por mais quatro horas, antes e depois das aulas, dando à criança pobre aquilo que ela precisa: ensino dirigido com uma professora que ajuda a fazer os exercícios; possibilidade de aquisição de habilidades manuais; desenvolvimento da coordenação motora das mãos e dos olhos; recreação e ilustração. Era o que a escola-parque dava.

Quando organizamos a educação em Brasília - eu era o Vice-Diretor do Anísio - também era essa a idéia para a Brasília que todos pensamos com coração grande, cheio de esperanças e ilusões. A Brasília pensada por Lúcio, e que tentamos realizar, era uma Brasília do Plano Piloto. Nunca pensamos que, para criar Brasília, teríamos que criar três sub-Brasílias miseráveis nas cidades satélites. Na realidade, o que se fez? A idéia do Anísio era fazer-se, dentro de cada superquadra, uma escola-classe de boa qualidade e, entre cada quatro, uma escola-parque para dar atendimento às crianças durante oito horas, que é o horário de trabalho dos pais. Não se conseguiu prosseguir sequer no Plano Piloto, porque o projeto foi abandonado. Sempre falta dinheiro para a educação.

Fora do Plano Piloto, em todas as cidades em que se acumularam os candangos que fizeram Brasília com outros brasileiros, multiplicou-se a nossa escola comum. Não há coisa mais desonesta do que multiplicar uma escola ruim. Temos que começar a fazer uma escola de tipo diferente, pois uma escola na qual a maior parte dos alunos fracassa... Em São Paulo é perto de 70% a proporção de alunos que não terminam a 3.^a série primária, e no Rio esse índice já é superado.

Vocês como professores sabem que na 3.^a série se dá a

consolidação da habilidade de ler e escrever. Quem não completou a 3.^a série não tem essa consolidação, que nada mais é que a habilidade de escrever um bilhete simples ou de ler um anúncio de jornal para procurar emprego. São 70% os brasileiros que não são capazes disso: esse é o produto da nossa escola, uma escola que produz 70% de analfabetos. O censo e os políticos desonestos falam de 28% de analfabetos no Brasil ou de 40%. É porque estão definidos como alfabetizados aqueles que desenham o nome e podem ser eleitores.

Para um analfabeto, uma das maiores vergonhas é confessar que o é. Todos dizem que são alfabetizados, mas a alfabetização deles resume-se a desenhar o nome. A nossa escola ensina ao povo essa simulação terrível. Ensina a desenhar o nome, sem ensinar a ler e a escrever. Portanto, se há uma escola fracassada e ruim, é a nossa.

Quando Brizola assumiu o governo, tinha feito 6.300 pequenas escolas no Rio Grande do Sul. Dada a estrutura social daquele Estado, e ao fato de que eles, por uma vertente, são herdeiros da tradição luterana, existe lá uma educação melhor. As escolas do Brizola funcionaram muito bem.

Brizola podia muito bem querer fazer 12 mil escolas no Rio, mas ele sabia que não iria funcionar. Conversamos muito em busca da fórmula de uma escola nova e honesta, que não podia ser feita de um dia para o outro. Pensamos, primeiro, na idéia do Anísio de fazer escolas-parque, ou seja, aquela escola complementar às escolas-classe. As crianças seriam recebidas por algumas horas, antes ou depois da aula regular. Não seriam deixadas ao abandono e o atendimento permitiria que fossem promovidas. Seria o modo de passar dos 30% aos 90% de promoção, que é o que se alcança normalmente com criança, se ela é alimentada e assistida durante todo o dia.

Verificamos, logo ao começar, que não cabia fazer escola-parque no Rio, porque queríamos fazer escolas sobretudo para a Baixada. O governo de Brizola representou uma reversão no estilo de governar. Não governou para um Rio de Janeiro rico, não foi para a Barra da Tijuca: 34 km à beira-mar, um novo Rio de Janeiro, que talvez venha a ser maior que o Rio de Janeiro no futuro, se for construído com a mesma densidade. É lugar onde não posso comprar um lote, tão rico é. Há 100 mil habitantes lá, mas, gastava-se 80% da verba livre de urbanização nessa área: para asfaltar, para fazer estradas, para construir casas e ruas... Gastava-se com uma parcela mínima da população o suficiente para fazer-se outra cidade do Rio. Brizola reverteu isso e passou a

gastar 80% com as favelas e com a Baixada Fluminense, que tem 3 milhões e 500 mil habitantes.

Uma reversão dessa envergadura teria que ser feita também na educação. Então, os primeiros 100 CIEPs que fizemos, assim como os demais, foram feitos na Baixada, na periferia ou na favela, lugares onde a escola era horrível. Vocês sabem o que é uma escola ruim. Na Baixada, a professora, normalmente, não tinha o curso de 1.^o Grau completo. Nem isso! Era uma professora muito difícil de ser ajudada. A escola era tão ruim que não dava para fazer uma escola-parque para elas.

Anísio e eu chegamos à conclusão de que era preciso misturar as duas como o mundo todo fez. Não era preciso fazer novidade. Tinha-se que fazer escola do tipo que há no mundo inteiro. Os franceses se orgulham muito em dizer que a escola é a imagem da pátria. Instituição que uma burguesia deu à toda a população, a escola é a condição do êxito burguês.

O projeto Niemeyer dos CIEPs causou muito espanto, porque era muito bonito e nunca se havia feito coisa bonita para gente tão pobre, tão feia, tão fétida, tão desdentada. Alguém uma vez disse: é como jogar pérolas para os porcos. Quer dizer, gastar o Oscar Niemeyer, o melhor arquiteto do mundo, e o dinheiro que custa um CIEP, para aquela população?! E, de fato, o contraste entre a construção do CIEP e a sua redondeza é gritante, pois a população é paupérrima. Porém, na ótica do Brizola, e na minha, o CIEP foi feito ali porque é onde existem 1.000 crianças, e as crianças, para mim, são todas iguais. Ninguém acharia ruim se fizéssemos escola bonita para Copacabana ou para a Tijuca. Acharam ruim porque era para a Baixada.

Na realidade, é uma desonestidade essencial essa atitude de descaso com o povo. Vou contar a vocês uma historietinha de como tomei consciência da brutalidade da distância social no Brasil.

Eu era casado com uma senhora muito competente, muito inteligente, admirável, que tinha uma sobrinha norte-americana, de 17 anos, que veio nos visitar. Uma dia, andávamos pela rua Souza Lima, em Copacabana, com a guria norte-americana e, de repente, ela começou a dizer: "que beleza de rapaz, olha que maravilhat". Estava entusiasmadíssima com o rapaz que via. Eu olhava e não via o rapaz. E ela, entusiasmada. Nós não conseguíamos vê-lo, porque era o vendedor da Kibon. E, na perspectiva do brasileiro, o vendedor da Kibon não é "transável". Ele não existe. (risos)

Isso abriu os meus olhos. Eu disse: "alguma coisa está errada em mim, pois essa menina vê uma coisa que não vejo". Que brutalidade! Percebi como era bruta a naturalidade com que olhamos para o pobre como uma coisa! É como se passássemos por um poste ou por um cachorro no qual a gente evita encostar, porque pode ter piolho. Essa é a atitude brasileira típica.

No caso, 1.000 crianças faveladas ou 1.000 crianças da Baixada valiam tanto para nós quanto 1.000 crianças burguesas. E, portanto, pedimos um prédio bonito.

Há quem reclame que o Brizola prometeu 500, mas fez 200, ou menos, e que alguém fez mais. Esse argumento é de uma desonestidade cavalariça. Trouxe para vocês isto aqui. Foi publicado na revista Veja - no 2.º número da revista Veja - do mês de março de 87. Aí estão fotografados, com nome e endereço em baixo, todos os CIEPs que foram feitos e inaugurados: 200 e tantos. Os esqueletos que ficaram levantados eu ia completar, se fosse Governador, em um ano ou dois. Não foram completados, portanto, são esqueletos.

E os depósitos das empreiteiras, que têm mais de 100 CIEPs feitos... Oscar Niemeyer reduziu um CIEP a seis peças pré-moldadas, feitas no canteiro de obras. Bastava montá-las. Isso permite uma redução de 30% no custo da construção. Se você faz mais de 20, paga as fôrmas. Isso permite que o CIEP possa ser feito em seis meses, em vez dos dois anos e meio de construção de uma escola de tijolo e cimento.

Dizem que fizemos pouco, que Brizola e eu não cumprimos o que prometemos. A esses quero dizer: "admita que fizemos 200, porque é inegável que deixamos esse número funcionando. Mas, vai ver eram 500... Então, pergunto: quem fez 200? Quem fez 200 escolas para 1.000 alunos? Quem fez 100 para 1.000 alunos? Quem fez 50? Ninguém. Quem fez 20? Sim, alguém fez 20 ou 23: Anísio Teixeira, em 1935, no Governo de Pedro Ernesto. Fez a Escola Guatemala, a Escola Estados Unidos, a Escola da Argentina. Quem quiser, vá lá ver. Custou mais caro que um CIEP hoje. São escolas admiráveis, mas foi no tempo do Anísio. Desde então, não se fez escola digna para o povo.

Vejam só como as coisas se constroem... A idéia nossa foi multiplicar tanto quanto possível os CIEPs. Não havia nenhuma experiência. Os jesuítas, os beneditinos e outras ordens religiosas, e também os militares sabem fazer escola de tempo total, o chamado semi-internato, feito para rico. Quem pode pagar 15 salários mínimos, mais ou menos, pode mandar o filho para um semi-internato. Os ricos sabem fazer um semi-internato. Levam as

crianças de manhã, oferecem almoço, elas ficam lá o dia inteiro e voltam para casa à tarde. O povo, porém, nunca teve isso, e para ele não sabemos fazer.

Uma das dificuldades enormes que tivemos foi aprender a fazer essa escola. Lia teve que suar a cabeça, apertar os miolos - ela e uma centena de educadores - para aprender a fazer. É uma coisa nova no Brasil. Mandamos alguns educadores para dar uma olhadinha na escola comum inglesa, na australiana... Brizola foi, também, para vários lugares ver como funcionam as escolas, porque uma escola de 8 horas é um problema. Como é que as professoras vão suportar os meninos 8 horas? Eles são insuportáveis. A pobre professora tem que ter sua hora de descanso, porque os meninos também não aguentam a professora. Ela também é insuportável. Aquela professora 8 horas na cara deles... Não dá!

O CIEP já foi construído em função disso. Há muitas áreas para o menino espairecer, há uma parede para ele escrever bobagem, há hora para dizer besteira, chupar o dedo e fazer o que quiser. Tem que haver hora para tudo. Além de um almoço, tem que haver um café da manhã. Na França, há o **petit déjeuner**; nos Estados Unidos, o **breakfast**. O que há no Japão? Há alguma coisa. É claro que a criança japonesa já chega na escola alimentada. Mas não podemos deixar de dar uma laranja ou uma outra fruta, um copo de leite, um pão com manteiga e um café para as crianças. Reclamavam também contra isso. Mas, era indispensável dar.

Em nenhum lugar do mundo a criança recebe jantar na escola, porque a ceia de sua casa é muito melhor do que o jantar que poderá receber em qualquer outro lugar. Aqui não é melhor. Nem há ceia. Nunca nenhum menino recusou a comida do CIEP. Jantavam lá, após o banho. No princípio, os meninos eram induzidos a tomar banho. Faziam ginástica antes e saíam para o banho. O CIEP tem grande quantidade de banheiros para meninos e meninas. Era uma grande alegria aquele banho coletivo! Tomavam o banho, jantavam e iam para casa. Essa era a experiência que vínhamos tentando, embora sabendo das dificuldades em realizá-la. Aprendíamos a cada dia e fazíamos um grande esforço, maior que o da construção, para formar o professorado novo. Fizemos concurso e admitimos 30.000 professorinhas novas, de 18 anos, ignorantes como a mãe do capeta. Calculem! (Risos)

O ensino normal deteriorou-se terrivelmente. Virou uma disciplina profissionalizante no ensino médio. A Educação, que é

uma arte, foi convertida num discurso. Falam-se bobagens nos cursos de Pedagogia. O Brasil tem cursos que ninguém tem: Filosofia da Educação, Biologia da Educação... História da Educação ainda cabe. Não há isso em lugar nenhum do mundo. Pode-se fazer um curso de Sociologia, de Biologia, mas não de Biologia da Educação.

Educar é um talento. Por exemplo: insistir em que qualquer professora pode alfabetizar é uma coisa idiota. Alfabetizar é um talento, tal como a embocadura o é para o flautista. Quem tem embocadura, toca flauta; quem não tem, vai tocar o que quiser, menos esse instrumento. Quem tem embocadura para alfabetizar, alfabetiza. Quem não tem, não consegue. Mas é preciso ensinar a alfabetizar. Qualquer uma pode aprender mais ou menos, porém, é preciso procurar aquelas que têm talento de alfabetizadora. Há tantas tarefas na educação, que há lugar para as demais professoras fazerem outras coisas que não alfabetizar. Por outro lado, é preciso formar especialista de disciplina.

Uma coisa linda que fizemos no CIEP, e que quero recuperar com a Lia Faria, foi criar a professora-regente de 5.^a série. Não a inventei. Isso existe no mundo todo. A criança até a 4.^a série tem apenas uma professora. Na 5.^a série se sente desmamada, deserdada, porque passa a ter cinco ou seis e nenhuma é responsável por ela. Cada professora joga a sua sabedoria e vai embora. A criança fica doida. Por isso, a maior parte dos alunos não passa de ano na 5.^a série. É um caso sério. Criamos, então, a professora-regente de 5.^a série que precisava ser treinada. A função dessa regente era a seguinte: dar diariamente uma aula de língua vernácula; dar um ditado; fazer a leitura em voz alta; contar algo e pedir resumo aos alunos; enfim, consolidar a leitura. Tal professora é decididamente importante. A turma da 5.^a série lhe pertence. Ela pode chamar a professora de matemática, a de desenho, e dizer que o aluno tem tal problema e que é preciso cuidar dele. Essa responsabilidade dava a essa professora uma característica especial.

Daquele concurso de 30.000 professoras, tiramos as melhores. O nível, não era culpa delas, e sim do ensino primário que sofreu uma deterioração terrível em todo o País. Essas professoras foram inscritas em todos os cursos. A regente era admitida para dar quatro horas de aula legais e mais quatro horas de orientação. Ela ia aprender a ser professora. Para cada dez concursadas havia uma professora orientadora, que não era uma professora cheia de diplomas. A educação virou um "cachê" de diplomas. Cada uma tem três cursos disso, quatro daquilo... e não sabe nada! Não gosta de educar. Serviria muito mais para ser chefe de gabinete ou para

fazer relações públicas, mas para a educação não serve. Contudo, tem diplomas em quantidade.

Procuramos "caçar", no Rio de Janeiro, professoras que não tivessem uma série de diplomas, mas fossem conhecidas como boas professoras. Há quantidade delas com vocação para a função! Poderia falar nisso de cátedra, porque minha mãe foi professora a vida inteira, no tempo em que ser professora era uma coisa digna. Minha mãe, sendo viúva, pôde criar a mim e a meu irmão com seu salário de professora, e vivíamos mais ou menos bem. Para minha glória, a avenida principal da nossa cidade tem o nome da minha mãe. Chama-se Avenida Mestra Fininha, numa homenagem de carinho da cidade àquela professora das mais queridas. Ela era o protótipo da professora, uma mulher com extraordinário talento para ensinar e alfabetizar.

Encontrei muitas Donas Fininhas no Rio de Janeiro. Tive uma briga com as orientadoras educacionais, porque elas ficam no seu púlpito, pregando, sem poder entrar na sala de aula, porque, pela religião brasileira, a sala de aula é o reino da professora e lá ninguém mete o dedo, ninguém entra. Como a orientadora não pode entrar no reino, não vê como o reino está sujo. Fica de fora gastando palavra, dando instruçõeszinha. Por essa razão, a nossa orientadora - e usamos muitas orientadoras, também - tinha que tomar uma classe para, a partir dela, mostrar como se ensinava.

O ensino é uma arte no mundo inteiro. Precisa haver escola de educação. Foi o que fiz aqui: o CIEM, onde formaram esse Collor. Acho que errei em alguma coisa! Ao criar a Faculdade de Educação, criamos o CIEM. O edifício da Faculdade de Educação foi o primeiro que construí na Universidade de Brasília. É muito bonito, é uma beleza de prédio.

A Faculdade de Educação funcionava em convênio com a Prefeitura do Distrito Federal, de modo a permitir que as escolas do Distrito Federal fossem centros de treinamento das professoras que formávamos. Estávamos formando professores de nível superior também, pois muitas meninas com o curso secundário completo queriam ser professoras. Se o curso de Contabilidade já é de nível superior, por que o de Educação não seria?

A Faculdade de Educação articulava-se, de um lado, com a rede primária. Mas, como nessa rede não havia nenhuma escola média de boa qualidade, fizemos o CIEM, um Centro Integrado de Educação Média, admirável, com prédio próprio e rendimento muito bom. As pessoas que se formaram lá lembram de fatos, revendo e fazendo experimentos. O futuro professor de Matemática, de Português, de Ciência aprenderia vendo. Ou seja,

em lugar do discurso sobre Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, etc, veria educação como um processo, como uma arte, como o "fazimento" que é a educação.

No caso dos CIEPs, tivemos que, precipitadamente, tentar fazer isso. A minha expectativa era que, eleito Governador, prosseguíssemos. De fato, o Rio precisaria de 1.000 CIEPs. Tentamos fazer 500 e deles completamos 200 e poucos. Os demais são esqueletos ou estão no canteiro de obras. E o Governador paga um aluguel altíssimo para guardarem aquelas peças pré-moldadas. Agora, mais difícil que a construção, que todo mundo vê - aquela beleza que Niemeyer fez -, é a formação e o estímulo do magistério. A professora passaria a ganhar o dobro, porque uma profissional com 8 horas podia ganhar 20% a mais, conforme as funções que exercia. A menina concursada, que havia entrado para a escola e que ainda estava sendo treinada, uma vez aprovada no curso de capacitação, podia participar.

Simultaneamente, tentamos - a Lia, sobretudo, tentou - ampliar os cursos de alfabetização para o professorado comum, porque um dos problemas nossos é que 60% do professorado que está aí vai continuar dando aula nos próximos 10 ou 20 anos e vai continuar deseducando as crianças. Temos que salvar esse professorado.

O curso de treinamento em serviço, o curso de capacitação do magistério, é uma das necessidades maiores. Lia está agora, em Niterói, com o problema de uma Secretaria concreta e, lá, um dos principais esforços é no sentido de melhorar o professorado existente, que é muito ruim, e que vai continuar sendo assim, porque nunca foi ajudado.

De fato, no Brasil, o professor aprende sozinho, inventa o seu método. Um professor de Matemática na Inglaterra, no Japão, em qualquer lugar, vê as questões do ensino de Matemática da pré-escola ao secundário; conhece os diferentes métodos de ensino. Aqui, não. Cada professor inventa seu método de ensinar, porque nunca ensinaram nenhum a ele. E, no máximo, pode ler um livro didático e tirar alguma conclusão.

Mas didática não se pode dizer em palavras, é preciso mostrar. Isso é tão louco! O sistema educacional é tão louco! Como seria um médico formado de boca ou pela leitura de papéis? Imaginem: tuberculose é assim; em caso de apendicite, você abre a barriga em tal lugar, faz uma incisão; quanto à operação de cesária...

Pompeu de Sousa - Darcy, você me permite um aparte? Mestre Camões tinha descoberto isso, quando disse: "não se aprende,

Senhor, na fantasia/sonhando, imaginando ou estudando,/senão vendo, sentindo e praticando."

Darcy Ribeiro - O saber de experiência feito. É esse que funciona, é essa a idéia de Camões. O mundo e o tempo camoniano, que foi quando surgimos, foi um tempo bonito em que a humanidade estava apegada a algumas idéias claras de que o mundo era chato. Não sabia onde acabava, porque nunca se sabe o que é um nada, mas era chato. A idéia de que podia ser redondo era impensável. Seria muito mais grave do que ir à lua. O mundo ser redondo e cheio de água, sem que a água debaixo derramasse?! Isso era irracional. Jamais, pela razão, alguém chegaria à idéia louca de que o mundo era redondo, mas que a água não derramava ou pensaria que os argentinos podiam viver de cabeça para baixo. Isso era impensável! Só a experiência concreta, só a navegação descobriu isso. E foi o que disseram os navegadores quando voltaram. A educação está cheia de impensáveis e você não pode ensinar a fazer uma cesariana por manual.

Então, realmente, o nervo da educação é a professora. O CIEP é um programa importante no plano construtivo. Nunca um governo gastou tanto, fazendo da educação a sua prioridade. E foi muito bonito, porque voltou-se aos problemas mais singelos, como, por exemplo, a carteira. A carteira - o assento escolar - era uma coisa horrível. Eram carteiras importadas do Paraná - ainda devem estar comprando isso por aí - feitas de compensado, com um parafuso pregado num cano ôco. A primeira "patada" da criança naquilo quebrava. Iam quebrando os parafusos e nunca mais a carteira era consertada. Então, a cada ano, metade das carteiras eram jogadas fora.

Assim, eu chamei o Oscar e disse: "desenha uma carteira". Ele respondeu: "você me ocupa com tanta coisa! Agora é carteira?". Eu disse: "está bom. Vou mandar buscar uma carteira que tenha 50 anos". Foi feita uma pesquisa no Rio e encontramos carteiras com 50 anos, feitas com pés de ferro e com um tampinho, que podia ser de fórmica. O Oscar deu pauta e ficou uma belezinha, porque a proporção é perfeita. O CIEP, então, até refez o material didático.

Estabeleceu a medicina, não só para as crianças que freqüentavam a escola, mas para todas as da redondeza, oferecendo médico em tempo integral. Fazia-se medição das crianças, trabalhava-se com odontologia não-curativa. Se eu fosse continuar a falar disso, haveria muito para contar sobre as dificuldades encontradas para pôr um Centro Integrado de Educação Pública em funcionamento.

Seria necessário que o outro Governador fizesse mais 500 CIEPs, que completasse aqueles 500 e que o seguinte fizesse ainda mais 500. Agora, o propósito do Brizola é, imediatamente, e em um ano, se possível, fazer as restaurações, porque a maior parte dos CIEPs foi modificada. O governo que está aí odeia tanto a idéia de CIEP que o converteu em escola de três turnos, mantendo apenas o nome. É exatamente o contrário da idéia. O CIEP é uma escola de tempo completo, como as escolas do mundo inteiro. Se você põe três turnos lá, acaba com a idéia de CIEP. Devo desmentir o Governo, que andou dizendo que fez 60 CIEPs. Não terminou nem 20 dos que deixamos.

A educação virou uma mentira. E, aqui, cabe perguntar, voltando à postura inicial desta conferência: o que está por trás disso? Como é que a gente pode corrigir essa propensão a tratar a educação, sempre, como alguma coisa que qualquer Governador pode meter a mão e mudar tudo, quando é algo que deve ter continuidade, que deve ser preservado? E há uma questão mais funda: por que o ódio à educação pública? Tudo está ligado. Este País não força o fazendeiro a produzir o feijão que o povo come nem a mandioca que faz a farinha, porque o que rege a agricultura é o lucro. E soja dá mais lucro. A façanha de substituir gasolina por álcool dá mais lucro. E agricultura, entre nós, não tem nada a ver com alimentar a população.

Nunca se viu, no Brasil, uma vaca que não tivesse ração todo dia, pois sabe-se que, se o animal não for alimentado, morre. Mas ninguém se preocupa com o fato de não haver ração para o povo. Quem é responsável por isso? Ninguém. As pessoas podem estar morrendo de fome - e, de fato, estão - à nossa volta e não nos comovemos. Sabemos que, individualmente, não podemos dar solução, que a caridadezinha que podemos fazer é curta, mas por que não brigamos com os governos inoperantes? Conheço o mundo quase todo, vi muito país pobre, mas nunca vi país com fome. Em todo lugar as pessoas enchem a barriga de comida todo dia.

Vocês já viram um cabrito ou um bezerro abandonado? Há milhões de bezerras, todos têm dono. Mas há menores abandonados. O Congresso Nacional acaba de proibir que se diga "menor abandonado". Saiu uma lei meio-rídica de amparo à criança neste nosso Congresso aqui, que é mais um "pagar-se com palavras". É até muito bonita, não tenho nada contra ela, mas digo que é pouco, é faz-de-conta. Estamos proibidos de falar em "menor abandonado", só podemos dizer "criança ou jovem abandonado", continuando na mesma. Essas coisas são rídicas. Num país em que não existe cabrito abandonado, não existe

bezerro abandonado, mas existem milhões de menores abandonados...

O País agora, de repente, toma consciência do problema. O Presidente quer apurar denúncias - porque a Anistia Internacional disse que tem provas disso - de que policiais e parapoliciais teriam matado 245 menores entre o Rio e São Paulo. O número é muito maior. Só em Caxias é o dobro a cada ano. Quer dizer, há uma caçada à criança que não pode ir à escola, que dela é expulsa. O que é uma criança abandonada? É uma criança "desciepada". Se houvesse CIEP, ela não estaria em abandono. Não há criança abandonada pelo mundo, porque, se um guarda encontra na rua uma criança, pergunta: "meu filho, onde é a sua escola?". Pois a cada criança corresponde uma escola, onde ela passa o dia, onde recebe comida e carinho. Vocês sabem que é assim.

Anda-se no metrô de Paris ou de Londres. Vê-se criança sozinha em horário escolar? Não se vê. Criança em idade escolar está na escola. Se não estiver, o guarda a leva para a Diretora. Se ocorrer mais de duas vezes, na terceira a Diretora diz: "não posso mais receber". O guarda leva, então, a criança para o juizado e o pai tem que buscá-la e explicar porque aquela criança está abandonada.

Aqui, o abandono é inerente ao sistema. Se um guarda perguntasse à criança onde é sua escola, ela diria: "já fui de manhã" ou, então, "o meu horário é à tarde" ou "vou à noite" ou "já não vou mais". Na realidade, a maior parte diria: "não vou mais".

O que está ocorrendo no Brasil? Falei rapidamente de sua formação, de quanto negro e de quanto índio se gastou. Imaginem um pouco o processo terrível de abrigar um negro. Como o negro aprendia português? Havia uma escola para ensinar língua portuguesa aos escravos? Não ficavam dois escravos da mesma língua na mesma fazenda nem na mesma mina! O escravo aprendia com os berros do capataz. O português foi aprendido pelo negro na brutalidade e ele é que teve que refazer a sua humanidade. Desumanizou-se com a perda da língua e da cultura. Não podia sequer comer as coisas que tinha na África, onde a cultura era muito mais alta do que aquela que encontrou aqui. Ele reconstruiu sua humanidade com um esforço imenso. No entanto, foi o negro que fez o brasileiro, porque, onde houve negro, o português se implantou. É o caso de Pernambuco, da Bahia e de Minas Gerais, onde havia muito escravo. Onde não houve negro, continuou-se a falar tupi.

Em São Paulo, por volta de 1.700, segundo Sérgio Buarque de Holanda, um padre português foi mandado de volta, porque não

falava a língua da terra. Se o padre era português e não entendia a língua da terra, é porque o pessoal de Santos falava tupi. Há, no processo de formação brasileira, essas situações de carência que vão se agravando até chegarmos ao momento em que uma imensa população tem a enorme vantagem de ter sido homogeneizada graças ao negro que, falando português, ensinou aos demais, permitindo que a língua dominasse.

Hoje, o Brasil é um dos países de maior integração cultural do mundo, mas sua cultura é iletrada. Se andarmos 200 quilômetros ao redor de Lisboa, encontraremos muito mais dialetos do que na mesma distância no Brasil. Antigamente, o dialeto do Recife era bem diferente dos do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Agora estão mais uniformes. As diferenças entre eles são bem menores do que entre os de Braga e de Lisboa. Tínhamos o milagre de uma língua homogênea que, agora, para minha pena, está se homogeneizando muito mais com a entrada da Rede Globo em tudo que é lugar. Esses dialetos locais, tão ricos, tão românticos, tão belos tendem a se dissolver, tendem a desaparecer na uniformização. Mas, por outro lado, é um capital essa uniformidade lingüística.

Essa uniformização faz do Brasil um País de imensa unidade territorial e cultural. Mas, o que ocorreu com o processo de "desasnar" o negro, de pegar o negro boçal, como era chamado, porque vinha da África, e convertê-lo num crioulo falante da língua? Esse negro, como o índio escravizado, sofreu uma compressão terrível, porque teve que ser "desafricanizado", e o índio, "desindianizado", para ser ninguém, essa coisa que resultou sermos nós.

Foi um processo cultural tremendamente severo e sofrido, em que um povo perdeu a sua alma. O negro pôde manter o quê? O índio nos deu as plantas que cultivamos, a designação das coisas. Deu um pouquinho, porque o índio sabe muito mais que nós. Um índio não chama uma árvore de pé-de-pau, sabe o nome dela; não chama animal de bicho, sabe o nome de cada um. Ele está aqui há 10 mil anos. Nós chegamos ontem, não sabemos de nada.

Há, aqui, uma carência de informação enorme, porque os índios foram desfeitos, os africanos foram "desafricanizados", os europeus "deseuropeizados". Esse povo tábuia rasa, esse povo de ninguém é que reconstruiu uma cultura dominada pelo povo português, pela língua portuguesa, fazendo uma igrejainha barroca que era uma belezinha. Por quê? Porque havia uma comunicação cultural, perdida com a malfadada missão francesa de D. João VI. Aí, acabou. A Igreja perdeu o nervo estético. Deixamos de fazer

igrejas bonitas e passamos a fazer igrejas feias. Ninguém mais sabe fazer igreja bonita. Com exceção do Oscar Niemeyer, com a sua Catedral de Brasília, o resto é um horror. Aleijadinho, e outros antes dele, tinham feito coisas tão bonitas!

Criou-se, então, uma cultura homogênea na cidade e, sobretudo, no campo. No campo havia uma cultura arcaica, iletrada, mas integrada. Na família de lavradores, o pai infundia respeito ao filho como um homem que sabia cultivar a mandioca e fazer a farinha; cultivar o milho e fazer o fubá; fazer uma viola ou uma flauta e ensinar o filho a tocá-las; dançar o bumba-meu-boi. O filho respeitava a mãe e defendia as irmãs. E 75% dos brasileiros estavam no campo.

A educação letrada não tinha importância para eles, tinha importância apenas na cidade. E as cidades eram infinitamente menores. A cidade em que cresci tinha 3 mil habitantes. Hoje, tem 300 mil. Para uma população de 3 mil habitantes era possível haver um grupo escolar como o Gonçalves Chaves, o melhor prédio da cidade, onde aprendíamos bastante bem. A escola era bastante boa e a professora tinha sido bem formada na escola pública.

Depois, com a Lei de Diretrizes e Bases deste Congresso desastrado, deu-se liberdade de "fabricar" professores a quem quisesse, e passou-se a produzir esse professorado que há por aí e que é um desastre. Uma das nossas tarefas é elevar a Escola Normal ao nível superior para começar a formar o professorado novo.

Foi um fenômeno de perda de cultura e aculturação - entrada numa cultura nova, reconstruída - o que fez a cultura arcaica brasileira integrada. Neste momento, está ocorrendo um outro processo de perda cultural. Aqueles 75% que estavam no campo, agora, estão na cidade. Mas o pai e a mãe não infundem mais nenhum respeito ao filho, que passou a ter vergonha dos pais "ignorantes". A sabedoria do pai de fazer viola, aqui não funciona; de fazer fubá não vale mais nada. Aprendeu na escola que a mãe é ignorante, que a fala da mãe é um horror. Na Alemanha, sua fala seria considerada um dialeto. Aqui, não. Pune-se, como uma coisa horrível, qualquer linguajar regional.

Na realidade, a nossa população está sofrendo outra ruptura cultural como aquela inicial que "desafricanizou" e "deseuropeizou". Essa gente do campo está perdendo a cultura arcaica e entrando na cultura nova. Foram urbanizados, mas não foram "citatizados": só há um acesso a esse processo e é a escola pública, instituição que deveria estar de portas abertas para

recebê-los. Mas, quando as cidades foram invadidas, em lugar da multiplicação das escolas, houve a multiplicação dos turnos. A escola foi-se deteriorando e a professora passou a ser responsável pelos seus alunos. Como eram tantos e ela não estava preparada, passou a cuidar apenas daqueles pouquinhos que se pareciam com os antigos - os da classe média - e que podiam fazer exercício em casa, porque tinham casa com mesa e material didático.

Criou-se, assim, essa situação louca que fazemos de conta que não vemos. E existe uma canalha que ainda quer manter como está, que acha que isso é bom. São contra o CIEP, porque dizem que se deve, primeiro, tratar da educação de todos. Isto foi o que sempre fizeram. Nunca nenhum político disse que não queria fazer educação. Todos fizeram escolas, construíram mais porcaria. Não adianta!

É preciso começar uma coisa nova para melhorar essa escola que aí está. É preciso olhar por elas, cuidar delas, porque vão continuar funcionando. Mas é preciso ir fazendo um sistema educacional novo. E o CIEP é novo mesmo. Não adianta fazer de conta que não se vê o fato de que a escola que existe está adaptada à minoria dos seus alunos e que não toma como seu 80% do alunado real. Esta é uma coisa catastrófica!

No Rio, as professoras estão pedindo ao menino, para que ele não seja humilhado no primeiro dia de classe, que traga o material didático. O material didático custa um salário mínimo e meio. Como é que se pode pedir esse valor em material didático para uma criança cuja família não ganha sequer um salário mínimo ou mal ganha um salário mínimo? Com o que ela se sustenta?

A desonestidade disso reside no fato de que não denunciemos, no fato de que não nos revoltamos, no fato de que não há educadores iracundos brigando. É trágico!

A minha experiência exige que eu diga a vocês isto: houve tempo em que a professora - tenho como paradigma a minha mãe - podia manter a família. Outro paradigma - não sei se sabem - é que era uma carreira muito bonita. No tempo do Pompeu, quem casava com professora estava feito. Tinham um salário tão bom que ser marido de professora era uma grande coisa. Hoje, não é mais negócio, pois ela foi deteriorada no seu salário, foi desprestigiada. O professorado deixou de ser da classe média e passou a sair de camadas cada vez mais pobres, em que o domínio da cultura letrada - a familiaridade com livros e revistas - é nenhum.

Portanto, essas professoras precisam ser especialmente

prestigiadas e ajudadas para que funcionem. O que digo da minha experiência é que, quando se começa a fazer isso, multiplicam-se as professoras que querem participar dos CIEPs. Algumas ganhavam o dobro do salário, porque faziam dois períodos; outras, porque tinham duas matrículas e exerciam-nas no mesmo CIEP; mas muitas não ganhavam e, não por isso, deixavam de ficar as 8 horas.

A imagem que temos da professora agora é a de uma grevista: está aí fazendo greve, não liga para a educação das crianças, só está lutando pelo salário. Não é verdade. A professora tem que lutar pelo seu *status* profissional, que foi tão degradado. Mas, quando à professora é dada a oportunidade de uma educação séria, quando se dá a ela um CIEP, o entusiasmo que ele provoca é enorme.

Vou-me permitir pedir à Lia que fale um pouquinho para vocês, porque ela é a professora propriamente dita. E o meu tempo já se esgotou.

Lia Faria - Exatamente. O professor Darcy já recebeu um bilhete dizendo que faltam 10 minutos e passou a palavra para mim. Vou ser muito breve.

Acho importante falar um pouco dessa experiência de treinamento do professorado, porque como professora de escola pública, há 26 anos, posso dizer que a experiência do CIEP foi inédita na História da Educação Brasileira. De fato, houve um movimento do professorado em direção à escola pública, no momento em que foi recuperada, não só a fé na escola, como neles mesmos. Isso foi fundamental e o treinamento feito com o magistério do Rio de Janeiro deu resultados que podemos perceber até hoje.

Ontem, durante a viagem com o Professor Darcy, eu pensava que estávamos diante de uma coisa inédita: a equipe que realizou esse treinamento, a equipe central, formada, mais ou menos, por 60 professores, é de um governo que acabou há 4 anos. Contudo, permaneceu reunindo-se mensalmente durante todo esse período. Ou seja, as pessoas estão em outros empregos, porque eram identificadas com o governo anterior, e, no entanto, mantiveram-se unidas, lutando pela escola pública onde estivessem. Até hoje recebemos cartas desses professores que foram treinados, dizendo que o treinamento foi fundamental e que, onde estiverem, estarão lutando pela melhoria da escola pública.

Há outro aspecto importantíssimo no que diz respeito a esses

profissionais que receberam treinamento: eles mesmos buscam, hoje, aperfeiçoamento. Aqueles professores que só tinham, por exemplo, curso normal foram fazer curso superior; os que só tinham curso superior foram fazer mestrado; os que tinham mestrado foram fazer doutorado. Portanto, a elevação cultural e intelectual do grupo que participou da experiência do CIEP é uma realidade.

As principais lideranças do movimento social do Rio de Janeiro, hoje, nas lutas sindicais, nos partidos políticos, em todos os lugares onde as pessoas estejam se organizando e lutando pela transformação da sociedade, são formadas por professores que trabalharam nos CIEPs. Acho que é uma consequência real e palpável de uma experiência que deu certo.

A coisa mais importante na avaliação que faço do Projeto CIEP foi ele ter jogado, de fato, para a sociedade a discussão da escola pública no Estado do Rio de Janeiro e, de certa forma, no Brasil. Até então, a discussão sobre temas educacionais era uma coisa muito nossa e só ficava entre nós. O fenômeno CIEP - não sei se vocês pararam para pensar nisso, mas examinem os jornais daquela época - jogou para a sociedade do Estado do Rio de Janeiro e, depois, para a do País inteiro, a tragédia da educação brasileira. Desvendou a grande mentira do que chamamos de rede pública de escolas.

Nós, na verdade, não fazemos educação: brincamos de educar e os alunos brincam de aprender, ressaltando-se as raríssimas exceções de bons profissionais e de escolas que merecem, de fato, esse nome. A consequência principal do CIEP foi ter conseguido atingir e mobilizar centenas de educadores que, hoje, estão na luta, nos mais diversos setores, pela educação pública.

Muito obrigada.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Os oradores merecem os nossos maiores aplausos. (Palmas)

Prof. Darcy, com a sua permissão, vamos dar continuidade, ouvindo os outros participantes da Mesa e, em seguida, abriremos espaço para o debate. Portanto, a palavra é concedida, de imediato, para uma explanação sobre a experiência do Ciclo Básico em quatro Unidades Federadas. Com os senhores, a Prof.^a Dr.^a Neuza Zapponi da Universidade de Brasília.

5 - Experiências de Implantação do Ciclo Básico: Tentativas de Diminuição das Deficiências na Alfabetização

NEUZA ZAPPONI

Enquanto ouvia a palestra tão agradável do Prof. Darcy, sabendo que ia falar depois dele, lembrei-me de um episódio da minha infância em que estive doente por um período e fui obrigada a ingerir um preparado, um misto de mingau de aveia com outras coisas que não me agradavam. Eu sempre exigia de minha mãe que me desse um doce antes e ela me avisava: "olhe, não coma o doce antes, porque o remédio vai ficar pior". Pois vou trazer um preparado sobre uma pesquisa, com uma série de considerações técnicas, sentindo que já comemos o doce.

Vou apresentar algumas considerações sobre uma nova experiência com a implantação do Ciclo Básico em 4 Unidades Federadas. Nosso trabalho iniciou em 1988, com uma reunião técnica, por iniciativa do MEC, da então Coordenadoria de Recursos Técnicos do MEC, hoje parte da Coordenadoria do Ensino Fundamental.

O objetivo dessa reunião técnica foi analisar algumas alternativas pedagógicas de alfabetização. Foram convidadas 12 Secretarias de Estado para examinar experiências e tentativas de lidar com o estrangulamento do fluxo entre a 1.^a e a 2.^a série do 1.^o Grau, levadas a efeito pelos Estados ali reunidos.

Nessa reunião técnica, os membros representantes das

Secretarias de Estado comentaram as suas experiências e a reunião foi bastante rica. A partir dela, por sugestão dos próprios membros, a equipe de Coordenadoria do MEC solicitou aos Estados a sistematização das suas experiências em forma de relatório, segundo um roteiro.

Na época, trabalhei como consultora desse trabalho e recebemos, até meados do ano passado, relatórios dos Estados contendo os antecedentes da proposta de alfabetização implantada por eles, sua estrutura em termos de organização administrativa, de funcionamento e de fundamentação teórica, aspectos da implantação, relato de avaliação sistemática e, em alguns casos, perspectivas e previsões para o futuro.

Minhas considerações nesta manhã encontram-se baseadas nos relatórios de quatro dos Estados respondentes: o Estado de São Paulo, com a sua implantação do Ciclo Básico em 1985; o Estado de Minas Gerais e o Distrito Federal, que implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização, em 85 e em 86, e o Rio de Janeiro, com a sua Classe de Alfabetização, posterior a uma experiência bastante semelhante ao Ciclo Básico, isto é, a experiência do Bloco Único, modificada, depois, para a Classe de Alfabetização.

Obviamente, esses Estados apresentam, em suas especificidades, diferenças enormes, tanto em termos da amplitude da proposta, do número de escolas e de professores, quanto nas suas peculiaridades.

Sabemos que, ao tentar abstrair os pontos comuns, estamos reduzindo e ignorando as diversidades, mas isso serve aos nossos propósitos. É o que estamos pretendendo fazer: identificar os pontos comuns para meditar a respeito dessas experiências.

Nas quatro propostas de alternativas de alfabetização observamos antecedentes semelhantes. Na verdade, foram uma evolução das preocupações dos educadores com a situação analisada em uma publicação do MEC de 1988. Esta permitia verificar que, entre 1960 e 1984, a evolução do fluxo escolar da 1.^a para a 2.^a série foi, em média, de apenas 48,26% dos alunos que freqüentavam a escola, excetuando-se, nessa época, 4 milhões de crianças - cerca de 17% - que estavam fora da escola. Em média, mais da metade das crianças que ingressavam na 1.^a série ficavam nela retidas.

Sanar esse problema tem sido um desafio de várias décadas aos educadores, aos técnicos e, até mesmo, à vontade política dos governantes. Nos relatórios dos quatro Estados há um ponto comum: o recrudescimento das discussões a respeito dessa

situação e das possíveis alternativas de políticas públicas. Aconteceram congressos como o I Congresso Mineiro de Educação. O Distrito Federal já vinha realizando trabalhos experimentais, como o Projeto ABC, no qual se estudou, durante vários anos, as possibilidades e as variáveis que poderiam estar influenciando nas taxas de repetência. O Estado de São Paulo vinha promovendo debates contínuos. Todos esses antecedentes levaram a uma concomitância relativa de implantação nos Estados daquilo que vamos chamar de Ciclo Básico, incluindo-se aí a experiência do Rio de Janeiro de Classe de Alfabetização.

O Ciclo Básico, em termos de concepção e de medida, representa uma estratégia política de abordagem do problema do estrangulamento de fluxo da 1.^a para a 2.^a série. Enquanto medida em si, visa à eliminação do sistema seriado, através da inclusão de um bloco contínuo de estudos, definido como de dois a três anos de duração. Engloba as duas primeiras séries e, no caso do Rio de Janeiro, a Classe de Alfabetização antecede as duas primeiras séries.

O Ciclo Básico elimina o sistema de seriação e, portanto, tem como decorrência a permanência da criança na escola, ou seja, a eliminação do seu fracasso ao fim do primeiro ano de estudos e daquela prática do retorno ao ponto de partida, quando a criança não era bem-sucedida ao final do primeiro ano.

Essa estratégia, nos termos que estou descrevendo, pode ser considerada uma medida muito simples. Mas, não se define simplesmente pela eliminação da seriação e pela permanência da criança na escola. Se assim fosse, a medida estaria simplesmente transferindo o gargalo para o término do Ciclo Básico.

Em suas origens, e esse é o principal ponto das alternativas de alfabetização, existe uma fundamentação teórica, uma nova concepção de educação e uma consequência em termos de prática, de conceituação e de encaminhamento das questões na escola.

Antes, porém, de focar esse ponto dos princípios embaixadores, quero relatar as medidas adotadas de um modo geral, dentro dos Estados, para a implantação do Ciclo Básico.

Em todos os Estados as medidas foram adotadas por resolução oficial, seja por decreto, resolução ou portaria. E foram também adotadas em todas as escolas do Estado, obviamente com variação de abrangência.

Quanto aos processos de comunicação, os Estados enfrentaram dificuldades variadas e tomaram decisões semelhantes. Foram realizados encontros, formulados documentos e, em termos de

característica peculiar, dentro das estruturas dos Estados, normalmente houve um processo de passagem da informação de um nível para outro: do central ao intermediário, até chegar ao professor, com diferenciação no grau do contato. Por exemplo: no Distrito Federal foi possível um trabalho de contato mais direto com o professorado. Em outros Estados, isso se tornou mais difícil, devido ao número de pessoas e à abrangência do projeto.

Quanto às condições de capacitação e de trabalho dos professores, os Estados tomaram várias medidas, em geral tendentes à valorização dos professores. Quase todos decidiram, por exemplo, que haveria um processo de seleção do professor alfabetizador e um processo de incentivos para que esse fosse um profissional mais experiente dentro da série e da docência. Algumas medidas para melhorar as condições de trabalho do professor foram adotadas, como, por exemplo, em São Paulo, onde foi estabelecida a jornada única para o professor com 40 horas semanais de trabalho: 26 seriam de horas/aula, 8 de atividades e 6 de trabalho pedagógico, que poderia ser feito em qualquer local. O Distrito Federal criou Centros de Alfabetização, e outras modalidades de escola, onde o professor e a criança poderiam trabalhar em horário integral. Minas Gerais pensou em reduzir para dois turnos todas as classes de alfabetização.

Quanto à organização curricular e administrativa, todos os Estados reelaboraram os seus currículos para haver maior flexibilidade: tentaram compor turmas menores, com o limite de 30 alunos, e os registros escolares foram modificados, com a inclusão de aspectos qualitativos do rendimento do aluno e de seu aproveitamento global.

Outras medidas de favorecimento foram adotadas como, em alguns casos, a jornada maior de permanência da criança na escola e a implantação de programas especiais de recuperação.

Essas medidas apoiam-se em princípios cujo entendimento representa o cerne da estratégia. Do ponto de vista de educação, o Ciclo Básico constitui uma abordagem à questão da alfabetização como um ato social e político. E, nesse sentido, não se pensa só num movimento para que todas as crianças tenham acesso à escola, mas pretende-se que possam vir a ter a oportunidade de nela permanecer e de alcançar êxito.

Do ponto de vista do educando, há uma mudança radical. A alfabetização passa a ser compreendida como um processo construído pelo próprio aluno, através de uma apropriação consciente de um novo sistema de representações. Essa compreensão provém da adoção de uma nova perspectiva

decorrente dos resultados de pesquisas na área. Entende-se a alfabetização como um processo contínuo, dinâmico e complexo que não se presta a compartimentalizações nem a momentos bruscos de avaliação ao final de um ano letivo artificialmente demarcado. O processo depende do ritmo próprio da criança; a alfabetização flui em movimentos que variam de indivíduo para indivíduo.

Do ponto de vista do educador, significa uma nova visão, tanto do processo quanto das questões a respeito da avaliação. Ou seja, a alfabetização precisa ser avaliada de uma maneira também processual, progressiva, individualizada, contínua, cumulativa e, principalmente, qualitativa.

Para que essa idéia seja bem sucedida, e para que não se transforme simplesmente numa transferência do estrangulamento que se dá entre a 1.^a e a 2.^a série para um outro ponto, é preciso que haja uma coerência entre a concepção de processo de alfabetização e as medidas operacionais adotadas. E, mais ainda, é preciso - este é o ponto da minha preocupação essencial - que o processo de mudança seja efetivado também nos profissionais que vão realmente implantá-lo.

Temos todos os pontos levantados nas avaliações dos Estados e verificamos que eles vêm avaliando processualmente a implantação. Dentre esses pontos, alguns são de dificuldades estruturais, próprias aos sistemas - não vamos entrar em detalhes - e outros são de resistência à mudança, de não entendimento do que significa realmente a proposta. Nesse segundo caso, recorre-se a alguns mecanismos, como, por exemplo, o da reprovação camuflada, ou seja, a "etapização", como foi chamado esse recurso no Estado de São Paulo.

Eliminou-se o sistema seriado, para que o processo passasse a ser contínuo e fluísse de acordo com o ritmo próprio dos alunos, com alternativas pedagógicas para que ele não retrocedesse no seu processo de alfabetização. Mas, por necessidade do próprio sistema, foram incluídas etapas, e, de alguma maneira, a reação dos professores e dos sistemas tem sido o que estamos chamando de "etapização" ou de reprovação camuflada.

Isso ocorre porque o processo de mudança precisa ser efetuado no plano dos profissionais. É preciso que haja um comprometimento envolvendo a compreensão e a aceitação da estratégia do Ciclo Básico por parte do professorado. Além disso - e aí entramos em aspectos da fala do Professor Darcy -, essa mudança exige um novo sistema de conceitos e representações por parte dos professores. Eles precisam aprender a conceituar, de

uma maneira diferente, o processo de aprendizagem, o papel da avaliação, a natureza da clientela. É aí que nos defrontamos com todos os mitos e representações dos professores a respeito de quem é essa clientela. Essas representações envolvem preconceitos, mitos, racismo, questões que, por serem culturais, estão na base das relações entre professores e alunos.

Quando se pretende uma medida que universalize um novo tratamento qualitativo contínuo, baseado em entendimento do processo real de aprendizagem, enfrentamos a resistência do professorado.

É preciso que haja uma mudança no sistema de conceituação dos professores no que diz respeito às causas do fracasso escolar. Já temos uma riqueza de pesquisas realizadas sobre o cotidiano da educação, pesquisas qualitativas sobre o dia-a-dia das relações em sala de aula, sobre o que acontece lá onde se faz a alfabetização. Demonstram existir uma série de mitos nas explicações que o professor dá para o fracasso escolar. E revelam, até mesmo, que, em alguns Estados, os professores, acham que a repetência é benéfica e resistem muito à sua retirada.

Há necessidade de um processo de mudança cultural do professor para que o sistema seja bem-sucedido. Um outro aspecto diz respeito à competência técnica para orientar o processo. Penso que, na verdade, a competência técnica é extremamente importante, mas secundária à mudança no sistema de representações e nos valores do professor.

Também fui alfabetizadora, numa época da minha vida em que não tinha um bom preparo, como qualquer um que sai da Escola Normal, mas havia vontade de conhecer e muita coisa era feita, até mesmo por intuição. Não estou falando contra a técnica, sou a favor do treinamento e da formação técnica, mas acho que esse outro aspecto, referente ao processo de mudança e de engajamento, é ainda mais essencial.

Um outro ponto é o sistema de apoio, ou seja, a disponibilidade de recursos. Os Estados que já avaliaram, sem exceção, consideraram a experiência válida e verificaram que São Paulo fez uma variação mais sistemática e recente, com ganhos significativos em termos de recuperação das perdas.

Tenho preocupações quanto à continuidade do esforço. Estou convencida do valor educacional e da validade dessas alternativas para a diminuição das deficiências que verificamos dentro do processo de alfabetização. Acredito que a sua implantação plena significaria realmente uma diminuição drástica dessas perdas. No

entanto, o que se verifica é que esses esforços, que têm um sólido embasamento educacional, enfrentam, também, as dificuldades estruturais da educação no Brasil. Geralmente, não têm a garantia de continuidade fundamental para que se aprecie o valor dessas alternativas.

Estamos agora com quatro anos de implantação desses projetos em realidades complexas. Se todo esse esforço for interrompido por uma mudança política - ou por qualquer outra eventualidade - estaremos novamente interrompendo alguma coisa que poderia vir a surtir efeitos e frutos, antes de ela demonstrar toda a sua validade.

A outra preocupação que tenho, como já disse, é quanto à necessidade imprescindível de um trabalho com as bases - no caso, o professor - a respeito do seu sistema de crença. Acho fundamental porque, às vezes, confiamos de modo mágico na validade da estratégia e não nos detemos no que seria necessário fazer com aquele que vai realmente implementá-la. Ficamos no plano do discurso, do decreto, da medida, dos pressupostos, da fundamentação teórica, sem chegar ao agente, que é o professor dentro da sala de aula.

O último ponto de preocupação é quanto ao tempo como variável essencial. O sentido dessas estratégias não é simplesmente dar mais tempo à criança para que ela se alfabetize, mas trata-se de uma mudança radical na maneira como a criança é tratada dentro do processo de alfabetização.

Concluo renovando a minha crença em que as alternativas do Ciclo Básico de Alfabetização, com todas as suas dificuldades, pela sua filosofia embasadora, devem ser perseguidas ao longo de um tempo apreciável, para que possamos concluir sobre os seus resultados.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Muito obrigado, Professora, mas temos que levar em consideração o tempo.

Ainda temos o exame de uma experiência em Ciclo Básico, antes do debate, a cargo da Prof^a Carmem Creidy, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a quem concedo a palavra.

6 - A Exclusão Escolar como um Mecanismo Social Global: O Espaço da Escola

CARMEM CREIDY

Inicialmente, agradeço a honra de fazer parte desta Mesa. Não irei fazer a exposição que havia preparado, até porque muitas das coisas que iria dizer já foram ditas. Vou ater-me apenas a dois pontos, tentando ser o mais breve possível.

Para começar, eu gostaria de prestar uma homenagem ao Prof. Darcy Ribeiro, por negar que pobre se trata pobremente, uma postura bastante difundida no Brasil. Aliás, isto já foi objeto de pronunciamento de Ministros, que afirmaram ser barato o atendimento ao pobre. Homenageio a sua ousadia de assumir politicamente, concretamente, tal posição.

Peço licença ao educador e antropólogo para me posicionar, como pedagoga sem títulos que aprendeu o que sabe no trabalho concreto de educação popular, a respeito de duas idéias.

A primeira é quanto ao fato de o processo de exclusão escolar ser um processo global de exclusão social. Acho que esse fato é suficientemente conhecido da platéia, mas gostaria, muito rapidamente, de ilustrá-lo com alguns gráficos.

A segunda, é que há o espaço da Pedagogia, sim, apesar do processo global de exclusão. É esse espaço é aquele que define como o aluno tem que estar na escola. O problema não é simplesmente ter acesso e por quanto tempo. Mesmo que a escola de tempo integral seja uma proposta rica - eu a considero um

avanço histórico - ainda não é a questão essencial. O essencial é como o aluno está na escola.

As transparências projetadas têm o objetivo de ilustrar o fenômeno da exclusão da escola e de confirmar que o problema principal não é o ingresso, já que 90% de nossa população, em algum momento, matriculou-se na escola. O problema é conseguir aprender nela. A grande maioria chega à escola e dela sai praticamente sem saber nada. Para cada 100 alunos que entram na 1.^a série, apenas 13 chegam à 8.^a série num processo regular de promoção, sem repetências.

A transparência seguinte retoma esse gráfico e ilustra a descontinuidade no processo de escolarização no Brasil. Na 1.^a série do 2.^o Grau, temos 20. Assim, são mais alunos no primeiro ano do 2.^o Grau do que no último ano do ensino fundamental, o que demonstra a descontinuidade do processo, em função de todos os fatores de exclusão a que a população está submetida. Ela busca a escolarização, apesar da expulsão; volta para o 2.^o Grau defasada na idade.

A partir dos 15 anos, temos uma queda fantástica de matrícula no Brasil. Essa é a única faixa etária em que, nos últimos 10 anos, caiu o índice de participação escolar. Se a isso acrescentarmos o dado de que a maior **causa mortis**, no Brasil, entre 15 e 18 anos, é assassinato, seguido de suicídio, podemos ter uma idéia de que tipo de política o Brasil tem para sua juventude, e de que projeto de futuro pode ter um país que não escolariza a partir dos 15 anos. Escolariza muito mal antes dos 15 anos e, a partir dessa idade, mata seus jovens ou leva-os ao suicídio. Acho que isso dispensa qualquer comentário.

Ilustramos agora as diferenças - repetência de um lado, aprovação de outro - no Sul urbano, no Nordeste urbano e de classe alta, no Nordeste rural e na classe baixa do Sul. As diferenças de aproveitamento escolar por regiões são fantásticas, fator associado diretamente à situação sócio-econômica. Existe mais proximidade entre a classe baixa do Sul e a classe baixa do Nordeste do que entre a classe alta do Nordeste e a classe alta do Sul. O fator classe é mais decisivo do que o fator região, ainda que na classe baixa do Nordeste haja menos escolarização do que no mesmo estrato econômico no Sul, o que demonstra que o ambiente coletivo, favorável ou não à escolarização, tem, também, influência.

O gráfico demonstra as diferenças entre o urbano e o rural. O vermelho é o rural; o azul é o urbano e o amarelo é a média. Vejam que há diferença não apenas por classe social, não apenas

por regiões, mas, também, pelo recorte rural ou urbano. O ápice da escolarização se consegue aos 10 anos de idade. Todavia, grande parte se evade antes da 3.^a série, como bem salientou o Professor Darcy Ribeiro, e, portanto, permanece analfabeto. Além dos 10% que nunca chegam à escola, temos 40% que se evadem semi-alfabetizados, o que significa 50% entre analfabetos e semi-analfabetos. Se não houvesse esses índices de repetência, o número de vagas globais seria quase suficiente para escolarizar a todos até a 8.^a série. É isto o que demonstra Fletcher, em trabalho a partir dos dados da PNAD.

Esses gráficos que estou usando são de uma publicação que o IBGE divulgou ao fim do ano passado, a partir da última PNAD. Quero acrescentar mais um dado, segundo a mesma fonte. Os índices de repetência têm-se mantido constantes a partir de 1930, ainda que tenha havido melhorias no ensino. Isso vem demonstrar que a exclusão da escola é um mecanismo do sistema global capitalista, que forma apenas aqueles de que necessita como mão-de-obra. Os demais são excluídos. Melhora o nível de ensino, mas mantém-se o da reprovação, porque há maior exigência. Quer dizer, só se formam aqueles de quem o sistema, altamente elitizado e excludente, necessita.

Dados do UNICEF demonstram que o aumento do preço da cesta básica, em relação ao poder aquisitivo da população, leva à queda de peso das crianças ao nascer. Podemos acrescentar a esse dado o seguinte: os percentuais de alfabetização também caíram na época da recessão, no início dos anos 80. Quer dizer, cai o peso das crianças, caem também os índices de alfabetização. Portanto, existe uma correlação direta entre exclusão econômica, exclusão social e exclusão escolar. O sistema só forma quem ele quer e aquele de quem precisa. Isto posto, coloca-se uma questão muito séria em relação à atual campanha de alfabetização. Anuncia-se, ao mesmo tempo, uma política recessiva e a erradicação do analfabetismo. Com os dados científicos que temos, isso parece piada. Parece-me que pensar em recessão e universalização da escola, ao mesmo tempo, dentro da mesma política, como duas faces de uma mesma moeda, não é falar com seriedade. (Palmas)

Quero enfocar outra questão rápida. Poder-se-ia dizer o seguinte: se a exclusão é um mecanismo social global, a escola apenas reflete o que se passa na sociedade e, portanto, não há espaço de intervenção para ela. Ao contrário! Há um espaço relativo, mas há um espaço de intervenção. A escola não vai evitar a dominação social e a exploração; não vai evitar a exclusão social; não vai transformar a sociedade; mas vai contribuir para atenuar esse quadro, sendo uma possibilidade de que o excluído tenha

consciência das causas da própria exclusão e acesso ao saber sistematizado.

A Professora que me antecedeu fez alusão às explicações dadas normalmente para o fracasso escolar e que fazem parte do discurso político e do senso comum. Felizmente, vêm sendo questionadas nos últimos anos. Parece-me que já foram excluídas da consciência dos educadores. Mas são, também, uma forma de exclusão, constituindo o que Bourdieu chamou de violência simbólica. Conseguiu-se, por longo tempo, convencer o excluído de que ele assim o era pelas próprias condições, por sua falta de capacidade. A desnutrição foi usada como cavalo-de-batalha, na afirmação de que afeta o cérebro e com cérebro destruído não se aprende. Hoje, já se tem uma crítica científica a esse respeito e já se sabe que não é bem assim.

Maria Aparecida Moisés faz um trabalho muito importante de crítica à "patologização" dos fatores de exclusão da escola. Há uma série de pesquisas desmitificando essas explicações. Eu, pessoalmente, participei de uma em que alfabetizamos 97% de uma classe considerada incapaz. Quase toda ela tinha diagnóstico de excepcionalidade ou de atraso escolar. A "patologização" do fenômeno é um mecanismo de violência terrível, pois, pior do que não conseguir se escolarizar é estar convencido da própria incapacidade de ser escolarizado. Essa é a base do fascismo e é a base do discurso dominante no Brasil. Equivale a dizer que, se o povo é incapaz de pensar, alguém tem que pensar por ele.

Contudo, da afirmação de que a criança de classe popular não é incapaz não se deve concluir que ela esteja perfeitamente apta a ser escolarizada. Ela não é incapaz, mas está incapacitada por certas condições. Existem condições ideológicas de convencimento de sua incapacidade, mas existem, também, condições concretas. As dificuldades sócio-econômicas e a fome não têm pouca importância nesse processo. É evidente que são de muita importância e que prejudicam. O que não procede é dizer-se que seja incapaz alguém que, apenas, está prejudicado. Há estudos como, por exemplo, o de Clotilde Ferreira, e há um trabalho belíssimo de Carlos Chagas, publicado já há alguns anos, sobre essa questão de desnutrição e fracasso escolar. Essas publicações demonstram muito bem que é muito difícil isolar o fator de desnutrição de outros fatores de exclusão e que a questão da capacidade de assimilação, ou não, de alimentos está muito correlacionada com a possibilidade da criança se relacionar de uma forma satisfatória com o adulto. Com frequência, a situação de miséria a que a mãe é submetida a impede de interagir

satisfatoriamente com o filho, de tal forma que a rejeição é um fator a mais de dificuldade de assimilação de alimentos.

Trabalhei na FEBEM e vi crianças permanecerem absolutamente desnutridas e raquíticas, embora tivessem alimento em abundância. Uma vez adotadas, e vivendo em ambiente de afeto, tornavam-se perfeitamente normais no espaço de um mês ou dois. Vi isso pessoalmente e as pesquisas demonstram ser, de fato, assim. A questão biológica não pode ser considerada em si, pois faz parte de um conjunto de fatores de exclusão.

Nessa realidade, qual deve ser o lugar da Pedagogia? Seu lugar deve ser a assunção da escola como o local onde toda a população tem direito de acesso ao saber. E para que isso se concretize, tem-se que fazer o que for necessário. A Pedagogia significa uma intervenção consciente de todos os processos que condicionam o desenvolvimento do saber: consciente da dominação social, consciente do processo excludente da sociedade, consciente do processo de desenvolvimento psico-genético da criança, consciente da função mediadora do professor e consciente de todo o universo do saber. A Pedagogia deve trabalhar no âmbito do universo cultural e, por isso, ela se insere no espaço do diálogo, ou seja, onde o aluno construa o seu próprio saber e siga a sua própria palavra.

Peço licença ao Prof. Darcy Ribeiro para dizer que Pedagogia é arte, sim, mas é ciência, também. E acredito que nos falta, no Brasil, uma teoria pedagógica mais conseqüente que se traduza em didática.

Vou encerrar, citando Mário Osório Marques, meu mestre, que trabalha numa universidade muito comprometida com a cultura popular e que diz o seguinte:

"Deus é educação como um fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações."

"O Homem é um ser inacabado. Não prisioneiro nem mero produto de um ambiente, porque se faz, constrói-se ao construir seu mundo, desde que construir a si mesmo signifique construir um mundo que seja o seu, que leve a sua marca e que possa ele assumir como obra de sua responsabilidade."

O fator decisivo da exclusão é o fato do povo brasileiro construir um mundo que não é seu, produzir soja sem ter feijão para comer. Educação só se dá por uma tarefa solidária. Quer dizer, viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre o

mundo, com inteligência e liberdade, tomando nas próprias mãos a tarefa de organizar a vida e as condições em que ela se desenvolve, conduzindo-a sob responsabilidade própria.

É isso que denominamos educação. É tarefa intransferível no sentido de que ninguém educa ninguém, mas é tarefa solidária no sentido de que os homens em sociedade se educam e se organizam, organizando as condições da própria educação. Nesse sentido, educar a população brasileira significa reeducarmos a nós mesmos, significa rever nossos paradigmas teóricos e práticos e, por decorrência, a nossa própria vida. Não há outra possibilidade de educação no Brasil.

É ainda Mário Osório Marques quem nos diz:

"Educação e Pedagogia são distintas referidas; no entanto, estão uma e outra em reciprocidade. Ação educativa constitui-se em prática social, porque a atividade humana, distinta do comportamento natural espontâneo, é prática exigente de uma teoria que a constitua e oriente, da mesma forma que a teoria é teoria daquela prática específica."

Penso que está na hora de começar a fazer teoria pedagógica no Brasil. Está na hora de aliar a arte à ciência e criar espaços de desenvolvimento do saber para o povo brasileiro. Temos que ter coragem de rever a nós mesmos para que isso seja feito. E acredito que as experiências aqui expostas demonstram e atestam que isso já começou a ser feito. Do que precisamos é de dar continuidade e radicalidade a essas experiências.

Muito obrigada. (Palmas)

Robert Walker - Sou pesquisador do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento. Dando continuidade ao que foi levantado ontem, e à excelente apresentação da Prof^a Carmem Creidy, eu queria ressaltar aspectos do que ela expôs relativos à constância das taxas de repetência dos últimos sessenta anos. Isso vem demonstrar que se tem um padrão na cabeça, assim como um percentual de reprovação. Por isso, melhora a qualidade, mas continuam os mesmos índices de reprovação.

Acho importante fazer-se uma clara distinção entre repetência e evasão. Às vezes, são misturadas como se fossem uma coisa só, quando, na realidade, as conseqüências políticas de uma e de outra são radicalmente distintas.

É importante esclarecer que há recursos a diferentes fontes de dados. Alguns dos gráficos apresentados são da SEEC e outros são da PNAD. Não houve, tampouco, discriminação entre a PNAD de

mão-de-obra e a PNAD de educação, que também dão resultados muito diferentes.

A interpretação dos gráficos também precisa ser feita com um pouco mais de cuidado, prestando-se mais atenção ao lado esquerdo, que é o lado dos alunos novos. Esse é um indicador mais fidedigno de evasão. A evasão mediata entre as séries é bem menor do que aquela que a SEEC menciona. Por exemplo, talvez, 2% entre a 1.^a e a 2.^a série, sendo que a evasão imediata quase não existe, logo, arredonda para zero. Às vezes, a falta de distinção gera confusão.

Quanto à questão da diferença entre o rural e urbano, entre Norte, Sul e Nordeste... Realmente, as regiões não são iguais, existem diferenças entre elas. Mas as diferenças não são tão grandes quanto era de se esperar. Por exemplo, baseado na PNAD de mão-de-obra, de 1982, Fletcher encontrou o nível mais reduzido no Sul urbano, com 37,2% de reprovação da 1.^a para a 2.^a série. O nível mais alto era de 72,9% e estava no Nordeste rural. Quer dizer, a gente esperaria uma diferença bem mais reduzida.

Carmem Creidy - O povo quer aprender. Apesar de tudo, faz um esforço enorme.

Robert Walker - Faz um esforço para aprender, mas o problema é que o professor, às vezes, tem na cabeça que, se não reprovar, não é um bom professor.

Carmem Creidy - É verdade. Considero pertinentes as suas considerações. De fato, eu havia previsto vinte minutos só para a apresentação dos gráficos e tive esse tempo para toda a exposição. Concordo, também, que a questão de repetência e a questão de evasão são distintas e merecem análises específicas.

Carlos Alberto de Oliveira - Neusa, não me parece que o CA do Rio de Janeiro corresponda exatamente ao Ciclo Básico, conforme é apresentado por você. Hoje, há algumas leis orgânicas sobre a obrigatoriedade da expansão da Classe de Alfabetização, mas, na verdade, ainda não é um pressuposto universalizado. Você inclui o CA no 1.^o Grau e dentro da 1.^a série. Parece-me que, no Rio de Janeiro, isso não se aplica, uma vez que não há reprovação no CA e que ele não faz parte do processo de 1.^o Grau. Junta-se à 1.^a série num processo de alfabetização mais continuado, muito diferente da situação de São Paulo, que faz um retardamento da reprovação da 1.^a para a 2.^a série. Se não concordar com isso, pelo menos esclareça este ponto, porque, pelo que conheço do

Rio de Janeiro, o CA não corresponde ao 1.^o e ao 2.^o ano do 1.^o Grau no Estado de São Paulo.

Neuza Zapponi - É verdade. Omiti uma série de informações a esse respeito. A inclusão do CA foi simplesmente para dizer que havia uma permanência da filosofia embasadora, quando a classe de CA foi estabelecida no Rio de Janeiro. Não informei, por exemplo, que a entrada é para crianças de 6 anos, antecedendo a 1.^a série. Há promoção automática entre o CA e a 1.^a série. Nos antecedentes da proposta do Rio de Janeiro, foi introduzida a Classe de Alfabetização, depois de uma experiência do chamado Bloco Único que, na verdade, corresponde ao CBA ou às experiências que estamos comparando. Ou seja, o Rio de Janeiro, de 1980 a 1984, introduziu o chamado Bloco Único, que se distingue dos elementos da nossa análise simplesmente porque não desfez a seriação. Introduziram a promoção automática da 1.^a para a 2.^a série, mas com a filosofia do CBA, ou seja, do Ciclo Básico. A Classe de Alfabetização atendia crianças de 6 anos. Entre 7 e 10 anos, as crianças iniciantes eram obrigadas a entrar na Classe de Alfabetização. Na verdade, estendeu por mais um ano a escolaridade das crianças entre 7 e 10 anos.

Carlos Alberto de Oliveira - Permite um aparte? No caso do Município do Rio de Janeiro, não se verifica a entrada de crianças entre 7 e 10 anos, pelo menos agora. Você apresenta dados de 1980 a 1984. Segundo os dados de 1982 e 1984, as classes de alfabetização são uma especificidade surgida no Encontro de Mendes, com o pedido dos professores de implantação da Classe de Alfabetização para crianças de 6 e 7 anos. Não há Classes de Alfabetização para todas as crianças. Logo, não são todas as escolas que contam com Classes de Alfabetização, porque esse seria um impeditivo à sua entrada no 1.^o Grau. A Classe de Alfabetização existe e é disseminada para crianças de 6 a 7 anos. É uma proposta de disseminação, mas não existe como um pré-requisito para a entrada no 1.^o Grau. Essa, pelo menos, não é a prática no Município do Rio de Janeiro.

Darcy Ribeiro - Quero fazer uma observação ligeira. É muito bom trabalhar com estatísticas educacionais e fazer levantamentos especiais, porque necessitamos desses retratos da realidade para poder examiná-la. Duas pesquisas, feitas com profundidade, examinaram esses dados, conforme foi apresentado aqui.

Há uma série de questões que devem ser vistas em seu conteúdo qualitativo. Os CIEPs foram uma iniciativa do nosso governo no Rio. Não havia antes e não teve prosseguimento de forma adequada. O Encontro de Mendes foi um acontecimento

participativo dos mais importantes da História do Brasil. Mandeí 60 teses para todo o professorado do Rio de Janeiro. Reuniram-se 57.000 professores, nomearam seus representantes em várias reuniões regionais, e esse movimento culminou no grande Encontro de Mendes, que decidiu várias coisas.

A primeira decisão foi acabar com o 3.^o turno. Portanto, no Rio, não é tarefa principal fazer CIEPs, mas, sim, acabar com o 3.^o turno. Por outro lado, foi introduzido, também por sugestão, o CA, que teve uma importância muito grande, tanto pela ajuda que dá às crianças, como pela formação específica de alfabetizador que dá às professoras. Era muito mais um treinamento em serviço. Portanto, é uma coisa muito difícil de comparar. Por outro lado, posso ver isso em termos mais amplos, porque, em São Paulo, participei muito das discussões sobre educação com Fernando Azevedo. E, lá, lutava-se muito pela promoção automática. Promoção automática quer dizer que o aluno, sabendo ou não, podia ser promovido, porque há coisas que ele poderia aprender no 2.^o ou no 3.^o ano, uma vez que não dependiam da alfabetização. Não foi possível, no entanto, porque passar para a 3.^a série, sem saber ler, era muito difícil. Isso não é comparável com nada. Realmente, a estatística se atrapalha quando vê essas coisas.

Quanto aos outros comentários que foram feitos, gostaria de fazer alguns registros. Examina-se a evasão do ponto de vista da criança, sem levar-se em conta a professora e a escola. A evasão é, antes, uma ordem expulsória. A maior parte das crianças do Rio passa quatro anos na escola, que é tudo o que o pai pode fazer, acreditando que ainda vai dar certo. Depois de quatro anos, o pai verifica - ele, que nunca teve escola nenhuma - que o filho é "cabeça-dura", que não aprende mesmo, e retira-o da escola. A escola é que não está adaptada à criança. Na realidade, não cabe examinar isso por outro critério qualquer que não o de modo de existência. Define-se a partir da condição daquela sociedade não escolarizada que sequer tem idéia do que seja promoção. Nas favelas não sabem que há promoção. Põem o filho na escola por um certo tempo. Ele fracassa, porque a escola o hostiliza da forma mais brutal. É essa brutalidade não se corrige olhando para a criança, mas para a professora.

A professora tem que olhar sem preconceito para seus alunos. Ela tem que olhar para o aluno majoritário, pobre e com dificuldades, como seu aluno principal. A escola pública é feita para ele. O aluno de classe média não precisa dela, em *stricto sensu*. A rigor, se não houvesse escola, ele seria alfabetizado. Algumas professoras são de uma brutalidade total, por exemplo,

ao não deixar entrar menino de camada mais baixa para não diminuir o desempenho brilhante da escola. Enfrentamos problemas de todo o tipo. Temos que ganhar as professoras para uma nova noção de País.

Estou totalmente de acordo que a Pedagogia, como a Teoria da Educação, tem que ser cultivada. Mas tem que ser cultivada a partir da escola real e das condições reais de um país em que 75% da população rural chegou à cidade e tem que ser integrada à cultura letrada. Isso envolve problemas daqui e não de outro lugar. Não adianta tomar Montessori; não adianta falar em Piaget; não adianta fazer teses sobre isso; não adianta "pedagogar". "Pedagogar", nesse sentido, não leva a nada; é preciso "pedagogar" olhando a realidade concreta.

A esse respeito tenho uma lição do Anísio, que é meu mestre, e mais competente em Pedagogia que todos nós juntos. Ele dizia: "cuidado! A Pedagogia é uma neblina, quanto mais densa, menos se vê". O perigo de substituir-se educação por "pedagogação" é terrível, sem prejuízo de que é importante Teoria da Educação e é importante Didática. São importantes como prática, como coisas que possam ser mostradas.

O meu ideal, no fundo do coração, é criar, agora, no Rio, uma Escola Normal em nível superior. Está para ser criada há muito tempo. Em São Gonçalo, onde há uma enorme Faculdade de Educação sem escola de demonstração, construí uma coisa linda que são dois CIEPs. Imaginem que cada CIEP é um prédio enorme... Há dois. Assim, o futuro professor terá oportunidade de ver o processo educacional como um processo vivo em que toda a Pedagogia e toda a Didática possa ser posta em prática. A professora não ficará condenada a inventar, ela mesma, a sua didática, como acontece agora, habitualmente.

Carmem Creidy - Tenho o maior respeito e a maior admiração por Anísio Teixeira. Mas, hoje, sabe-se coisas que Anísio não sabia, pois, na sua época, não tinham sido descobertas. A questão psicogenética da alfabetização, as teorias que vão de Piaget a Emília Ferreiro acrescentam e acrescentam muito. Quando digo que alfabetizamos 97% de uma classe que estava destinada a ser reprovada, isso não é insignificante, não! Isso se fez com as teorias posteriores a Anísio. Eu gostaria muito que o Prof. Darcy escutasse isto. Tenho certeza que ele tem consciência de que, efetivamente, fazer Pedagogia é o desafio fundamental.

Quando se vê fecharem o INEP, como fizeram este ano, só reaberto graças ao movimento de professores, percebe-se a falta de consciência da necessidade de pesquisa, tanto do Governo

quanto da população. Temos que fazer pesquisa. Quer dizer, pedagogês é fazer academicismo sem pesquisa. A pesquisa implica estar presente, na vila, vendo como as coisas funcionam, para unir a teoria à prática. Não é outra coisa. E isso é absolutamente essencial e tem que ser feito.

Acho que o CIEP é uma proposta linda, é um avanço histórico, mas, sem Pedagogia, não funcionaria. (Palmas)

Carlos Alberto de Oliveira - Prof.^a Carmem, permite um aparte? Só para lembrar que não só o INEP foi atingido. No momento em que temos que pensar em pesquisar, estão querendo fechar o ESAI também, um Instituto altamente importante para a Fundação Getúlio Vargas.

Carmem Creidy - Exatamente, o ESAI. E, como se sabe, em Cuba, um paisinho deste tamanho, há cinco Institutos de pesquisa em educação... O Brasil tem um ou dois e ainda querem fechar.

Anna Bernardes - A minha indagação é ao Prof. Darcy Ribeiro, mas, talvez, a Professora possa responder.

Tenho informação de que, independentemente da localização, vem ocorrendo um esvaziamento dos CIEPs, com a instalação de uma grande capacidade ociosa. Há o fato de que boa parcela da demanda escolar não deseja frequentar os CIEPs. Pergunto se a equipe, que vem se reunindo ao longo desses anos, chegou a alguma constatação referente às razões para tal.

Carrego uma preocupação por longo tempo e que tem muito a ver com essa proposta de pensar-se uma pedagogia para a nossa realidade, não uma pedagogia feita das opiniões dos educadores, mas uma com embasamento teórico significativo. Localiza-se aí o problema de não termos memória pedagógica no Brasil. A nossa memória praticamente não existe e, por isso, experiências de grande valor no passado brasileiro não têm conseguido entregar aos pesquisadores toda a verdade, toda a riqueza a respeito delas.

O Prof. Darcy falou, por exemplo, no CIEM, uma experiência magnífica em termos de escola de 2.^o Grau que passou e, se hoje formos procurar... Tenho lembrança do regimento do CIEM, os famosos regimentos escolares... Era totalmente refratário aos regimentos normais dos estabelecimentos de ensino. Não tinha nada da orientação dos regimentos convencionais. Fiz tudo para localizar esse regimento, no momento em que estava trabalhando em uma matéria, e não consegui. Não existe em lugar nenhum. E fico pensando se não deveríamos fazer alguma tentativa, com recursos acionados, para preservar a memória pedagógica do País.

Lia Faria - Fui Coordenadora de Treinamento de Pessoal no Projeto CIEP. Todos os profissionais, da área médica aos funcionários, eram treinados. Acho que um dos mais sérios desafios que temos pela frente é a união da teoria com a prática. Se tivermos humildade, assumiremos o fato de que não temos feito isso. Tenho ouvido de educadores progressistas o seguinte: "sou contra a política Collor, sou contra o que ele está fazendo. Mas - é engraçado! - não consigo chorar por essa Academia que está sendo invadida". Por que será que alguns de nós não conseguem chorar por essa Academia? Não se trata do sistema, do poder nem do governo, estamos falando de nós mesmos, do que fizemos com a nossa memória, com a nossa história.

Veja-se a questão da memória do CIEP. A nossa imprensa não publica absolutamente nada sobre a teoria pedagógica que estamos tentando construir. Por que será? Não publicam os nossos trabalhos, não nos entrevistam, não nos chamam para as mesas-redondas nem para as palestras. Por que os educadores que construíram os CIEPs não são chamados? Trabalho com o Prof. Darcy há sete anos e me orgulho muito disso. Seria muito bom se, de algumas pessoas, pudéssemos tirar xerox. Tiraríamos xerox do Darcy Ribeiro. Ele, como todos nós, tem defeitos e qualidades e é uma pessoa extremamente apaixonada. Do que, muitas vezes, a imprensa se aproveitava? Desse jeito desabrido do Darcy, de sua coragem, para "torcer" suas declarações. Publicavam que o CIEP não tem teoria nem Pedagogia, o que é uma grande mentira.

Afirmo, aqui, hoje, como professora pública, há 26 anos, como jornalista, como historiadora, como mestre em Filosofia da Educação e doutoranda em Educação, que produzimos teoria, sim, e temos competência para fazê-lo. Temos trabalhos publicados. No entanto, esse número enorme de profissionais sérios que estão nos CIEPs, pertencentes a vários partidos, não são considerados. Quando fui trabalhar com o Prof. Darcy Ribeiro, eu havia sido candidata, em 82, pelo PT. Em momento algum o PDT me exigiu ficha de filiação. Essas coisas os jornais não publicam.

Vou responder à Prof.^a Ana Bernardes a questão de que algumas populações, alguns pais, alguns alunos se negam a ir para o CIEP. Isso ocorreu, sim. Tínhamos que fazer um trabalho enorme. E por quê? Porque os jornais publicavam diariamente que os CIEPs eram guetos para pobre, eram lugar para menor abandonado, eram uma FEBEM. Fomos até procurados pela FEBEM que queria transferir alunos para o CIEP. Pela mesma razão, fomos procurados por todas as associações de alunos deficientes.

O que houve no Rio de Janeiro foi uma campanha monstruosa de difamação de um projeto educacional e pedagógico que merece o nosso mais profundo respeito. É uma pena que os educadores, depois de passados quatro anos em que um novo governo abandonou o projeto, não tenham dito nada.

Como líder sindical que construí a entidade de classe do meu Estado, cobre isso da Diretoria. É o cúmulo que a nossa entidade de classe não diga uma única palavra contra um governo que se elegeu dizendo - temos isso gravado - que iria continuar o Projeto CIEP. Esse governo do Rio de Janeiro que aí está colocou como plataforma sua a continuidade do Projeto CIEP. E a nossa entidade de classe, em momento algum, fez uma denúncia sequer.

Voltemos à questão da memória e à questão da teoria. Só teremos memória histórica, só teremos uma teoria aliada à prática, quando superarmos questões, paixões e projetos pessoais e conseguirmos, de fato, ter projetos políticos coletivos. Infelizmente, é o que grassa no meio do nosso professorado, da nossa intelectualidade e da nossa Academia. Negar isto é negar a nossa realidade.

Uma das grandes conseqüências do projeto de capacitação dos CIEPs foi alertar o professorado: precisávamos de teoria, muito conhecimento, muito saber, muita ciência para analisar a nossa própria prática.

O que temos, hoje, do CIEP? O Prof. Darcy perdeu a eleição. Quanto à memória do Projeto, tivemos que roubar - a palavra é essa - algum material, que foi retirado às escondidas, com conivência dos funcionários, nos nossos próprios carros. Materiais e coisas que, por ordem do atual Governador e do Secretário de Educação, seriam queimados. Todo o arquivo pessoal do Projeto do Prof. Darcy Ribeiro, com fitas e fitas, assim como vários arquivos de aço, foram entregues por alguns dos seus assessores que, é claro, tiveram excelentes cargos no governo seguinte. Nosso trabalho foi destruído.

Nós, educadores, deveríamos recorrer às nossas entidades, aos nossos sindicatos, à ANPED, para promover encontros, seminários, simpósios e deles extrair linhas básicas e mínimas com as quais, independente das nossas paixões partidárias, fôssemos capazes de avaliar projetos como esse, com uma visão um pouco menos apaixonada.

Do CIEP discute-se se era prédio ou não; se era **outdoor** ou não; se elegia o Brizola Presidente ou não. Portanto, deixou de ser um projeto educacional. E nós queremos falar na televisão, no

rádio, no jornal; queremos publicar artigos em revistas educacionais deste país e somos rejeitados. Tenho artigos publicados em revistas internacionais e rejeitados por revistas pedagógicas brasileiras, porque Leonel de Moura Brizola era candidato a Presidente da República e eu era líder sindical. Eu tinha criado e permanecia filiada ao PT. Passei a ser perseguida pelo PT e pelo PCB, porque havia trabalhado com o Brizola.

Acho que esse é um dos motivos pelos quais não temos memória. Não vamos continuar com o velho discurso que é o sistema, é o poder, é a direita, são as forças ocultas... Não aguento mais isso. Acho que temos de mudar a postura e fazer uma avaliação. Temos sido sistematicamente derrotados. Qual é a nossa parcela de culpa nisso? Chegou-se ao ponto de convencer a população de que ela não podia ir para o CIEP... Disseram que havia bacanais lá, que se estuprava...

Chegou-se ao ponto de os MEC's e os GREC's, órgãos da Secretaria Estadual da Educação, dizerem às Diretoras de escolas: "peguem os piores alunos que você têm, os alunos-problema e coloquem nos CIEPs". Assim, realmente, nenhuma experiência dá certo. Essa é a distância monstruosa que existe entre a teoria e a prática. A teoria que fomos tentando construir era perfeita. Mas, na prática, o que se encontrava? Um funcionalismo público e um professorado viciados.

Hoje, como Secretária de Educação de Niterói, sou boicotada 24 horas por dia, porque sou obrigada a trabalhar com um funcionalismo público não concursado, absolutamente clientelista e que, evidentemente, não está nem um pouco satisfeito com as medidas que estamos tomando. Não dá para a Academia teorizar sem ir a campo. É fundamental, porque, do contrário, ela nunca vai perceber o que acontece quando se entra numa Secretaria. Por isso, estamos com um convênio com a UFRJ e com a UF. Estamos trabalhando juntos, estamos nos ajudando, mas a Academia lá e a gente aqui. Vamos avançar muito pouco.

Divonzir Gusso - Tenho a impressão de que uma coisa extremamente importante perpassa a discussão da última meia-hora e mantém uma certa relação com vários pontos que já foram levantados.

Vejam bem, hoje avançamos para algo mais complicado do que aquilo que discutíamos ontem, quando observávamos o processo de cada um dos Programas. Sabemos, agora, que é preciso superar a política de cobertura e eficiência, que foi a ênfase das políticas educacionais nesses últimos tempos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, viveu-se um acelerado processo de construções

escolares, e o sistema educacional passou a ficar muito mais preocupado com a edificação das salas de aula do que com a construção do processo que se dava dentro das escolas.

Hoje, já se impõe, com muita pertinência, à nossa discussão, a questão da teoria e da prática. Havíamos esquecido que, no meio, existia a interação e a comunicação. A coisa não é mecânica; a prática é produzida pela teoria e vice-versa. E, portanto, não existem vanguardas que possam dizer ao proletariado o que devem fazer para realizar a sua própria revolução. Isso tem um pouco a ver com o que estamos discutindo aqui. Talvez não tenhamos muita ciência neste País. Se ciência é uma condensação socializada da prática humana, talvez tenhamos pouca ciência no Brasil, em especial na Pedagogia, porque temos muito pouca reprodução ativa e ampliada do conhecimento. Nosso academicismo cultiva a prática do outro sem fazer a redução à sua própria especificidade histórica, sem enfrentar seu próprio contexto, sem fazer a interpretação das suas próprias mazelas, como a distância social, por exemplo. Há uma reprodução da própria situação de pobreza, por parte do pobre, conforme salientou o Professor Darcy Ribeiro.

Temos um academicismo que, no fundo, ainda está escorado em vários vícios da nossa própria organização da inteligência. Escora-se no "panelismo". Um livro, que chegou ao Brasil há muito tempo atrás, diz que uma das coisas mais interessantes, sob o ponto de vista da Antropologia, no País, é que tudo vira "panela", organiza-se em grupos excludentes, na maior parte dos casos. Não são grupos competitivos, no sentido de que se ganha a competição com a imolação, não. A questão é derrubar o outro para aparecer. Isso se traduz, hoje, de forma um pouco mais atualizada, no corporativismo. E, a partir dele, na formação daquilo que Fernando Henrique Cardoso chamou de "anéis burocráticos". Quer dizer, cresce-se na Academia para fazer parte das assessorias do setor público e da classe que, efetivamente, domina, que é a burocracia.

Acho que esse é um dos aspectos fundamentais desse processo. O Prof. Darcy Ribeiro acabou de repetir. O mais difícil é treinar todo mundo. Ontem, a Ana chamava a atenção sobre isso. No CIEP é muito mais freqüente do que na escola comum a reunião pedagógica, a discussão. Isso significa que estava ocorrendo um processo de reflexão coletiva e não de obediência às normas. A norma era construída durante o processo.

A Prof.^a Neuza Zapponi chamou atenção para um ponto que me surpreendeu: em alguns projetos, considera-se a capacidade

técnica como secundária a outras fórmulas de estímulo. Quer dizer, é sempre outro fazendo a indução daquilo que o docente deveria fazer. Isto é o que se espera da supervisão, da orientação, da norma. E onde fica o espaço da Pedagogia nessa dominação burocrática de normas pedagógicas? Se pensarmos naquela comprovação de hipóteses, que a Prof.^a Ana Bernardes fez ontem, de que no CIEP, realmente, se estava mais propenso ao modelo de interação recíproca, veremos que a coisa depende muito mais do coletivo docente do que da própria norma que estabeleceu como seria aquele coletivo. Isto se reproduz, um pouco, nas formas de treinamento e precisamos pensar sobre isso.

Em cálculos bastante toscos, na década de 70, provavelmente, gastamos mais de 400 milhões de dólares - contando-se só gastos federais e o estimativo de gastos estaduais - em treinamento de docentes para implantar a reforma de ensino. Treinou-se, treinou-se e treinou-se. Foi criada uma indústria de treinamento que aproveitava as modas burocráticas para estabelecer seus centros e constituir outras burocracias mediadoras da política educacional. A competência pedagógica não sai do treinamento, se não houver engajamento da corporação docente. E diz-se corporação docente, talvez, no pior sentido, porque ela não está engajada politicamente. O seu sindicato não reage aos ataques feitos a um projeto pedagógico - seja ele qual for, conservador ou progressista - porque prevalecem as conveniências sindicais do momento.

Reduzimos os professores a uma meia-luta salarial, quando todos os outros trabalhadores, quem sabe, podem ter mais sucesso nisso, prejudicando menos a sociedade do que essas paralisações que estão por aí. E o que é que está errado no sindicalismo? Os agrupamentos dos docentes? Não, muito pelo contrário. Talvez, esse seja um dos caminhos promissores, se os vícios forem vencidos. Podemos ter projetos educacionais extremamente progressistas em sua concepção e extremamente autoritários sob o ponto de vista da prática pedagógica que permitem desenvolver. A questão é se criam - ou não - autonomia para a opção pedagógica. É possível que um processo extremamente conservador, sob o ponto de vista de sua formulação, abra espaços para uma prática pedagógica mais liberadora.

A escola é, por excelência, uma instituição de camadas médias. A elite sempre se educou de maneira bastante independente da escola comum, da escola pública. Ela tem os seus próprios modos de educação e de socialização do saber. É muito mais sofisticada do que a instituição escolar. Quando não tem as instituições

escolares especializadas, os grandes centros de excelência, tem a bolsa de estudo para ir para o exterior, para um centro melhor.

O problema, hoje, afeta as várias camadas médias brasileiras. Peguemos exemplos cotidianos entre os nossos colegas educadores que estão deixando a escola secundária porque não mais a suportam. Ela, também, já não tem nada a ver com a vivência dos adolescentes de camada média. O problema não é só com o pobre. Está havendo uma falência da escola em todas as classes. Por quê? Porque não há engajamento. Vê-se que a oposição está entre o corpo docente e o discente. Hoje, o grande conflito tem sido impermeável à tentativa da mediação por parte de políticas.

Os projetos políticos, extremamente generosos, esbarram, em primeiro lugar, na mediação burocrática. São grandes burocracias formalistas que tratam de defender o seu próprio poder. O que há de melhor, hoje, senão sair da sala de aula e obter um DAS, um cargo, uma função gratificada ou uma coordenação de projetos que não servem para nada? Em alguns Estados, chega-se a extremos. No Piauí, um colega fez um exame de custo e comprovou que 45% dos salários docentes estão sendo consumidos na intermediação burocrática. Isso é um fato.

Tenho a impressão de que precisamos de muita competência técnica para desenvolver esse espaço pedagógico. Mas, terá de ser uma competência técnica decorrente da "descorporatização" do conhecimento científico. Por outro lado, é preciso que essa capacitação técnica possa fluir como engajamento da corporação docente nos projetos políticos. O magistério não está engajado, não está aceitando. Pena que a Prof.^a Gilda não esteja presente para confirmar isso.

Uma semana depois do término da greve, fomos discutir com os professores e o pessoal disse que era melhor não tocar em assuntos de mudança de qualidade e de novos projetos. Todos estão escaldados com a greve. Não é o momento apropriado para discutir-se grandes modificações. Há, como se vê, vários lados da questão.

Carmen Creidy - Gostaria de dizer só uma palavrinha. Quando falo em Pedagogia, não falo apenas em técnica. Pedagogia é teoria no sentido de que é expressão de uma prática elevada ao nível do consciente e é instrumentação de opções básicas.

Se a nossa opção básica é a participação coletiva, penso que é preciso instrumentalizar isso cientificamente. Por coincidência, do ponto de vista científico, o que há de mais importante no

processo de desenvolvimento intelectual é a participação. Sabe-se, hoje, que o desenvolvimento intelectual é construção de quem se desenvolve, não é transmissão. Há crianças que desenvolvem um sentimento de controle externo que as impede de aprender. Não captam informação, porque estão de tal forma dominadas que não se desenvolvem intelectualmente. Isso é reversível, mas com trabalho científico conseqüente.

Gosto muito de contar o exemplo da nossa experiência de alfabetização instrumental pela teoria de Emília Ferreiro. Ela demonstra que, num certo momento do desenvolvimento cognitivo, a criança que conceitua alfabetização começa a engolir letras. Isso faz parte do processo de conceituação. Todos sabem disso. Quando ela vincula o oral com a escrita, deixa de considerar a escrita uma representação direta do real, como é o desenho, e passa a entender a natureza da linguagem que existe dentro da escrita, o que é uma evolução cognitiva. Começa, então, a engolir letras, porque começa a escrever uma letra para cada sílaba, para cada emissão sonora.

Nesse momento, a escola "patologiza" e diz: "comeu letra, é problema neurológico". Manda fazer "elétrico" - como diz o povo - e convence a criança que ela não aprende mais. Tentaram fazer isso com o meu filho e eu me opus. Como pesquisadora, fui respeitada, mas vi isso ser feito com dezenas de crianças da vila. Foi feito o eletro, tomaram gardenal, dormiram na aula e não aprenderam mais. Foram punidas por terem uma evolução cognitiva que não foi interpretada cientificamente. Foram punidas no seu processo de evolução.

Quando falo de ciência pedagógica, falo disso. Não estou falando de Academia, não. Estou falando em saber interpretar o processo de desenvolvimento nas condições concretas. Por que a criança de classe média, em geral, não faz isso na escola? Porque conviveu com material escrito, porque teve mais oportunidade de simbolizar. Ela chega na escola já tendo superado essa etapa.

O meu filho não tinha resolvido isso antes de entrar na escola, apesar de ser de classe média, porque vivi com ele na África e ele aprendeu a falar banto. Quando chegou ao Brasil, não teve tempo de se reciclar para suportar a escola brasileira. Mas a nossa criança de classe média, normalmente, já chega com essas condições, e a criança de classe popular, não. Como não sabemos interpretar isso cientificamente, com todas as nossas boas intenções, expulsamos as crianças da escola e "patologizamos" o problema.

Neuza Zapponi - Muito rapidamente, eu queria esclarecer minha posição com referência à questão da competência técnica.

A idéia que apresentei não é de que não há necessidade de competência técnica. Concordo inteiramente com a Prof.^a Carmem. Os professores possuem um sistema de crenças e esse sistema, às vezes, impede até mesmo a utilização da competência técnica, quando existente. Pode favorecer aquilo que a gente chama de profecia auto-realizável e, portanto, produzir o fracasso da criança como resultado da sua própria manifestação.

Tentava alertar, no final da minha fala, para a questão do Ciclo Básico. Há a possibilidade de, por uma interpretação errônea, entender-se que a criança carente precisa de mais tempo para aprender, e que a simples dotação de tempo em si, como uma variável isolada, vai proporcionar-lhe aprendizagem e solucionar o problema da alfabetização e do estrangulamento. Dá-se mais tempo para a criança aprender, mas faz-se o que com esse tempo?

Portanto, eu observava que, se não houver uma mudança no sistema de crenças dos nossos professores, nada adiantará. Pesquisas demonstram, por exemplo, que a própria professora, que veio de uma classe menos privilegiada socialmente, e que sofreu na carne todos os problemas de uma educação mais sofrida, ao se profissionalizar, volta-se contra o aluno. Ao invés de possuir uma compreensão maior da situação da criança menos privilegiada, passa a discriminá-la. Não falávamos contra a imprescindível necessidade da técnica e de avanços.

Ana Cristina Leonardos - Gostaria de mostrar um outro aspecto da questão que a Prof.^a Carmem abordou. É algo que mencionei, ontem, durante a minha apresentação, muito brevemente, mas que gostaria de frisar. É certo que há esse processo de exclusão do aluno através de práticas pedagógicas. Mas acho que há uma outra questão muito importante, que são os pais da criança.

Na minha pesquisa, levantando dados para o aspecto da relação entre escola e comunidade, observei que a criança de 1.^a série não decide se vai ficar na escola; quem decide são os pais. Ocorre o mesmo na 2.^a série. As crianças que saíam do CIEP e iam para a escola convencional, eu perguntava: "por que você saiu do CIEP?". Elas respondiam: "porque minha mãe dizia que eu não aprendia nada lá". O pai e a mãe não entendiam o processo, não entendiam o Programa, porque, para eles, se a criança não traz o livro e o caderno cheio de ditado, não está aprendendo.

Voltando ao que a Lia apresentou, os CIEPs só vêm sendo discutidos enquanto prédio e programa político-partidário. Eu me pergunto, numa crítica construtiva: o que os CIEPs fizeram efetivamente para traduzir essa proposta pedagógica, negociar

com os pais e chegar realmente a um ponto comum, fazendo com que compreendessem o que ali se passava?

Quando a criança está na sala de leitura brincando, ela não está apenas brincando, pois aqueles são jogos pedagógicos. Mas o pai e a mãe não entendem e dizem: "meu filho, não tem dever de casa?". A criança responde: "não, não tem". Faço uma crítica construtiva à falta de divulgação. Esse trabalho conjunto com a comunidade tem que ser muito intensificado, tem que haver uma troca.

Darcy Ribeiro - Muito obrigado, aprendi muito com o que você disse. Acho que é isso mesmo, estamos fazendo uma coisa nova, diferente, e que assusta muito os pais. A experiência durou dois anos e foi interrompida com muita má vontade. Entrou um governo que precisava ser contra, porque aquilo era do Brizola. Não teve a capacidade de transcender e pensar que se tratava de uma questão educacional. Escolheu pessoas que tinham a mesma disposição para negar, que estavam dispostas a apoiar a escola antiga, a escola tradicional que, evidentemente, não funciona.

O que chegamos a fazer nos CIEPs nesse campo foram dois passos imensamente importantes e difíceis. Primeiro, obrigar as professoras a fazer reuniões com pessoas da limpeza e com os pais. Havia reuniões extravagantes com professores e cozinheiras. O importante é que todo mundo que trabalhava nos CIEPs era educador e tinha que participar: a médica, o dentista, a cozinheira.

Houve casos curiosos, anedóticos, de cozinheiras que brigavam com pessoas que falhavam muito. Nas reuniões, eram as cozinheiras que cobravam das professoras mais relapsas o não-comparecimento. Havia uma situação de tensão na escola. Também começamos a fazer reuniões de pais, mas não havia muita clareza sobre isso e não foi bom.

O que tentamos fazer de mais importante foi uma outra briga: colocar na escola gente não-formada em Escola Normal. Eram os animadores culturais, que chamávamos de agitadores culturais. Procurávamos um intelectual da comunidade. Esses animadores culturais, preparados pela Cecília Conde, eram uma maravilha. O intelectual local tinha como função comunicar o CIEP com a comunidade, fazer a comunidade sentir que o CIEP era dela, usar o ginásio coberto aos sábados, domingos e feriados.

O êxito da presença do animador cultural foi formidável. Era um contato com a comunidade, mas era um contato que aprofundava mais ainda a idéia de que CIEP é para brincar, porque até as famílias iam lá brincar no fim-de-semana. Por isso, a

sua observação foi muito boa. Eu nunca tinha pensado a respeito e, realmente, isso tem que ser feito. Mas já estávamos nesse rumo, porque a Lia está voltando da Europa agora e uma das coisas importantes que trouxe foi a grande experiência européia das organizações de pais. São milhões de pais de alunos de escolas públicas com uma função muito importante. Primeiro, porque são, em geral, de classe média. E é muito importante que o pai de classe média vá lá exigir da professora. O popular aceita o que é dado a ele; o de classe média sabe exigir mais, como frequência, por exemplo. E, além disso, é muito importante vincular os pais à escola pública.

Outro aspecto para o qual já estamos advertidos - e é muito importante - é quanto a não fazer do CIEP um gueto de pobres. E preciso fazer com que a classe média participe.

Em um dos CIEPs descobri que a Diretora era tão caridosa que havia recebido todos os marginais ali da vizinhança. Uma menina analfabeta de 14 anos foi colocada na 1.^a série. Houve uma série de coisas absurdas.

Mas, veja, o CIEP foi um experimento generoso, que sei que vai ser levado adiante, porque sei que não é uma coisa nossa, não tem nada a ver comigo e com o Brizola. É a escola de tempo total que há no mundo inteiro, só que a gente tem que aprender a fazer, e vamos errar mais nesse esforço de aprender. Mas agora vamos ter um período maior, com metade deles feitos. Vamos terminar os 500 logo, vamos colocá-los em funcionamento durante quatro anos e, nesse processo, vamos aprender muito. Precisamos muito de ajuda: que todas as cabeças melhores ajudem a pensar. E outros Estados também querem fazê-los.

Discuti, por exemplo, com o Quércia, mas o seu Secretário de Educação não queria fazer uma coisa como a do Brizola. Então, em lugar de começar com a escola de tempo integral, levou o Quércia a aprovar um horário de seis horas e meia. E eu ri dele e disse: "olha, Quércia, não dá. Seis horas e meia em dois turnos são 13 horas. Atrapalha toda a escola. Não é possível ser de 13 horas. Na realidade, o que vai acontecer é que as professoras vão tomar uma hora e meia para estudar, para fazerem de conta que os alunos estão estudando sua lição em casa".

Foi o que aconteceu. Por que não dar oito horas? O regime de oito horas de aula corresponde ao trabalho dos pais. E é claro que para tal é preciso dobrar o número de escolas ou triplicá-las, mas isso tem que ser enfrentado.

O "ajeitamento" que quiseram dar em São Paulo foi ruim. Em

outros lugares, preferiram criar escolas-parque. Uma escola-parque muito mais barata, muito pobre, mas que recebia as crianças quatro horas a mais, antes ou depois das aulas. Dava um pouco para aprender habilidades, ofereciam também uma refeição, mas, sobretudo, davam professores de repetição, com os quais a criança estudava.

O efeito sobre a promoção escolar era total, porque a criança tinha quatro horas a mais, antes ou depois. Isso ocorria num barracão muito simples. Os meninos faziam uma horta para eles próprios comerem.

Muitas alternativas têm que ser encontradas, mas o que é preciso saber é o seguinte: a escola atual é uma escola desonesta. Está adaptada para uma clientela que não é dela, uma clientela que poderia ser das escolas ricas.

Uma das coisas mais teratológicas do Brasil é o célebre teste ABC. Foi usado no Rio e ainda é usado de vez em quando. É um teste socialmente tarado. O ABC é um teste perfeito para verificar a prontidão: quem está e quem não está pronto. Mas nunca levou em conta que os 20% que estão prontos são da classe alta e que os 20% que não estão prontos são do povão, são pessoas que não têm nenhuma familiaridade com a comunicação escrita.

Na realidade, há deformações na nossa educação provenientes de um resto de preconceito da nossa sociedade que todos temos que aprender a superar, aprendendo a duras penas, porque cada um de nós vai ter muito que ensinar ao outro, aprendendo aqui e ali e intercambiando experiências.

Carlos Alberto de Oliveira - Só para registrar, porque se liga ao que a Prof.^a Carmem comentou: não dissemos que o currículo oculto, que existe na classe média, existe, também, na classe popular. A escola pública desconhece ambos.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - O Senado agradece e almeja que, a partir do próximo ano, Darcy Ribeiro esteja aqui, presente na Comissão de Educação, pela criatividade e pela experiência que tem. Agradece às Prof.^{as} Neusa Zapponi e Carmem Creidy pelas suas exposições. Agradece, também, à Prof.^a Lia, pela participação.

Muito obrigado, e até à tarde, se Deus quiser.

7. O Financiamento da Escola Básica: O Papel do Tribunal de Contas

THAÍS HELENA COSTA

Pretendo trazer o tema para o âmbito das atividades que exerço, enfocando-o sob a ótica do Tribunal de Contas. Na verdade, a atuação dos Tribunais de Contas ocorre numa etapa posterior ao financiamento, ou seja, no momento de fiscalização dos recursos públicos destinados a financiamento, com base nos dispositivos constitucionais que determinam que o Poder Público aplique uma parcela - e uma parcela considerável - de sua receita no setor de educação.

Uma das competências dos Tribunais de Contas Estaduais é a emissão de parecer sobre as contas prestadas, anualmente, pelo Governo do Estado e pelo Governo dos Municípios, pela Mesa da Câmara Municipal e pelo Sr. Prefeito, que é o responsável pela aplicação dos recursos do ensino. Nosso Tribunal tem dado extrema importância a esse assunto; e não é de hoje. Assim que foi editada a Lei n.º 7.348, que regulamentou a Emenda Constitucional n.º 24, de julho de 1982 - a chamada Emenda Calmon -, o Tribunal de Contas de São Paulo, por instrumento próprio, que são as suas instruções, estabeleceu normas a serem observadas pelos Municípios no cumprimento dos dispositivos dessa Lei. A convite do Ministro Paulo de Tarso, muito sensível à matéria, o Senador João Calmon nos deu a honra de assistir à sessão plenária em que se aprovaram essas instruções.

A Lei 7.348 entrava em vigor em julho de 85 e, já em outubro

do mesmo ano, o Tribunal baixava suas instruções. Assim, no exame das contas municipais relativas ao exercício de 1986, o Tribunal passava a exigir dos Municípios o cumprimento dessas reformas. Surgiu, na época, um problema com relação a um artigo da Lei 7.348, porque a Emenda Constitucional de 67 estabelecia que os recursos a serem, obrigatoriamente, destinados à educação pelos Municípios deveriam corresponder a 20% da receita tributária do Município. Vejam, receita tributária que compreende, além dos impostos, as taxas e as contribuições de melhoria. A Emenda Calmon aumentou esse percentual de 20 para 25% da receita de impostos - e não da receita tributária - excluindo, portanto, da aplicação obrigatória, as taxas e a contribuição de melhoria.

O Art. 4.º, § 4.º, da Lei 7.348/85 estabelece que o Município deve aplicar 25% de sua receita de impostos, inclusive dos impostos obtidos a título de transferência da União e transferência dos Estados. Como a Constituição anterior não se referia às receitas de transferência, surgiram, em torno desse artigo, várias discussões sobre sua eventual inconstitucionalidade. O Tribunal de Contas paulista, muito mais preocupado com o objetivo da Emenda Calmon, deixou de lado a polêmica, porque entendia que, se não se aplicasse textualmente o dispositivo, estar-se-ia reduzindo o montante a ser empregado na educação, o que conflitaria com o espírito da Lei 7.348/85.

Acertou o Tribunal com esse entendimento. Eis que a Constituição de 88 veio determinar que os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seriam originados da receita de impostos, inclusive daqueles transferidos ao Município. Estancou-se, desse modo, a dúvida antes existente.

No primeiro ano de vigência da Lei 7.348, portanto, em 1986, o Tribunal foi tolerante com os Prefeitos que não aplicaram integralmente os 25%, porque era, de fato, compreensível que, no início, tivessem dificuldades em aplicar a Lei. É preciso lembrar que o orçamento é elaborado no exercício anterior ao de sua vigência, o que impunha a necessidade de uma adaptação às novas determinações legais. Em 86, o Tribunal rejeitou as contas dos Municípios que não tivessem aplicado o mínimo de 20%, percentual até então exigido. Foram desaprovadas 132 contas, alertando-se aos Srs. Prefeitos no sentido de que, no ano seguinte, o Tribunal seria mais rigoroso. E, realmente, o foi: em 1987 foram rejeitadas as contas de 142 Municípios que não atingiram os 25%.

Desde então, o Tribunal vem formando sua jurisprudência sobre a matéria. Muitas consultas são formuladas pelos

administradores - o Tribunal de Contas de São Paulo tem o instituto da consulta - e, hoje, sua jurisprudência é farta e uniforme no sentido de que, atendidas as prioridades do ensino fundamental, o Município pode aplicar os recursos do ensino em creches, centros de lazer e de convivência infantil e ginásios de esportes, desde que os estatutos reguladores dessas entidades estabeleçam efetiva prioridade de sua utilização pelos alunos do Pré-escolar e do 1.º Grau - o atual ensino fundamental - e desde que, nesses locais, sejam desenvolvidas atividades abrangidas pela Lei de Diretrizes e Bases. Exige-se, enfim, que o Município estabeleça um vínculo entre essas entidades e o sistema escolar da municipalidade. Notem os Srs. o acerto do Tribunal de Contas ao admitir, desde o advento da Lei 7.348/85, o financiamento do Pré-escolar com a verba da educação, pois a Constituição anterior era silente quanto a isto. A atual, sim, faz expressa referência à educação pré-escolar. Mas, apesar da farta jurisprudência existente no Tribunal de Contas paulista, ainda há um desconhecimento muito grande dos Srs. Prefeitos sobre o que pode ser feito com essa parcela do orçamento.

Paralelamente à função orientadora, o Tribunal vem exercendo sua função fiscalizadora com muita severidade. É unânime o entendimento de seus conselheiros de que, no exame das contas de 89, o rigor aumentará, devendo chegar ao limite extremo com relação aos Municípios que deixarem de aplicar os 25%. O limite extremo, previsto pela Constituição, é o pedido, ao Estado, de intervenção no Município que descumprir as normas constitucionais. A intervenção não é novidade da Constituição vigente. Ela já era prevista na Carta passada. Temos agora - e isto, sim, é novidade -, além da intervenção, a possibilidade da remessa dos autos ao Ministério Público, para apuração da responsabilidade do Prefeito que não destinar ao ensino o percentual obrigatório. São estes os termos do Art. 208, §2.º da Constituição Federal.

Um problema de extrema importância, provocado, certamente, pela redação que o legislador constituinte deu ao capítulo, que comporta diferentes interpretações, é o da possibilidade, ou não, de se financiar a merenda escolar com os recursos do ensino. E, aqui, é preciso, novamente, distinguir entre receita tributária e receita apenas de imposto, porque o Art. 212 da Constituição Federal estabelece que o Município aplicará, anualmente, 25% de sua receita de impostos - compreendida a proveniente de transferências - na manutenção e no desenvolvimento do ensino. E o seu §4.º diz que "os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, previstos no Art. 208, inciso VII, serão

financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários".

Observem que o dispositivo refere-se a programas suplementares, os quais, nos termos do Art. 208, inciso VII, são dever do Estado. Ora, programa suplementar pressupõe a existência de programa básico. É verdade que o programa básico de alimentação e de assistência à saúde deveria ser encargo da família. Deveria mas, em regra, não é. Não há, na Constituição de 88, proibições expressas que impeçam o Município de encarregar-se dos programas básicos de educação.

No Estado de São Paulo, permitam que eu diga, um Estado favorecido sob certos aspectos, pesquisa recentemente realizada para a Secretaria da Educação revelou que o sistema de jornada única nas escolas agrada, justamente, por causa da merenda escolar fornecida aos alunos; que o aluno desse sistema aprende mais porque está alimentado; e que a evasão escolar é menor quando a escola fornece a merenda. Enfim, a merenda é termômetro de frequência escolar.

Ciente de tais circunstâncias, o Tribunal de Contas de São Paulo entende que os gastos com a merenda podem e devem ser computados para efeitos de perfazimento dos 25% sobre a receita de impostos arrecadados pelo Município, próprios e transferidos. Notem que eu disse impostos próprios e transferidos e não receita tributária. A contribuição social, que compõe a receita de transferência, não é imposto, pois tem outra finalidade. O Finsocial e o salário-educação - que são contribuições sociais - se destinam, no nosso entendimento, aos programas suplementares de justiça, transporte, alimentação e amparo ao trabalhador, como definem as leis que os instituíram. Mas são programas suplementares e não básicos.

Em resumo, na interpretação do Tribunal de Contas de São Paulo, os programas suplementares serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais, que são receitas transferidas, enquanto os programas básicos serão financiados com a receita de impostos, próprios e transferidos. Pode, portanto, a escola municipal utilizar-se dos recursos do ensino para o fornecimento da merenda, porque a alimentação é, na realidade brasileira, o ponto fundamental de desenvolvimento do educando. Criança desnutrida não aprende. E não é necessário cansar a atenção dos senhores, que são conhecedores do assunto, falando sobre as condições sócio-econômicas do Brasil.

No anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, que ora tramita pelo Congresso Nacional, existe um dispositivo que estabelece:

"não se consideram despesas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino os programas suplementares de alimentação". E outro preceitua que serão aplicados em programas suplementares de alimentação e assistência à saúde os recursos oriundos de contribuições sociais, excetuados o salário-educação e o salário-creche. O conteúdo dos Artigos 123 e 124 do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases vem recebendo emendas e, salvo alteração posterior que eu desconheça, desculpem-me, as determinações são lamentáveis. Para o financiamento dos programas suplementares, o anteprojeto exclui o salário-educação - que é uma contribuição social - fazendo, assim, uma exceção que a Constituição Federal não faz. Se me permitem uma sugestão, penso que a Comissão de Educação deste Senado poderia provocar uma reunião de representantes dos Tribunais de Contas de todo o Brasil para analisar a situação em plano nacional, porque, se em São Paulo a coisa não anda boa, pode-se imaginar o que acontece em outras regiões menos favorecidas.

A escola pública enfrenta vários problemas. Seus prédios estão em má condição; falta material didático; e, também, recursos humanos, certamente por causa da baixa remuneração que se paga ao pessoal do setor. Enfim, há uma série de problemas que precisam ser solucionados pelas autoridades competentes. E entendemos que, grande parte desses problemas pode, muito mais facilmente, ser resolvida pelo Município. A atuação do Município é altamente eficaz, devido à proximidade entre governantes e governados. Existe um contato muito mais íntimo. O governo municipal sabe do que a população está precisando. Por isso, achamos que se deve deixar o Município agir e desenvolver sua criatividade. Não posso entender a atuação prioritária do Município no ensino fundamental, quando lhe é negada a liberdade de utilizar seus impostos para aquisição de merenda escolar. Daí a sugestão para que se encontre uma forma concreta de possibilitar o financiamento da merenda escolar com os impostos arrecadados pelo Município, porque ela é fundamental ao desenvolvimento do educando.

Estamos diante de legisladores que podem dar uma valiosa contribuição nesse sentido, lutando para que a Lei de Diretrizes e Bases contenha essa permissão. Desse modo, estaremos colocando em prática os princípios idealistas que o legislador constituinte, com muita sensibilidade e muito aprimoramento político, insculpiu na Lei Maior. Ao mesmo tempo, estaremos atendendo aos reclamos da nossa carente população.

Vou contar uma história para os senhores. Quando o Tribunal

estava atualizando suas Instruções do ensino, que tomaram o n.º 2, de 1989, ano em que o Ministro Paulo de Tarso ocupava a Presidência do Tribunal, para lá foram dirigidos telegramas, telefonemas, ofícios e toda a sorte de manifestações dos Srs. Prefeitos, clamando para que a interpretação do Tribunal fosse no sentido de permitir a inclusão dos gastos com a merenda no percentual obrigatório. O movimento foi grande, porque os Prefeitos do Estado de São Paulo estão organizados e unidos nessa batalha, que conta com o apoio da Assembléia Legislativa do Estado. Um deles enviou ao Governador do Estado um ofício implorando tal entendimento, caso contrário, ele começaria a pensar na frase que iria inscrever no túmulo das crianças que morreriam de fome.

Exagero à parte, ele não deixa de ter razão. Se a criança vai à escola atraída pela merenda, é porque sua alimentação em casa é insuficiente ou inexistente. Não é, portanto, errado pensar que, se a escola não fornece a merenda, a criança não vai à escola, por falta do atrativo maior ou mesmo de condições essenciais para tanto. Teremos, assim, dois graves problemas: a subnutrição e o crescente analfabetismo.

A Constituição paulista dispõe que, atendido o ensino fundamental, o Município pode se voltar ao ensino médio e superior, abrindo, dessa forma, um leque de inúmeras atividades educacionais que podem ser computadas no percentual de 25%. E o nosso Tribunal tem várias decisões, proferidas após a promulgação da Carta Estadual, admitindo a utilização dos recursos para o financiamento do ensino técnico - aliás, em boa hora, porque faltam técnicos em nosso País - e aceitando os gastos realizados para pagamento de vigilância nas escolas e de transporte de estudantes, assim como despesas de manutenção de museus e bibliotecas municipais, e outras atividades direta ou indiretamente relacionadas com a educação *lato sensu*, após estar plenamente atendido o ensino fundamental.

Nos termos constitucionais, o Município deve atuar prioritariamente no ensino, mas nada o impede de ir além disso. E reside aí uma parcela de sua autonomia. O reconhecimento da autonomia do Município - tão realçada pela Constituição Federal - é essencial, porque, na medida em que se caminhar para a erradicação do analfabetismo, para a universalização do ensino, a que se refere o Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, haverá muita coisa a ser feita no setor educacional. Na mesma medida, crescerá a atuação dos Tribunais de Contas, cuja função, ao contrário do que se pensa, não é punitiva, mas orientadora, pois ao indicarem uma despesa imprópria, estão

exercendo uma atividade pedagógica. Mostram ao responsável quão amplo é o horizonte educacional, evitando que os Municípios gastem os recursos com vistas, apenas, ao cumprimento das disposições legais, e por receio de terem suas contas rejeitadas.

Tenho certeza de que deste Simpósio sairão sugestões importantes para a fixação de novas diretrizes para a educação nacional e espero que estas ponderações possam, de alguma forma, contribuir para tanto, fazendo com que seja repensado o problema da merenda, admitindo-se seu financiamento com os recursos do ensino.

Muito obrigada. (Palmas)

3.1 - Regra de Correspondência entre Procedimentos Pedagógicos Bem-Sucedidos

É um prazer muito grande estar aqui. Não é comum que em um Simpósio sobre alfabetização se fale da construção e do pensamento matemáticos. Espero transmitir aos senhores, neste espaço, algo de nossa experiência no Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico-NOAP.

O NOAP é um setor da PUC do Rio de Janeiro, ligado ao Departamento de Educação. Começou como um serviço voltado para a própria vida acadêmica da Universidade e, depois, evoluiu para as inquietações da Universidade com relação à população circunvizinha. A vizinhança da PUC é formada por uma população extremamente carente que vive em grandes favelas com enormes problemas sociais, como, por exemplo, os que afetam a Rocinha, uma das grandes favelas ao nosso redor. Esse serviço foi fundado em 1981 e começamos por nos preocupar com o fracasso escolar, não discutido na parte da manhã. Não vou entrar no mérito do que foi discutido de manhã, porque acho que iria cansar vocês.

Foi dito pela colega que a merenda é termômetro de frequência escolar. É verdade. A nossa inquietação, porém, era no

8 - Pesquisas e Experiências em Educação Matemática

APPARECIDA MAMEDE NEVES

TEREZINHA NUNES

8.1 - Regra de Correspondência entre Procedimentos Pedagógicos Bem-Sucedidos

É um prazer muito grande estar aqui. Não é comum que em um Simpósio sobre alfabetização se fale da construção e do pensamento matemáticos. Espero transmitir aos senhores, neste espaço, algo de nossa experiência no Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico-NOAP.

O NOAP é um setor da PUC do Rio de Janeiro, ligado ao Departamento de Educação. Começou como um serviço voltado para a própria vida acadêmica da Universidade e, depois, evoluiu para as inquietações da Universidade com relação à população circunvizinha. A vizinhança da PUC é formada por uma população extremamente carente que vive em grandes favelas com enormes problemas sociais, como, por exemplo, os que afetam a Rocinha, uma das grandes favelas ao nosso redor. Esse serviço foi fundado em 1981 e começamos por nos preocupar com o fracasso escolar, tão discutido na parte da manhã. Não vou entrar no mérito do que foi discutido de manhã, porque acho que iria cansar vocês.

Foi dito pela colega que a merenda é termômetro de frequência escolar. É verdade. A nossa inquietação, porém, era no

Muito obrigado (Palmas).

Exagero à parte, ele não deixa de ter razão. Se a criança vai à escola atraída pela merenda, é porque sua alimentação em casa é insuficiente ou inexistente. Não é, portanto, errado pensar que, se a escola não fornece a merenda, a criança não vai à escola, por falta do atrativo maior ou mesmo de condições essenciais para tanto. Teremos, assim, dois graves problemas: a subnutrição e o crescente analfabetismo.

A Constituição paulista dispõe que, atendido o ensino fundamental, o Município pode se voltar ao ensino médio e superior, abrindo, dessa forma, um leque de inúmeras atividades educacionais que podem ser computadas no percentual de 25%. E o nosso Tribunal tem várias decisões, proferidas após a promulgação da Carta Estadual, admitindo a utilização dos recursos para o financiamento do ensino técnico - aliás, em boa hora, porque faltam técnicos em nosso País - e aceitando os gastos realizados para pagamento de vigilância nas escolas e de transporte de estudantes, assim como despesas de manutenção de museus e bibliotecas municipais, e outras atividades diretas ou indiretamente relacionadas com a educação lato sensu, após estar plenamente atendido o ensino fundamental.

Nos termos constitucionais, o Município deve atuar prioritariamente no ensino, mas nada o impede de ir além disso. E reside aí uma parcela de sua autonomia. O reconhecimento da autonomia do Município - tão realçada pela Constituição Federal - é essencial, porque, na medida em que se caminha para a erradicação do analfabetismo, para a universalização do ensino, a que se refere o Art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, haverá muita coisa a ser feita no setor educacional. Na mesma medida, crescerá a atuação dos Tribunais de Contas, cuja função, ao contrário do que se pensa, não é punitiva, mas orientadora, pois ao indicarem uma despesa imprópria, estão

sentido de descobrir porque, independente da fome, a merenda é um dos únicos chamarizes que a escola tem para atrair a criança. É interessante observar que aquelas que vão ao NOAP, embora não recebam merenda, não querem entrar de férias. Pedem para não entrar de férias, porque gostam do que fazem lá. Esse é um aspecto extremamente inquietante para nós educadores.

Outra inquietação que temos é a seguinte: por que a escola "patologiza" a criança? Por que a escola incapacita a criança que, na verdade, veio com defasagem, com problemas, provinda de contexto diferente, mas não é deficiente? E, no entanto, no fim de algum tempo, lamentavelmente, sentimos sua deficiência.

As inquietações que ouvi hoje pela manhã, e agora, são as mesmas que levaram o NOAP a desenvolver um estudo, a partir de 84, com crianças de 10 e 11 anos com reprovações sucessivas nas primeiras séries. Elas não são alfabetizadas ou ficam a meio-caminho da alfabetização. Isso quer dizer que não são capazes de ter a alfabetização como um instrumento de construção de outros conhecimentos. Ainda tropeçam nas operações elementares da matemática. Estamos desenvolvendo um trabalho de recuperação dessas crianças e a nossa pesquisa foi um estudo sobre a experiência que o NOAP vem desenvolvendo.

Quero apresentar um outro fato que o NOAP começou a perceber: que ficar só com a criança, trabalhando apenas na esfera do laboratório, não era bom. Começamos, então, a evoluir para chegar ao professor, mas por um caminho diferente daquele dos treinamentos habituais. Por que se treina tanto o professor e ele nunca está treinado?

Mudamos um pouco a maneira de fazer isso. O professor que tinha aluno assistido no NOAP achava que alguma coisa estava dando certo. Vieram até nós e conseguimos formar grupos de professores que começaram a frequentar o Núcleo e, em 1990, pediram que fôssemos às escolas para um intercâmbio maior e, quem sabe, para uma programação mais ampla.

O que quero dizer é que o trabalho com professores não é o treinamento da Academia. É uma reunião de profissionais da famosa Academia - com conhecimento teórico e técnica de pesquisa - e de pessoas que têm a prática e que, logicamente, precisam de nós que estamos fazendo pesquisa, assim como precisamos deles que estão fazendo prática. Esta é a nossa especificidade.

Quero, também, dizer que há duas coisas em que acreditamos. Uma é que há espaço para a escola, sim. Ela tem uma função

específica na construção do conhecimento e precisamos propiciar essa construção às crianças que, se ficarem circunscritas ao contexto original, não terão essa oportunidade. Pelo menos, não na sociedade em que vivemos.

A outra é que o ato de aprender é resultado de uma construção solidária entre fatores sociais, psíquicos e biológicos. Já tenho idade suficiente para ter visto todas as curvaturas: primeiro era só o biológico que interessava; depois, foi a vez do social; a seguir, do psicológico. É preciso lembrar disso na hora de fazer críticas, como as que ouvi hoje pela manhã a respeito do teste ABC.

Como fui aluna do Prof. Lourenço Filho, ouvi falar do Teste ABC. O Teste ABC de Lourenço Filho tinha por trás uma teoria pressuposta que o justificava. Portanto, não podemos simplesmente dizer que o Teste ABC não vale nada. É preciso ter presente seu contexto. Não defendemos a idéia de que não é possível entender o fato isolado, mas inserido no contexto? É preciso entender isso, para não ficarmos reduzindo tudo ao social, como se ele tudo explicasse, como se a criança de baixa renda não tivesse psiquismo, não tivesse mãe, não tivesse família, não tivesse cognição, não tivesse afeto.

Outra redução é dizer-se que a escola pública tem problemas, mas que a escola particular não os tem. Em pesquisa realizada por mim, no Rio de Janeiro, verifiquei que professor primário, pelo menos no Rio, é, muitas vezes, professor na escola pública municipal pela manhã e, à tarde, leciona na escola particular de altíssima renda. Portanto, sua incompetência - se houver incompetência - aparecerá nas duas escolas. O que acontece é que, às vezes, na escola particular, ele é um pouco mais cobrado, pois a família dá suporte. O trabalho que temos feito com os professores tem mostrado que também temos que resgatar esse profissional que está se tornando bode expiatório das muitas coisas que acontecem.

O NOAP, portanto, não é um laboratório, no sentido pejorativo da palavra. Já houve época em que também não se podia falar nessa palavra. O NOAP é um laboratório no sentido em que, ali, estamos atendendo a 100 crianças, que agem como motivadores de reflexão para nós, à medida que revelam o que está acontecendo na intimidade da escola, o que está acontecendo com os professores que as "patologizam". Consideramos que eles trabalham com trinta crianças, e, portanto, têm um trabalho muito difícil. O NOAP tem em vista a mudança dentro da sala de aula, e está caminhando para isso.

O objetivo dessa pesquisa de tantos anos foi registrar, avaliar e

estabelecer regras de correspondência entre procedimentos pedagógicos que davam certo. Quero explicar o que é isso. Os colegas que trabalham no NOAP, sob minha coordenação, têm a sua especificidade pedagógica - eu diria melhor, didática - e conduzem o grupo à sua maneira. Há colegas que conduzem o trabalho de forma bem tradicional; outros, de forma grupal, tendo o grupo como força, numa proposta, digamos, de materialismo dialético, em que o grupo é o elemento uno. Tenho colegas que têm como proposta a epistemologia - tanto piagetiana, quanto de Ferreiro - mas mantêm-se muito centrados na alfabetização. Tenho, ainda, grupos que defendem ser a lógica matemática o fundamento essencial da construção do saber. Curiosamente, todas essas pessoas, ao final, têm muito sucesso na atenção que dedicam a essas crianças que vêm ao NOAP uma vez por semana.

Não pretendemos substituir a escola; não pretendemos alfabetizar nem dar conhecimento matemático. Pretendemos resgatar algumas coisas como, por exemplo, problemas na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança. Também procuramos trabalhar a relação negativa da criança com a escola, com o ler e o escrever, com o contar. E - curioso! - essas crianças atendidas, de repente, começam a entender a escola e a gostar dela. Retornam para o ambiente escolar e deixam de ser marginalizadas pela escola.

Temos como objetivo estabelecer a regra de correspondência entre as construções do pensamento lógico-matemático e da alfabetização: são construções solidárias e não separadas. Uma não é inferior à outra, pois desenvolvem-se solidariamente.

Temos, ainda, o objetivo de dar a essas práticas do NOAP dimensões preventivas, o que torna viável sua operacionalização no âmbito da instituição escolar e, portanto, possibilita uma multiplicação.

Vou mostrar a vocês, em linha geral, o trabalho considerado como o mais eficiente, o que melhor atende à construção de conhecimento. Não acreditamos no ensino-aprendizagem, acreditamos na aprendizagem que tem como balizamento, como guia, o ensinar. Acreditamos que o papel do professor é fundamental e, portanto, quando o vemos como está agora, ficamos preocupados. Preocupa-me quando não há, como aconteceu pela manhã, nenhuma pergunta a respeito da situação do professor. Ninguém fez nenhuma alusão à situação que o professor vive hoje. Não é só o baixo salário, não; é a baixa estima, é o baixo conceito que ele próprio tem de si e que a sociedade tem dele. Causou-me espécie, e só não levantei para perguntar, porque

me reservei para este momento. Acho sintomático o que aconteceu, porque a minha formação é de pedagoga é de psicóloga. O que houve é um dado latente, um manifesto que nos fala de um latente, já que éramos, na maioria, educadores.

A criança traz para o NOAP a sua vida do dia-a-dia. Ela conta como faz o arroz; como vem da Rocinha; como toma o ônibus. Ela conta na roda, despejando todo o desespero, toda a raiva que tem de tudo o que faz. Consideramos muito importante que a criança possa verbalizar e repetir. Na área psicológica, chamamos isso de "reconto", quer dizer, é o contar novamente, porém, detendo-se no que está sendo contado. A criança conta e o coordenador diz: "você faz arroz assim - espera aí - como é mesmo?". Ele faz com que perceba as etapas do pensamento que ela está passando para nós. Esse trabalho tem revelado ser bastante estruturante do pensamento.

Um detalhe importante é o fato de a criança ter, uma vez por semana, o mesmo Coordenador que passa o ano inteiro com ela. Ele não muda todo dia, não troca de sala, coisa muito comum nas escolas: "o professor saiu"; "o professor entrou de licença"; "mudou de turno"; "agora você não vem mais segunda, vem quarta". A permanência do dia e do horário de trabalho é muito importante.

A criança começa com a descrição da dinâmica da sua vida e, depois, num segundo momento, passa a organizar as relações. Vejam bem, no caso das relações do pensamento lógico-matemático, isso se dá nela própria, porque, muitas vezes, usamos o seu corpo como elemento original. Ela vê a sua relação com o outro. A construção ocorre em si própria, dentro do seu espaço e de seu tempo. Por exemplo, no caminho que faz da Rocinha até o Pavãozinho. Levamos a criança a perceber como é o seu espaço.

Depois, passamos ao momento em que ela enfatiza o pensamento lógico-matemático. Acrescentei a lecto-escritura, porque fazemos as duas coisas, levando-a a estabelecer relações nessa área.

Muitas dessas crianças já passaram por muitos processos de alfabetização e, seguramente, guardam muitas coisas, mas de modo muito prejudicado. Se há um agente organizador, ele ajuda a ordenar o pensamento. Vejam que estou falando de construção do conhecimento, é o que estamos privilegiando.

O terceiro momento é o da representação das relações. Novamente, começamos com a construção pessoal. Vocês vão ver nos slides agora. Aqui se vê uma construção gráfica pessoal,

bidimensional, um gráfico egocêntrico. A criança recorre à sua própria maneira de representar a quantidade. Finalmente, temos uma construção convencional, seja pelo signo matemático, seja pelo signo alfabético.

Esse é o esquema para guiar a construção do conhecimento, respeitando-se três aspectos: a autonomia da criança, a sua criatividade e, sobretudo, o seu contexto.

Agora, mostraremos as crianças trabalhando em grupo. Elas vêm antes ou depois da aula. Sempre respeitamos o horário da escola e não deixamos que faltem à aula. Essas crianças estão trabalhando no chão com material de sucata. Estão experimentando para fazer algumas construções na linha do tridimensional. (Pausa)

Aqui, estão representando um viaduto. Essas crianças são da Rocinha e lá perto há o Viaduto Dois Irmãos. Depois, vem a medição. Elas próprias começam a ver a diferença entre essa representação e o viaduto de verdade. (Pausa)

Essa criança descobriu a balança. Percebeu que materiais postos em lados diferentes produzem efeitos diferentes. Começou, então, a examinar que objetos tinham o mesmo peso. Fez a descoberta e a construção. Por um lado, você tem a conservação de peso, que é uma etapa genética, mas, por outro, o meio tem de dar subsídios à criança para que desenvolva o conhecimento. Muitas vezes, o desenvolvimento é construído a partir dessa possibilidade de diferenciar. (Pausa)

Aqui é o Caminhão do Faustão, que é muito importante nesse universo. É o Caminhão do Faustão e, ao mesmo tempo, um trio elétrico com o Cazuzu. (Pausa)

Aqui, as crianças brincam de estátua. É uma brincadeira que, no meu tempo de criança, era muito usada. Fazem-se de espelho do outro, o que é muito importante na gênese do conhecimento. Depois, tentam representar a movimentação com essas varetinhas de pipas. Essa foi uma construção deles, tiveram a idéia de, ao invés de desenhar, fazer. Desse trabalho partiu-se, depois, para uma medição da pipa, feita empiricamente. Sabem fazer a pipa, mas a representação matemática, o conhecimento operatório, acabam não tendo. (Pausa) Estamos passando do tridimensional para o bidimensional gráfico.

Agora vemos outra maneira de representar. As crianças jogam bola. Uma forma de chegarmos ao universo gráfico e à representação convencional é tentar ver se sabem qual o movimento que faz uma bola de um lado para o outro. Vocês vão

ver as várias maneiras que as crianças encontraram de representar o movimento da bola. (Pausa)

Agora, é o contrário. A partir dessa representação no plano vertical, levamos as crianças a ver como ficaria no plano horizontal. Essa transposição de planos é muito importante. (Pausa)

Nesta, é o seguinte: elas fazem as maquetes e, depois, fazemos um trabalho no sentido de ver o que fica maquete e o que vai ser mapa. Eis a possibilidade de passar de um plano tridimensional para um plano bidimensional. Ali é o desenho do quadrado. (Pausa)

Este **slide** é antigo, da época da outra Copa. Como as crianças são pouco atendidas em muitas coisas, têm uma pobreza de representação muito grande. Apesar de conhecerem um pouco de numeração, não conseguem fazer nenhuma relação. Queriam representar a quantidade de **goals** do Brasil. Essa criança representou os **goals** pelo Sócrates. Cada Sócrates representa um **goal**. São quatro Sócrates, portanto, quatro **goals**.

Vocês estão vendo que estamos passando de uma não-representação para uma representação egocêntrica e chegando ao código convencional universal. Ora, o que é que a escola, muitas vezes, faz? Passa das brincadeiras do jardim para o ensino formal da leitura, da escrita e da matemática, sem respeitar essas etapas intermediárias. Aí temos o exemplo. (Pausa)

Aqui, aproveitando-se e resgatando-se algumas coisas que as crianças já sabem, tenta-se ver as diversas maneiras de representar 3×2 ou 2×3 . (Pausa) As crianças estavam, também, examinando as várias maneiras de representar o 75. Compunham e decompunham o 75, fugindo daquela idéia de que 75 só se decompõe por sete dezenas mais cinco unidades ou por 70 mais 5. Estão decompondo de diversas maneiras essa quantidade. Desse modo, faz-se com que percebam a reversibilidade. (Pausa)

Agora, uma criança descobriu que "tem 11 vezes o 8", conforme escreveu quando estava contando. Portanto, conseguiu alcançar o que era multiplicação.

Este é um jogo de memória que, de repente, as crianças transformaram em quantidade, porque queriam saber quantas eram as figurinhas e como poderiam somá-las. Elas se perdiam no meio da operação. Então, surgiu a idéia de agrupá-las de cinco em cinco. Tudo isso ocorre de forma lúdica, como se não estivessem aprendendo. Mas é interessante que as mães não tenham a idéia de que só se brinca, não.

Eu trouxe esses slides mais para alertar que o importante é que a aprendizagem tenha significado. Não se trata de a gente ficar só no contexto da criança, na linguagem da favela, mas de permitir que ela construa o seu significado, indo além da mera cópia ou do mero memorizar sem conteúdo. (Pausa)

Esta é a vista da Rocinha. Depois, vou mostrar a vocês o que acontece com esta vista quando produzida pelas crianças da favela. Antes, quero mostrar algo muito importante: essas crianças foram encorajadas a fazer um mapa, a tentar representar, de alguma maneira, como saem de casa e chegam ao NOAP.

Essa criança não fazia absolutamente nada, já tinha sido expulsa de duas escolas e estava com um prazo de dois meses para ir embora definitivamente, uma vez que já tinha 11 anos. Estava na alfabetização desde os seis anos. Fez essa representação que se vê. Assinalou uma obra que existe no caminho e que ela chama de Colégio Peixoto; deu nome ao Planetário; escreveu "Rua da Acácia". Ela ficou encantada com o "c" cedilhado. A partir daí, usou "ç" em tudo, inclusive em "sapato". Escreveu, ainda, "praça" e "posto Eço". Foi uma descoberta que fez. Nas idas e vindas, dávamos certas missões a ela: "quando você vier, olhe e anote. Leve um papelzinho e veja como se escrevem tais palavras", etc.

Pois bem, nesse dia, essa criança, depois de ter feito isso, espontaneamente listou as palavras que havia colocado no desenho, conseguindo, então, registrar: "trabalha" (que é trabalho), "obra", "Peixoto", "colégio", "Planetário da Gávea", "acácia", "Itaú", "Gávea", "praça", "Esso" e "tricolor" (que é escola).

As crianças estavam fazendo alguma coisa com bola de gude e aprendendo como se joga. Uma coisa é jogar, outra é falar a respeito, construindo as relações lógicas do jogo de bola de gude.

Há um ponto que considero importantíssimo: é a questão do emocional. Uma das conclusões do nosso trabalho foi o vínculo emocional da criança com a aprendizagem. E lamento dizer que, em relação à escola e à aprendizagem, o vínculo era negativo. Temos estudado muito a importância da estruturação do emocional na construção do pensamento. Tendemos a achar que o pensamento é um problema cognitivo, quando, na verdade, é uma construção solidária ao social, ao afetivo e ao cognitivo. Daí eu ter afirmado que o emocional influi, determinando uma série de coisas que, muitas vezes, são fatores do fracasso escolar.

Anteriormente, vocês tiveram uma visão da Rocinha. Essa criança representou o que vê na favela. Eu havia estado na casa dela e fotografado o que ela via, conforme o slide anterior. Vejam

que ela teve uma percepção de detalhes muito boa! Ela desenhou o Fashion Ball; a bomba de gasolina; um hotel que há em frente à Rocinha; e um hotel de turistas muito "chique" com antena parabólica. Ela representou alguns dos edifícios e o mar onde vê os navios. Conseguiu, também, representar um avião da rota Rio-São Paulo que passa por ali. Essa criança de quem se diz, na escola, não ter atenção concentrada, não ser capaz de ficar dois minutos sentada, representa desse modo, com um índice de realidade muito bom.

À mesma criança pedimos que desenhasse uma rua da Rocinha e, também, a rua da casa dela. Vocês vão ver a rua de verdade em fotografia. (Pausa) Isto é uma ladeira. Aqui o lixo se acumula de uma forma terrível. Ela mora no bairro pobre da Rocinha, porque a favela também tem as suas classes sociais, com alta renda e baixa renda. Há os bairros pobres e os bairros ricos dentro dela, e a criança de quem falamos pertence a uma sociedade muito discriminada dentro da própria Rocinha.

Dentro dos meus grupos, fazemos um trabalho social relacional, porque as crianças da mesma comunidade rechaçam o colega, quando ele é de um grupo que não tem casa, como eles dizem. As casas são de diferentes tipos: de tijolo, de tapera, de zinco ou barracão. Essa criança vem do barracão.

Olhem a fantasia representada no desenho. A criança que foi capaz de uma acuidade tão grande para representar uma realidade que não lhe toca, quando representa a sua rua não representa o lixo, a pirambeira ou o barraco. Representa casas arrumadinhas e coloridas... O avião continua. Esse é o fantasmático, o emocional; essa é a fantasia que ela carrega e projeta na sua produção.

Vemos, agora o trabalho de um outro menino. Ele tem uma situação bastante complicada em casa. Seus desenhos têm poucas cores. Usa o preto, algum amarelo... A televisão é um ponto importante. Curioso, essa criança, na escola em que está, tem uma história. É muito agressiva, bate em todos, não se integra com o grupo. E não aprende coisa nenhuma. A escola também é representada com cores sombrias.

Pedimos que ele representasse um NOAP. Ele representou muito bem com a transparência: fez quase uma planta. Aqui é a sala com a mesa e as cadeiras; o banheiro; a pia; o vaso sanitário; a outra sala de grupo; a sala da secretária e a entrada. Ele foi capaz de representar aquilo que, emocionalmente, estava mais elaborado.

Esse trabalho é de um outro menino: João de Deus.

Representa uma de nossas preocupações: os filhos de porteiro. Pelo menos no Rio de Janeiro, eles têm um problema seriíssimo, porque, ao mesmo tempo em que moram em locais bem melhores e freqüentam edifícios bons, são proibidos de brincar no **play-ground** ou, pelo menos, não podem brincar no mesmo horário das crianças do edifício. São extremamente confinados ao apartamento do porteiro que, geralmente, é um quarto-e-sala. Vêem televisão demais e passam uma impressão de mais organizados. São até mais arrumados, porque têm muito orgulho de ser filho de porteiro. E outra categoria. Mas não têm flexibilidade espacial nenhuma. O desenvolvimento espacial deles é péssimo e, na hora da alfabetização, é um desastre.

Esse menino representou a casa dele, não como um edifício, mas como o painel do elevador. Restringindo a representação de sua casa ao painel de elevador, fez uma condensação incrível. Do ponto de vista de construção de conhecimento, daria para conversarmos duas horas sobre o que representa esse desenho em termos de lógica.

Tenho 5 minutos para terminar e quero apresentar as nossas conclusões. Primeiramente, enfatizamos a importância de a escola levar em conta as etapas da construção matemática e da lecto-escritura: dois sistemas representativos da realidade aprendidos na vida conjuntamente, sem grandes distinções. A escola, porém, na hora de ensinar, faz uma separação quase criminosa.

A segunda conclusão refere-se à importância dos fatores social, contextual e relacional. Tem a ver com o que se falou hoje pela manhã: a professora que vem de uma classe de baixa renda rejeita a criança da mesma classe. Mas ela não o faz por mal. Na verdade, trata-se de um fenômeno defensivo, porque ela se vê no aluno e não quer mais saber do que foi no passado. Não podemos, simplesmente, constatar isso. Temos que oferecer condições para que esse professor se entenda com a sua auto-estima, com o seu conceito. Falo do problema contextual não como um estigma da criança de baixa renda, mas como o início de uma escalada para uma melhor condição.

Um outro aspecto diz respeito ao oferecimento de condições de facilitação para que as etapas sejam reestruturadas. O uso do material concreto, do material pedagógico, não é garantia do estabelecimento das relações. Fico, às vezes, um pouco preocupada com os professores, quando pensam que, como não têm material pedagógico, não vão poder ensinar bem. Na verdade, do que precisam é de competência para trabalhar com qualquer

material, mesmo que seja sucata. É evidente, porém, que o professor não pode ter competência, quando não tem dignidade, quando está nessa situação de menor valia em que nos encontramos.

Um outro aspecto é o da importância do vínculo positivo com a aprendizagem. O que tenho visto - e os senhores já viram à saciedade, não vou repetir - é que criamos um vínculo negativo de início, a ponto de dizermos à criança, logo que entra para o CA: "agora, começou a coisa séria". Ou, então, é costume dizer-se: "você, hoje, não trabalhou". "Não trabalhou" significa que não fez desenho. Se fez uma construção tridimensional, não trabalhou, brincou. Portanto, essas desinformações dos pais de que reclamamos, na verdade, somos nós, professoralou hoje pela manhã: a

Agora, estou fazendo um trabalho no NOAP com as mães ou responsáveis que ficam na varandinha esperando as crianças. Sento lá fora com eles e converso sobre escola e sobre vida, não para vender o meu peixe - no sentido de que me aceitem como professora, como psicóloga - mas para que construam o saber e o respeito por uma maneira de ensinar que não é aquela do dever.

Por último, gostaria de dizer a vocês qual é a diferença entre o coordenador dos nossos grupos e os professores. Os nossos coordenadores não ganham nada, não temos quase nenhuma ajuda de fundo oficial mantendo esse trabalho, pois a PUC só mantém o espaço físico e uma secretária. Mas o trabalho deles é marcado pelo respeito à criança. O coordenador sabe esperar o tempo dela, mas também sabe exercer o papel estruturante, ou seja, cumprir o que a criança espera dele, que é ajuda para o crescimento.

Há respeito pelo espaço infantil, mas há também balizamento, porque é isso que a criança deseja quando diz que a professora é boa. As características fundamentais que percebo nos coordenadores são segurança no que fazem e confiança nos pressupostos teóricos. Eles começaram a perceber a necessidade de pesquisar. Quando a pesquisa começou, houve uma resistência, por temor que fosse acadêmica, mas, hoje, pedem para que a pesquisa tenha prosseguimento.

A terceira característica dos nossos profissionais é sentir prazer no que fazem. Eles têm auto-estima, têm garbo. Ajudaram-me a produzir todo esse material que eu trouxe. Enquanto não houver uma política que, efetivamente, resgate a auto-estima do professor, não encontraremos saída ou, então, teremos que ter um NOAP para cada punhado de crianças. (Palmas)

8.2 - A Cultura na Construção de Habilidades Avançadas de Raciocínio

Terezinha Nunes - Gostaria de agradecer este convite. As reuniões são sempre construtivas e nelas aprendemos muito, porque temos a oportunidade de conhecer outras perspectivas. Acho que já vimos duas perspectivas bastante diferentes e bastante importantes para a consideração dos problemas da escola. Eu gostaria de trabalhar o tema numa terceira perspectiva, partindo, talvez, para uma análise um pouco mais detalhada da situação do conhecimento escolar, no que se refere à matemática, conforme o tema sugerido, apesar de ser esta uma concentração sobre alfabetização.

O que tentei fazer, diante do convite, foi coordenar algumas idéias e trazer algo muito pouco pretensioso. Não posso listar todas as pessoas, mas, certamente, dois nomes do meu grupo tenho que mencionar: David Carraher e Ana Lúcia, pessoas que têm sempre trabalhado nas pesquisas que fazemos na Universidade Federal de Pernambuco, no Mestrado em Psicologia.

Pensando no tema deste Seminário, eu me perguntei: o que essas pesquisas podem oferecer para a análise da questão da qualidade e da equidade do ensino na educação na escola pública?

Eu gostaria de partir da idéia de que a condição essencial para a escola dar a cada um na medida de suas necessidades é oferecer oportunidade para que todos realizem suas capacidades. Isto é, mais ou menos, o que sempre se fala quando se diz alguma coisa sobre igualdade de oportunidades.

Mas a escola pública, ao tentar fazer isso, vai esbarrar numa dificuldade básica, porque usa padrões intuitivos ou teorias que não consideram a diversidade cultural. As crianças que freqüentam a escola não são iguais, não são únicas, vêm de diferentes ambientes e se desenvolveram de maneiras muito diferentes.

O que significaria dar a essas crianças, na medida das suas necessidades, a oportunidade de realização de suas capacidades, se não se conhecem as diferenças entre elas? Por que essas diferenças são tão importantes? Porque a cultura tem um papel fundamental na construção de habilidades mais avançadas de raciocínio, e é necessário identificar, para que a escola consiga satisfazer esse ideal de qualidade e equidade, os universais cognitivos que estão subjacentes às variedades culturais. Este vai

ser o tema central que vou tentar discutir, para que se possa, depois, examinar alguma questão sobre políticas educacionais relacionadas às variedades culturais que surgem na escola.

Tenho objetivos pretensiosos para nossa discussão. Vou falar um pouquinho sobre o íntimo relacionamento existente entre os universais cognitivos e as variedades culturais. Pretendo discutir alguma coisa sobre a evolução de uma variedade cultural da matemática - a matemática oral - fora da escola.

Em terceiro lugar, eu gostaria de explorar as implicações educacionais desse tipo de pesquisa para a escola que desejamos construir com qualidade e igualdade de oportunidades. E, finalmente, gostaria de situar o papel da Universidade nesse processo de construção de uma escola de qualidade e igualdade de oportunidades.

Partirei de um primeiro exemplo, que é a contagem. Todos sabemos que a contagem varia de uma cultura para outra. Contamos, em português, "um, dois, três"; os ingleses contam "one, two, three". Se as palavras variam, variam, também, as estruturas dos sistemas de numeração. Mas todos os sistemas de numeração, embora diferentes entre si, tentam resolver o mesmo problema. Esses princípios invariantes, subjacentes aos sistemas de numeração, foram descritos por Gelman e Galistel, e vou apenas exemplificar o papel da cultura na possibilidade da contagem.

Sabemos que as palavras são culturais. Usamos rótulos transmitidos culturalmente na contagem. Mas a cultura favorece mais do que isso. Para podermos contar os objetos, segundo os mesmos autores, precisamos satisfazer pelos menos três princípios sem os quais o resultado da contagem não vai ser correto.

Primeiro, precisamos estabelecer correspondência entre objetos e rótulos. Segundo, os rótulos têm que ser usados sempre na mesma ordem. Precisa haver uma ordem fixa, porque se a gente contar 1,2,3,17,9,14,15 e, depois, contar 7,8,15, sempre variando a ordem dos rótulos, chegaremos ao final da contagem dos mesmos objetos com rótulos diferentes e não dará certo. O terceiro princípio é o da cardinalidade, ou seja, o rótulo atribuído ao último objeto é utilizado como representante da numerosidade do conjunto.

Tudo isso parece muito simples, muito objetivo, mas seria interessante pensarmos quantos rótulos diferentes conseguimos lembrar numa ordem fixa. Onde estão os limites da memória? Os pesquisadores que investigam a memória imediata estimam que fiquem em torno de sete. Se você ensina uma lista de palavras, o

sujeito tende a lembrar, mais ou menos, sete palavras numa ordem fixa. Mas essa é a memória imediata. Vamos dizer que o sujeito tivesse muito tempo para estudar, quantos rótulos vocês acham que seria capaz de lembrar numa ordem fixa? Quantas palavras? Quem tem uma memória fantástica vai responder que consegue lembrar 200 palavras numa ordem fixa. Eu não consigo lembrar nem três em geral. Se estudássemos muito, poderíamos lembrar 200 numa ordem fixa. Isso iria limitar a nossa contagem ao número 200.

Esse é um problema cognitivo da maior importância resolvido pela cultura. Vou mostrar para vocês o exemplo de uma cultura bem diferente que usa um sistema de numeração bastante distinto do nosso. Ajudará o entendimento do que nos é próprio, quando virmos a diferença.

Um grupo da Nova Guiné utiliza os nomes das partes do corpo como rótulos numéricos. O nome deste dedo é o nome do número 1, o nome deste é o do número 2, e assim por diante... Como tomam as partes do corpo numa ordem fixa, fixaram também a ordem dos rótulos. Como têm uma orientação pelo corpo, e sabem a ordem sistemática, conseguem contar até 29. Mas é muito pouco, em geral a gente quer contar mais do que 29.

A solução que existe no sistema de numeração que usamos não é decorar os rótulos, mas gerá-los, porque a gente entende o sistema. Até 12, 13, 14, 15 é meio complicado, tem-se que recorrer à memória bruta, mas quando se chega ao número 16, sabe-se que o seis já veio antes, logo, é algo que se pode relacionar com os rótulos anteriores. Vejam bem: em 16, 17, 18 já começa a haver relação entre os rótulos e, a partir do número 21, essa relação aparece sistematicamente muito clara e não é preciso ter visto um número para saber dizer seu nome.

Portanto, o que a cultura faz é resolver o problema da limitação biológica do sujeito. O sujeito só consegue lembrar um determinado número de rótulos. A cultura cria, então, um artifício que ultrapassa essa limitação humana e permite ao sujeito fazer coisas que ele não faria sem esse apoio cultural. Quer dizer, depois que aprendemos o sistema de numeração, a nossa memória continua ruim do mesmo jeito, mas conseguimos gerar os rótulos numéricos sistematicamente. É exatamente por isso que a cultura participa ativamente da criação das habilidades intelectuais mais sofisticadas. Essas habilidades vão além das limitações biológicas, uma vez que são soluções para elas. Do mesmo jeito que existem tratores para empurrar pedras que não podem ser empurradas

com a mão, temos também instrumentos culturais para ajudar-nos a executar trabalhos mentais. A contagem é uma delas.

O interessante é que esses instrumentos culturais mostram uma grande variedade superficial, como viram no sistema de contagem da Nova Guiné, tão diferente do nosso. No entanto, revelam os mesmos universais cognitivos. O que significa isso? Significa que, subjacentes a essa variedade cultural, existem princípios únicos. São conceitos que precisam ser compreendidos pela criança para que ela domine o instrumento cultural.

Gostaria, muito rapidamente, de dar dois exemplos do desenvolvimento desses princípios universais, desses universais cognitivos, na Matemática oral. Essa é uma forma de Matemática praticada, principalmente, fora da escola, pelas classes trabalhadoras e pelas camadas menos favorecidas da população que, tipicamente, se saem muito bem na Matemática oral e têm grandes dificuldades com a Matemática escrita dentro da sala de aula.

Quando examinamos o sistema de numeração, descobrimos que o "truque", o "macete", o "bizu" desse sistema é ter uma base, porque pode-se combinar essa base sucessivamente. Vocês sabem como a criança conta, quando está começando a entender a base: 28, 29... aí pára e tem que achar a próxima unidade. Quando consegue 30, dispara: 31, 32, 33...38,39... e vai procurar a nova unidade. Quando descobre essa combinação de unidades, está começando a entender o sistema de numeração; ainda não entendeu tudo, mas está começando a entender.

O mais interessante é que existe, na nossa cultura, um vil metal que facilita muito a compreensão do conceito de unidade. Cada moeda, cada nota representa uma unidade de valor diferente. O poder aquisitivo de quem tem uma nota de cem cruzeiros é diferente do poder aquisitivo de quem tem uma nota de quinhentos cruzeiros, embora os dois tenham uma nota só. Esse é o conceito de unidade que está subjacente. É um conceito complicado. Vejam bem: eu tenho um; você tem um; mas o seu vale mais do que o meu. Esse conceito é a base de todo o sistema de numeração com o qual a criança lida quando começa a manipular dinheiro. Refiro-me à criança da camada popular, porque essa lida com dinheiro bastante cedo. Essa é uma circunstância na qual todas as pessoas que são ativas numa sociedade, que têm dinheiro, têm oportunidade de aprender o conceito de unidade. E, depois, dá tanto trabalho ensinar na escola...

A cultura tem o conceito de unidade e usa-o implicitamente na

moeda e no dinheiro. É um conceito, portanto, que as crianças têm oportunidade de aprender fora da sala de aula. Não só as crianças, também os adultos analfabetos.

Fizemos um estudo com adultos analfabetos. Criamos uma situação imaginária para saber se conseguiriam fazer uma análise decimal de qualquer número. A análise deveria ser feita no contexto do dinheiro. Como não havia dinheiro nenhum presente, tudo era feito oralmente. Dissemos: imagine que você tem cinco notas de Cr\$ 50,00 e eu cinco notas de Cr\$ 10,00. Temos o mesmo número de notas, será que podemos comprar a mesma quantidade de coisas? O conceito era tão simples que eles acharam a pergunta idiota. Riram e tivemos 100% de acerto a essa pergunta.

Quer dizer, o conceito de unidade de valores diferentes estava perfeitamente estabelecido em todos os adultos analfabetos com os quais trabalhamos. O segundo passo dessa investigação foi pedir que fizessem uma análise mental de números em termos do sistema decimal. Vejam como era difícil. Tomávamos um número, por exemplo, 865, e dizíamos: "imagine que você vai me pagar Cr\$ 865,00, mas só pode usar notas de Cr\$ 100,00, de Cr\$ 10,00 e de Cr\$ 1,00. (Estávamos usando só as unidades do sistema decimal). Além disso, você tem que me dar o menor número de notas possível, porque não quero encher demais o meu bolso. Quantas notas você vai me dar?"

Começavam, claramente, sem a menor dificuldade, pelo cem. Primeiro gastavam as notas mais altas. Contavam: cem, duzentos, trezentos, quatrocentos, quinhentos... oitocentos. Oito notas de Cr\$ 100,00. Imediatamente, passavam para as notas de Cr\$ 10,00: seis notas de Cr\$ 10,00. Depois, contavam cinco notas de Cr\$ 1,00. Portanto, a habilidade de fazer análise dentro do sistema decimal está bastante desenvolvida nos adultos analfabetos. Esse é o gráfico de avaliação. Fizemos três perguntas. Observem que nenhum dos adultos errou todas as questões. E a grande maioria, em torno de 70%, acertou todas.

Algumas vezes, o erro não era por falta de compreensão, mas pelas restrições que a tarefa impunha, porque o dinheiro não vinha só em notas de cem, dez e um. Se, em Cr\$ 865,00, eles dissessem: "oito de Cr\$ 100,00, uma de Cr\$ 50,00", dizíamos que não podiam usar a nota de Cr\$ 50,00. Queríamos que reproduzissem a estrutura decimal. Às vezes, com essa restrição da tarefa, eles se atrapalhavam. Mas o que está muito claro é que, mesmo sem o benefício da escola e sem a ajuda escolar, graças à simples atividade com esse objeto cultural que é o dinheiro, em

torno de 70% dos adultos analfabetos tinham um desempenho plenamente satisfatório.

Essa mesma população que tem tanta facilidade para entender o sistema decimal representado por dinheiro, encontra dificuldade em aprender a Matemática escrita na escola. Muitas vezes, colegas nos dizem, quando discutimos esses estudos: "essa Matemática da rua é uma Matemática concreta, é um pensamento menor, por isso eles acertam". É muito importante termos presentes que as técnicas matemáticas, por serem executadas com a manipulação dos objetos concretos, não deixam de ser abstratas. Vou dar um exemplo. Perguntamos a uma criança na escola: "havia oito menininhos no parque; três foram embora, quantos ficaram?". A criança ergue oito dedos, depois tira três para representar as crianças que foram embora, e diz: "cinco". Poderíamos argumentar que essa é uma Matemática concreta, com a ajuda dos dedos. Mas - vejam que interessante! - a pergunta é sobre menininhos, não é sobre dedos. O que esse procedimento demonstra é que a criança entende que é uma abstração. Essa, por definição, é uma atividade na qual é preciso abstrair e a criança precisa do objeto para facilitar a execução. Contudo, entende o que existe de abstrato nessas relações. As mesmas respostas que obtém com os dedos, obtém para menininhos, para vacas, para peixes...

Esse é o outro contexto no qual observamos o desenvolvimento da Matemática oral na resolução de problemas diários. As crianças que participam da economia informal têm uma grande habilidade de cálculo. Os preços mudam tanto... Fico tentando lembrar de exemplos e dou um preço totalmente defasado. Deixem-me dar os preços dos exemplos das entrevistas. Você dá uma nota de Cr\$ 200,00 para a criança e manda tirar Cr\$ 35,00, que é o valor do troco. Ela faz isso com a maior facilidade, empilhando as notas. Isso não significa que o raciocínio dela seja concreto, porque ela consegue transferir esse mesmo raciocínio para outras situações.

Agora, vou mostrar um segundo exemplo de variedades culturais que são baseadas nos mesmos universais cognitivos. O que acontece é que, no Brasil, e em outros lugares, desenvolvem-se sistemas de Aritmética paralelos, na aparência muito distintos, mas baseados nos mesmos universais cognitivos ou nas mesmas propriedades matemáticas

Demos a uma criança um problema imaginário. Não era um problema em que ela manipulasse notas. Tinha que dizer se alguma coisa que estávamos comprando - era uma venda simulada - ia custar mais de Cr\$ 70,00. Eu dizia: "aqui tenho Cr\$ 250,00,

quanto você vai me dar de troco?". O mais interessante é que a criança dizia: "não, a senhora não vai me dar Cr\$ 250,00; vai me dar Cr\$ 100,00, porque não é preciso dar Cr\$ 250,00 para tirar Cr\$ 70,00. Dos Cr\$ 100,00, vou lhe dar Cr\$ 30,00. Com os Cr\$ 150,00 que a senhora já tem - 50 com 30 dá 80 - vai dar Cr\$ 180,00". Entenderam? Não é fácil? Agora, se eu mandasse fazer, de cabeça, a operação de subtração - 250 menos 70 - seria muito mais difícil.

Em aparência, essa variedade da Aritmética é muito diferente, mas a propriedade que está sendo usada é exatamente a mesma que usamos quando utilizamos um algoritmo escolar. Na escola, aprenderíamos a fazer assim: "5 menos 0 é igual a 5; depois, 5 menos 7 não pode, então, pede 1 emprestado; aqui, fica 1, aqui fica 15; 15 menos 7..." e iríamos fazendo dessa forma.

O princípio que está sendo usado aqui é o da propriedade da associatividade. Significa que você pode fazer a subtração por partes, porque o resultado vai ser o mesmo, como se tivesse sido feita a subtração global. Estamos, de fato, analisando o 255, analisando o 70, e fazendo a subtração por partes. Mas, analisando de uma maneira diferente daquela utilizada pela criança, quando usa a Matemática oral.

Vou dar só mais um exemplo de uma situação de divisão, porque na multiplicação e na divisão vai aparecer uma outra propriedade, que é a distributividade. Quando pedimos à criança para dividir, mentalmente, 75 bolinhas de gude para 5 meninos, a criança fez assim: "dá 10 para cada um; gastou 50 bolinhas, sobram 25; de 25, dá 5 para cada um; 10, que já tinha dado, mais 5 dá 15". Pronto, conta facilíma.

Agora, se você for fazer essa conta por escrito, tem que fazer: "7 dividido por 5, dá 1 e sobram 2; coloca o 5 aqui, fica 25 dividido por 5, dá 5, não sobra nada".

Então, você está usando a mesma propriedade: divide as dezenas e o que sobrar divide por unidades. A criança fez a mesma coisa. Só que sua divisão é diferente. Ela deu 10 para cada uma e gastou 50, depois, transformou em unidades aqueles 20; ficou com 25 e deu os 25 para todo mundo. Então, não dava mais para distribuir de 10 em 10.

No final, o que se observa é que as variedades culturais são diferentes, a aparência dessa aritmética é diferente, mas as propriedades matemáticas subjacentes são iguais.

O mais interessante é que se observa nas mesmas crianças uma diferença muito grande na habilidade de uso da variedade oral da Matemática e da variedade escrita. Quando entrevistamos crianças

vendedoras, obtivemos 92% de respostas corretas na situação de venda. Depois, voltamos para essas crianças e demos as mesmas contas em problemas imaginários ou em conta pura. Nos problemas imaginários, acertaram 74%; na conta pura, que tentaram fazer por escrito, acertaram 37%. Quer dizer, a mesma criança, entendendo os conceitos básicos subjacentes às duas variedades, pode ser muito boa numa delas e muito fraca na outra.

Outra coisa interessante que esse estudo revelou é que, na situação de venda, as crianças eram muito parecidas: todas se saíam muito bem. A maioria obtinha 100% de acerto, com alguns erros ocasionais. Mas, na situação escolar, havia uma grande discriminação entre elas. As crianças idênticas na habilidade oral variavam tremendamente na habilidade da prática da Matemática escrita.

A seguir, gostaria de comentar, rapidamente, as implicações educacionais desse argumento que tentei desenvolver até agora.

O que escola pode fazer diante dessas diferenças existentes, não só entre crianças diversas, mas na mesma criança? Essa é a pergunta que eu havia levantado no início: se queremos oferecer a cada um na medida das suas necessidades, oferecendo oportunidades de realização das suas capacidades, temos que entender suas diferenças.

Em primeiro lugar, podemos pensar em medidas pedagógicas que teriam lugar dentro da sala de aula. A professora pode tentar explorar o conhecimento, já difundido informalmente, do tópico que ela vai ensinar na sala de aula, como acabei de exemplificar com o sistema de numeração. Quem manipula dinheiro, entende o conceito de unidade nesse contexto, sabe fazer análise de números com notas. Esse é um conhecimento informal que pode ser aproveitado na sala de aula.

A segunda medida de natureza pedagógica seria facilitar a passagem do uso instrumental desses conceitos para uma reflexão mais específica a respeito deles. É o que acontece quando perguntamos a alguém se sabe explicar como se chega a tal lugar e a pessoa responde que sabe ir, mas não sabe explicar. Pode-se conhecer algo como instrumento, mas não como objeto, o que impede que se possa falar sobre ele. Esse deve ser um dos espaços de atuação da escola.

Considero ser esse um espaço de atuação, porque a escola não vai ensinar para a criança o que ela já sabe. Se ela tem o conceito de unidade no contexto de dinheiro, não cabe recorrer a um objeto que só tem existência pedagógica, que não existe fora da

sala de aula, pretendendo que a criança vá aprender com ele. Podemos, contudo, partir do conceito que ela já tem, do objeto difundido na cultura, para trabalhar sobre ele. Se o conceito só é conhecido enquanto instrumento, precisa passar a ser objeto de reflexão. Essa história de "sei fazer, mas não sei explicar" precisa ser um campo de atuação da escola.

Sobra, ainda, um espaço muito importante para a escola atuar, pois existem muitos instrumentos culturais que não são difundidos informalmente. A álgebra não aparece informalmente, não faz parte das nossas experiências diárias. A escola tem que dar uma atenção especial aos instrumentos culturais que aumentam o nosso poder de raciocínio, permitindo ultrapassar algumas dificuldades biológicas de processamento.

Esse é o espaço mais importante da escola e que ela está perdendo cada vez mais, quando acredita que educar é só criar o necessário para a vida cotidiana. Nenhum de nós gostaria de ter uma educação matemática limitada às necessidades de compra no supermercado. Todos queremos uma educação matemática que vá além das nossas necessidades diárias. Na verdade, aquilo de que precisamos para o cotidiano tendemos a aprender fora da escola. Existem estudos sobre isso. Muitas vezes encontramos pessoas que sabem fazer no trabalho coisas que jamais aprenderam na escola. As habilidades matemáticas de um mestre-de-obras são um bom exemplo. Normalmente, são pessoas com baixo nível de instrução, mas que resolvem problemas de Matemática que só são ensinados na escola muito depois da série em que interromperam a sua educação formal.

Se visarmos, na educação, somente àquilo que for necessário para o cotidiano, estaremos restringindo um espaço importantíssimo de atuação da escola. Mas isso não envolve, apenas, medidas de sala de aula; é questão de política educacional.

Estou me colocando de forma muito clara com relação a isso, porque o tipo de pesquisa que fazemos tem levado muitas pessoas a dizer que os nossos estudos mostram que a criança já aprende tudo na rua; portanto, não é preciso que a escola ensine tanto assim. Não é isso! Estou argumentando bem claramente que não é isso.

Estou chamando a atenção para o fato de que existem instrumentos culturais da maior importância na área da Matemática. Dou um dos exemplos mais simples: a representação algébrica mudou historicamente, de modo radical, a possibilidade de cálculo. E também muda, na criança, de modo radical, a possibilidade de resolução de problemas.

Como Aparecida já disse, a escola tem que ter o cuidado de, ao introduzir uma representação como algébrica, apresentá-la com significado. Quer dizer, os professores têm que saber, e as crianças têm que descobrir, que essas representações não são puro diletantismo.

Vou dar um exemplo que aconteceu recentemente com um aluno meu, professor de Matemática. Pedi que fossem entrevistar as crianças sobre problemas de álgebra. Todo mundo deve conhecer o problema de álgebra clássico dos livros de Matemática sobre coelhos e galinhas, e não sei quantos pés e não sei quantas cabeças. O aluno tem que fazer a conta para saber quantos são coelhos e quantos são galinhas. A criança entrevistada perguntou ao professor: "se você já contou as cabeças, por que não contou os coelhos separados das galinhas?". E ela tem toda a razão!

Se álgebra fosse para resolver esse tipo de problema, não precisaria existir. No entanto - vejam bem! - temos problemas de álgebra, no dia-a-dia, que a gente não se dá ao trabalho de resolver. A nossa conta de telefone tem uma taxa fixa e outra por unidade de uso. Poderíamos conhecer a representação algébrica desse tipo de problema. Mas, para descobrir quantas galinhas e quantos coelhos, como observou a criança, bastava ter olhado de uma vez, quando da contagem das cabeças.

Como já disse, algumas medidas são pedagógicas, do âmbito da sala de aula. Esta última, porém, envolve uma discussão de política educacional. Considera o fato de que existem instrumentos culturais que ampliam o poder de raciocínio e que tais instrumentos têm que ser colocados à disposição das crianças e dos adolescentes que freqüentam escolas.

Finalizando, eu gostaria de falar rapidamente sobre o papel da Universidade. Apresentei minhas observações de forma intuitiva, sem que precisássemos entrar em detalhes de pesquisa. Mas, se eu fosse conversar com vocês há alguns anos atrás, no tempo em que comecei a pesquisar, eu não saberia dizer nada disso, apesar de ser um fenômeno que está na nossa cara. As crianças estão aí, na rua, fazendo Matemática à nossa frente, mas, se não investigarmos, não vamos saber. Esse é um dos milagres da ciência: descobrir o segredo das coisas que estão diante de nós.

A Universidade tem um papel fundamental no levantamento das questões; na identificação desses universais cognitivos; na análise das oportunidades que existem nas interações cotidianas para o desenvolvimento desses conceitos. E, enquanto continuarmos praticando apenas intuitivamente, será muito difícil conseguir algum progresso na educação.

A educação também pratica intuitivamente - e a esse aspecto quero dar uma ênfase muito grande - a avaliação, o acompanhamento da aprendizagem. Vamos nos colocar um pouco no lugar da professora da 1.^a série. A criança estuda com ela um ano. No final desse ano, tem que haver uma avaliação para aprovar ou reprovar, como ocorre nos sistemas em que não existe o Ciclo Básico.

Nós, educadores, temos usado padrões intuitivos para essa avaliação. No Brasil, não temos nenhuma descrição - repito, nenhuma descrição - de como progride a criança na alfabetização após a chamada fase alfabética. Até os três ou quatro primeiros meses da escola, existe o trabalho de Emília Ferreiro. Tem embasado as alfabetizadoras e é de grande importância, porque, a partir dele, a professora pode se perguntar: "esta criança está na fase pré-alfabética, na fase silábica ou já está na fase alfabética?". E, se já estiver na fase alfabética, como vamos avaliar?

Não sabemos como a criança progride. Os padrões usados para decidir a aprovação ou a reprovação são intuitivos. Se 38% das crianças brasileiras são reprovadas na 1.^a série é por decisão intuitiva da professora.

As políticas educacionais sobre currículo, sobre o que deve ser estudado na 1.^a série ou na 2.^a, são baseadas em transposições de outras culturas. A consideração da importância da cultura no desenvolvimento das habilidades cognitivas mais avançadas permite avaliar a fragilidade dessa generalização. Há, ainda, a improvisação. A Universidade precisa ter um papel cada vez maior na pesquisa e na descrição do que, de fato, acontece na escola para poder embasar essas decisões.

Outro papel da Universidade é a formação contínua dos professores. Já ouvi comentários, hoje, a respeito, mas não estou falando simplesmente sobre isso, estou falando sobre educação como conhecimento científico em construção. Vejam bem, quem acompanha o movimento da alfabetização sabe que, há 10 anos, ele tinha outra cara. Ninguém falava de estágio silábico, não se ouvia falar nisso. Ora, se a Universidade não assume um papel importante na formação dos professores, não será fora da Universidade que a mudança vai ocorrer. Quando falo na formação contínua do professor, estou falando no envolvimento contínuo da Universidade com a formação do professor, o que não significa somente curso e treinamento.

Na Universidade Federal de Pernambuco temos o curso de aperfeiçoamento que funciona unido, de modo contínuo, à Secretaria de Educação. Essa é uma modalidade de participação

da Universidade: não treinar o professor diretamente - porque não tem volume de pessoal, espaço, recurso para isso - mas trabalhar com a Secretaria de Educação, que pode assumir a formação contínua do professor.

Isso também pode ser feito mediante a produção de material escrito. O professor sabe ler, não precisa ficar dentro da sala de aula recebendo explicações. Devo reconhecer, essa tem sido uma atuação importante da FAE. A FAE tem investido em livros para a formação do professor, distribuindo-os pelas escolas. Não sei se a forma de distribuição é a mais eficiente, mas essa é uma política educacional muito importante.

O professor, como a Aparecida já salientou, não tem poder aquisitivo para comprar livros e se atualizar. Por isso, as bibliotecas técnicas das escolas devem ser atualizadas. O professor tem que ter acesso à literatura científica. Quando estou falando em formação contínua do professor, não estou falando só em treinamento. Estou falando no acesso fácil do professor à literatura científica corrente. (Palmas)

Solange Rosas - Sou da Secretaria de Educação do Ceará. Gostaria de dirigir-me à Prof.^a Aparecida Neves, ressaltada a importância da sua experiência - pessoalmente gostaria muito de conhecer o trabalho -, para fazer algumas indagações. Qual é a faixa etária da criança que o NOAP atinge e como se dá o acesso dessas crianças ao Núcleo? Em segundo lugar, como se dá o processo de integração do NOAP com a escola onde estuda a criança? E, ainda, o que faz o NOAP para orientar a prática pedagógica dos docentes da escola da criança que o frequenta?

Aparecida Mamede Neves - A faixa etária das crianças do NOAP fica entre 9 a 12 anos. Às vezes, temos crianças de 8 anos, mas não é o normal. O normal é de 9 a 12 anos, porque pressupõe uma repetência sucessiva anterior, um fracasso escolar.

Quanto ao acesso, o NOAP recebe crianças que são encaminhadas pelas escolas, pelos setores de especialização, como, por exemplo, o Instituto de Neurologia, o Serviço de Psicologia Aplicada da PUC, os DECs. Todas são oriundas da escola pública ou da escola da comunidade, porque, como vocês sabem, temos muitas crianças que são banidas do sistema regular e são acolhidas pelas escolas da favela. O pessoal da comunidade sabe da presença do NOAP. Então, vêm e nós acolhemos.

Fazemos uma avaliação. Aliás, isso é interessante: no princípio, fazíamos um diagnóstico mais semelhante ao dos especialistas. Hoje, estamos publicando um trabalho sobre uma avaliação mais

viável de ser usada na escola do que a nossa avaliação antiga. Isso já é um progresso oriundo do trabalho de pesquisa. Depois da avaliação, as crianças são colocadas nos grupos.

Solange Rosas - E os professores?

Apparecida Mamede Neves - Esta pergunta é muito boa. O nosso sucesso nos causa grande alegria. Muitas crianças, chamadas pelos professores de "Bateau Mouche", porque vão naufragar em março ou abril, começam a apresentar algum sinal de progresso. As professoras, a partir de 84, começaram a procurar o NOAP para saber se havia algum milagre, alguma coisa. Queriam saber o que fazíamos.

Aproveitamos a vinda desse professor para convidá-lo a encontrar-se conosco. O NOAP tem um espaço aberto, permanente, de ponto de encontro. Esses professores vêm ao NOAP para trocar idéias, para conversar sobre seus alunos.

Trabalhamos com a técnica de grupos operativos, na linha Pichon Rivière. Não damos subsídios ou cursos, não. Criamos um espaço de reflexão para que o professor comece a discutir.

Durante muito tempo esse espaço funcionou assim: eles traziam como assunto a alfabetização, mas partiam daí para discutir questões deles, e não mais a do Joãozinho, do Jailson, do João de Deus, etc.

Numa segunda etapa, propuseram haver um tema. Há dois anos que o tema era alfabetização. Passaram a avisar amigos e colegas e começamos a ter mais grupos. Ocorreu um momento de conscientização do grupo muito interessante, em que surgiu a consciência não-envergonhada do não-saber. Foi o momento em que começaram a dizer que achavam importante ter um curso. Não tínhamos condição para isso nem era essa a nossa intenção, mas o Departamento de Matemática da PUC estava preocupado com o problema da Matemática na escola básica.

Fizemos, então, uma aliança com o Departamento de Matemática num projeto envolvendo a comunidade e a Universidade. Os matemáticos do Departamento passaram a trabalhar conosco a Matemática da escola básica. Fazíamos a parte psicopedagógica e eles a de conteúdo.

Houve, por exemplo, um curso que ia dos grupamentos à equação de primeiro grau, exatamente como a Terezinha observou, para instrumentalizar o professor, levando-o a perceber que, quando está fazendo os grupamentos, faz algo que terá uma ressonância na equação de primeiro grau. E para que o professor

que ensina equação de primeiro grau saiba que aquilo tem gênese no grupamento. Essa, porém, é uma etapa que transcende a nossa pesquisa e já é um grande trabalho do Departamento de Matemática.

Veio dos líderes comunitários uma outra possibilidade de abertura. As pessoas da escola comunitária que freqüentavam nossos grupos começaram a ver que as crecheiras das favelas - mulheres que ficam com as crianças dos outros, mediante um pequeno pagamento, e que não são crecheiras, na verdade, mas "tomadoras de conta" - queriam alguma coisa, algum contato com o Núcleo do Menor, um outro núcleo da PUC. Então, foi feito um trabalho, junto com o NOAP, para ajudar as crecheiras que tomam conta das crianças da favela.

As crecheiras vieram para a PUC e começaram a ter reuniões. De repente, perceberam que não sabiam ler nem escrever. É interessante que uma delas verbalizou nunca ter precisado ler e escrever até então. Essas crecheiras, durante o ano passado, sob a orientação da Prof.^a Terezinha Machado, foram alfabetizadas. O trabalho inicial era de alfabetização. Hoje, há também aquelas que fazem bordados.

Dentre outros trabalhos que estão despontando agora, um é com as mães responsáveis pelas crianças e outro, que acho extremamente importante, é com o professor. É que agora recebemos sinal verde para ir à escola.

Quis enfatizar, não sei se o fiz suficientemente, que respeitamos o fato de não quererem que fôssemos à escola. Esperamos ser chamados. Fizemos o contrário: queríamos que os professores fossem os juizes dos nossos vídeos (hoje os grupos do NOAP são todos "videoteipados"). Aí bateu a desvalia: disseram que era um trabalho muito bom e não conseguiram ser juizes. Agora, estamos conseguindo fazer uma troca. A partir da semana que vem, o NOAP ficará vazio e iremos para a escola. A nossa idéia é transformar isso num projeto, mas começando da base.

Solange Rosas - Eu só queria ressaltar um ponto. Fiquei curiosa por conhecer melhor a experiência. Na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, dentro do Departamento de Educação Básica, há um serviço de atendimento às escolas nessa parte psicopedagógica. Uma das grandes distorções que identificamos, quando a criança vem da escola para ser atendida por esse Centro, é que, via de regra, é taxada como deficiente ou como tendo algum distúrbio sério. E constatamos, mais tarde, que ela é plenamente normal. Há uma verdadeira ignorância dos professores com referência ao encaminhamento das crianças.

Houve um fato curioso numa escola. Um aluno estava sendo taxado de surdo-mudo pela professora. Após determinado tempo, identificou-se que o problema era puramente timidez. Ele não tinha condições de falar na sala de aula. Havia um bloqueio profundo, mas ele não era surdo-mudo, pois falava normalmente como as outras crianças. Desvios dessa natureza têm ocorrido.

Apparecida Mamede Neves - Temos tentado resgatar a incapacidade do professor, apesar da sua situação, levando-o a ver melhor. Tentamos não devolver a criança, dizendo: "você errou". Tentamos mostrar o que está por trás e conseguir que o professor nos ajude. Assim, temos feito encontros periódicos com os professores. Mas, repito, não estamos limitados aos professores daquelas crianças. Eles fazem convites e vão muitos outros.

Carmem Creidy - Vou me vingar um pouquinho da falta de tempo que tive hoje de manhã.

Ouvi com grande alegria as duas exposições. Foram muito ao encontro das coisas que eu gostaria de ter dito e, seguramente, foram apresentadas com vantagem e com mais riqueza à tarde.

A primeira questão que eu ia apresentar, de alguma forma, já foi resolvida, que é a relação dessa experiência alternativa com a escola. Quando começamos o trabalho de pesquisa, em Porto Alegre, também foi assim, com um atendimento à tarde, duas vezes por semana, de forma alternativa à escola. Depois, transformou-se em projeto escolar. Hoje, já é difundido dentro do sistema. Isto é muito importante.

A outra questão para a qual eu queria chamar a atenção, e que, desde ontem, está me preocupando - queria tê-la abordado hoje de manhã, mas não houve tempo - é a questão da relação entre processo e conteúdo. Particularmente, quando Carlos Alberto diz que o que importa é o processo, gostaria de contrapor que não há processo sem conteúdo. Acho que isso ficou perfeitamente demonstrado hoje. Todo processo de aprendizagem é processo de um conteúdo determinado. Há, aí, uma linha de superação da proposta da Escola Nova. Acho importante estarmos conscientes do aproveitamento dos conteúdos e dos processos que essa clientela traz para a escola.

A outra questão que queria abordar é quanto à importância da função simbólica e liga-se ao que a Terezinha e a Aparecida falaram. A criança tem dificuldade em simbolizar certos processos altamente abstratos. Acredito que o problema de simbolização atinge dois outros âmbitos, além do cognitivo: o sócio-afetivo e o ideológico. A ideologia desempenha um papel fundamental em

todo o processo de alfabetização. Acho que a dificuldade de simbolizar tem a ver com a experiência concreta - com a falta de oportunidade de simbolizar -, mas tem a ver, também, com inibições de caráter ideológico impostas pela sociedade: o tipo de convencimento usado sobre essa clientela a respeito de sua situação.

Acho que ficou muito clara a questão da estruturação do conhecimento pelo próprio sujeito, assim como a importância atribuída à pesquisa. Fiquei muito compensada com essa demonstração da importância dada à pesquisa e, sobretudo, em níveis mais adiantados. Quero dizer: a psicogênese inicial de alguma forma está feita, mas... e daí para frente? Como reestruturar toda a escola? Trata-se de reestruturar toda a escola num novo paradigma. Mas, não temos clareza sobre que paradigma deve ser esse. Devem ser reestruturados todos os critérios: daqueles de definição de processos de conteúdo até os de avaliação. É preciso refazer todo o processo escolar e isso só poderemos fazer com pesquisa. Não há outro jeito! Do contrário, não vamos dar o passo decisivo que a escola está a exigir. Muito obrigada.

Apparecida Mamede Neves - Percebi sua agonia de manhã e fui solidária. Por isso, tentei resgatar um pouco o seu espaço. Concordo plenamente com tudo o que você disse.

Queria colocar uma coisa interessante: no início, nós, dirigentes do NOAP, também éramos só serviço. Depois, a pesquisa emergiu desse serviço. Hoje, a pesquisa está se ampliando para poder responder a questionamentos como esses a que você fez referência.

Os nossos pesquisadores, os nossos coordenadores de grupo e os professores que trabalham no NOAP pedem maior conhecimento teórico. Na verdade, estamos cumprindo de uma forma dinâmica essa divisão entre a teoria e a prática, não de uma forma artificial, mas de uma forma construída. Acredito que o caminho é esse.

Paula - O que eu gostaria era de resgatar para dentro da escola todo esse espaço que, segundo a exposição, existe fora dela e que a escola não aproveita.

Existe por trás disso tudo dois tipos de teoria de conhecimento: uma voltada à memorização e outra à construção do conhecimento. As escolas, ainda com essa questão behaviorista, valorizam muito a memória. Quero registrar a experiência que tenho tido com professores de várias escolas de

orientação. Atribui-se uma menor importância ao espaço do raciocínio do que ao da memória.

Terezinha Nunes - A sua observação é mais uma complementação do que uma pergunta. Vou aproveitá-la para colocar um aspecto que se vê na escola e que reforça a sua observação sobre memória.

Existe uma coleção de programas para o ensino da Matemática elementar que sugere que a criança deve passar por uma série de etapas de representação concreta. Após escrever o numeral, seus espaços passam por uma coordenação que, no primeiro semestre do ensino de Matemática, vai até o número 5. Depois, no semestre seguinte, vão até o número 9 e, só no ano subsequente, poderão entrar na casa das dezenas. Quer dizer, trata-se de um ensino que esconde da criança o recurso ao sistema de numeração, que é a base da educação matemática.

Temos que ter muito cuidado com o que significa simbolizar, com a doação de significado à simbolização. Se a criança estiver aprendendo apenas do 1 ao 9, ela não terá a menor chance de descobrir o recurso cultural que tem que descobrir; não terá chance de manipular o código do sistema de numeração. De fato, você tem toda razão. Temos que ter muito cuidado com o que significa ir aos poucos e respeitar o ritmo da criança.

Temos que nos perguntar pela mágica do sistema cultural, pelo que ele oferece, e expor a criança a isso o mais rapidamente possível. A escrita tem recursos para expor a criança ao sistema de numeração, ao recurso da base, mas envolve a representação pela posição. Não é preciso esconder isso da criança ou deixar para depois. O problema central é esse: o que é que a escrita vai oferecer.

É preciso muito cuidado com a idéia de respeitar o ritmo da criança. São oferecidas doses homeopáticas tão pequeninas que não funcionam. Não, eu sei... Estou concordando com você. Estou ampliando o que você disse e chamando a atenção para essa dificuldade. O essencial é saber qual é o conceito central que precisa ser aprendido. Se o recurso vai ser escrito ou oral é quase secundário.

Paula - Só para complementar: quero registrar o papel autoritário da escola que impede o pensamento livre. O raciocínio da criança pode ir a mil, mas a escola tolhe o poder de criação impondo uma forma única.

Stella dos Querubins Guimarães - Entre tantos problemas da educação brasileira apresentados neste Simpósio, podemos

verificar, hoje, um quadro de avanço na medida em que tivemos, nesta reunião, a participação de uma representante do Tribunal de Contas de São Paulo, discutindo, não o problema das Contas ou do Tribunal, mas problemas educacionais. Isso é algo bastante significativo, em que pese podermos concordar ou discordar, eventualmente, de algum ponto. Não houve oportunidade para uma discussão maior, mas é muito significativo.

Outro ponto igualmente significativo é o espaço da Universidade nas pesquisas, sua participação necessária e desejável no sistema de ensino em um trabalho que não é da Universidade para o sistema, mas da Universidade com o sistema de ensino.

Haveria muitos pontos para discutir, mas, evidentemente, não há tempo. Eu gostaria, dentre toda a riqueza das observações feitas, de retomar a questão do professor. Pelo menos dois aspectos foram abordados nas apresentações: o problema da auto-estima e o da ingenuidade do professor, no sentido de que tem interpretação simplista dos problemas que afetam a criança. Mencionou-se, também, sua posição defensiva. Como alternativa ao trabalho do professor, as pesquisadoras propõem a formação, o treinamento, a preparação contínua do professor.

A representante de Pernambuco falou nos cursos que a Universidade de Pernambuco está oferecendo; a do Rio de Janeiro falou, não apenas da parte pedagógica, mas do trabalho do Departamento de Matemática. Gostaria de ouvi-las interpretar as alternativas aplicadas. Tem sido difícil trabalhar? É importante saber para que possamos avançar nessa questão do treinamento pelo treinamento; da "eventologia" que parece estar afetando a educação; do treinamento para se ter mais trinta pontos e ganhar maior valorização, o que também é importante, sem dúvida, mas distante da questão substantiva.

Apparecida Mamede Neves - Quero retomar o termo que você usou: "ingenuidade". Eu não gostaria de ter passado isso para o grupo, pois quando me referi ao caso do menino considerado como muito prejudicado, não houve ingenuidade na análise da professora. Acontece que nos acostumamos com modelos simplistas, modelos elementaristas. Eu até me lembro de ter dito que me sinto velha. Já houve, na década de 70, a tecnologia de recursos que eliminava, tanto quanto possível, o erro pessoal do professor. Na década de 80, isso foi substituído pela noção do social e esqueceu-se de todo o resto.

Acho que o professor reflete isso. Ele aprendeu a avaliar pelo produto e não pelo processo. Ele diz: "essa criança não escreve";

"essa criança não fala"; "essa criança não tal coisa". Ele não está sendo ingênuo, está refletindo o tipo de formação que todos recebemos em um determinado momento.

O que estou propondo, como representante do NOAP, é assumirmos o caos, ou seja, todas as variáveis, e não ficarmos numa só, ainda que possamos fazer abstrações em um determinado momento da pesquisa. A verdade é o ser global: cognitivo, afetivo e social. O homem não é só uma dessas áreas. Nós nos acostumamos a fazer esse tipo de relação; se o problema é cognitivo, manda-se para o Coordenador Pedagógico; se é afetivo, manda-se para o Orientador Educacional; se é na fala, vai para aquela Fono de antigamente; se é emocional, vai para o Psicólogo. O que estamos tentando resgatar é a visão mais holística e mais global do sujeito. E, vou um pouco mais longe, desse sujeito enraizado numa sociedade, numa dimensão temporal e numa ideologia.

Num segundo momento, estamos defendendo um treinamento - não gosto da palavra treinamento porque está inserida numa teoria - para uma busca de competência. Mas essa busca precisa ser desejada. Como psicóloga, sei que só há aprendizagem quando há significado para o sujeito. Então, se o sujeito não quer, ou não pode querer, não há treinamento, por mais sofisticado que seja, que alcance um significado.

Temos que resgatar esse desejo de aprender, não só para o aluno, mas também para o professor. E esse desejo de aprender do professor está intimamente ligado à posição política que desfruta, à expressão que ele tem na sociedade. Todas as vezes que leio "hei de vencer, mesmo sendo professor", me sinto agredida, porque percebo que estamos nos rebaixando. Vimos, hoje de manhã, que o próprio sindicato não critica, porque vive dessa situação de desvalia. E como é que vamos reverter? Acho que isso transcende a minha capacidade, penso que não é a minha função, porque eu tenho uma outra. Sinto o problema mas, talvez, não seja a pessoa indicada para conversar com vocês sobre isso.

Outra coisa que eu gostaria de registrar é que o NOAP começou com experiências que dão certo. Eu vou ser muito franca com vocês. O nosso grupo está cansado de denúncia-vazia. Estamos, no momento, em busca de soluções, porque acho que o professor está cansado de ser denunciado, está cansado de ser apontado. Então, um treinamento que mexa com isso tem sucesso no nosso microcosmo. Não sei se, transportado para uma política de Rio de Janeiro inteiro, isso daria certo, porque também tenho muito medo que seja multiplicado por ser politicamente vantajoso.

Terezinha Nunes - Uma das dificuldades que a Universidade tem enfrentado no trabalho com os professores é aquela relacionada ao "faça o que eu digo, mas não o que eu faço". A Universidade vinha, durante muito tempo, pregando modelos ativos na construção do conhecimento para a criança, mas, para o professor, não. Essa é uma das dificuldades que tem de enfrentar. O trabalho de extensão é um trabalho diferente. Não pode ser concebido como um treinamento, mas como uma formação contínua do professor. Não porque o professor seja ingênuo ou porque tenha ficado para trás, mas porque, felizmente, as coisas estão acontecendo na área da pesquisa em educação e os professores têm que acompanhar esse desenvolvimento.

Não existem, ainda, modelos claros para os cursos de extensão. São baseados nas mesmas concepções acadêmicas de outros casos, mas está claro que essa concepção precisa mudar. O professor tem a prática e tem que trazê-la para ser analisada. O que você observou, Estela é muito interessante, porque, de fato, há uma tendência de mudança no trabalho da Universidade com o professor. O professor traz a sua prática para a sala de aula do curso de extensão para refletir e produzir sobre ela.

Essa mudança é importante mas, novamente, o que a Aparecida comentou é essencial. Esses trabalhos não são feitos por uma decisão política, são feitos por pessoas. Então, temos que ter pessoas que façam esses trabalhos. Não vou repetir que a Universidade não consegue reter as pessoas porque os salários são baixos. Todos conhecemos esse discurso, mas a Universidade está enfrentando o problema e a tendência é o agravamento. Essa é uma das grandes dificuldades da passagem de uma experiência bem-sucedida para uma política educacional. Uma experiência bem-sucedida se faz com pessoas; uma política educacional é uma medida diversa.

Carlos Alberto Pereira de Oliveira - Concordo com a Carmem Creidy que não há processo sem conteúdo. Mas, quando coloco a ênfase no processo, não é no sentido de que o processo é fundamental. Não. O conteúdo deve servir como um patamar que a pessoa pode mudar para avançar no sentido do saber. Eu queria registrar isto para não haver dúvida.

Divonzir Gusso - Podemos trabalhar com a noção de Aparecida sobre o caos, unindo-o a outro termo pelo qual fiquei muito atraído: "eventologia".

Aparecida Mamede Neves - O caos de que falo é bom...

Divonzir Gusso - Se juntarmos as noções de caos e de

"eventologia" à proposta da Terezinha de que a Universidade deve ser mais ativa na pesquisa, recorrendo à extensão para renovar os padrões de ensino, acho que teríamos um certo distúrbio, uma perturbação nessa linearidade das relações entre a competência docente e a incapacidade de aprender do coitadinho do pobre. Talvez, pudéssemos pensar um pouco em tudo isso, a partir de uma experiência do Distrito Federal.

Há algum tempo atrás, dois professores de Matemática prepararam um concurso na seguinte base: não foi usado nenhum problema que constasse dos livros didáticos para testar os conhecimentos dos professores. Nada do tipo "caiu no vestibular de tal faculdade". Pois bem, o que sucedeu? Nenhum dos candidatos foi aprovado. Houve, então, uma movimentação do Sindicato e o concurso foi anulado. Adotou-se para o concurso seguinte questões convencionais. Conseguiu-se aprovar alguns professores que foram contratados e entraram na rede.

Depois de algum tempo, trabalhei numa avaliação de 2.^o Grau e constatei que os professores mais sobrecarregados, tanto na 7.^a e 8.^a série, quanto no 2.^o Grau, eram exatamente os professores de Matemática e de Biologia.

Há uma escassez enorme. Se não estou equivocado quanto ao número, apenas 18% da produção de licenciatura no Brasil se refere à Matemática. A Ângela Barreto sabe mais sobre esses dados do que eu. E é quase outro tanto, ou um pouquinho mais, em Biologia. Se bem que as licenciaturas em Biologia podem ser várias coisas. Parece-me um pouco difícil, dada a estrutura dessas licenciaturas, fazer o traslado dos avanços do conhecimento da ciência pedagógica - mesmo os avanços que se captam na arte da pedagogia, conforme você distingue - para o processo formativo do professor. E já temos, hoje, um milhão - ou um milhão e pouco - de professores no Brasil todo. A tendência é que a renovação desse quadro nos próximos anos se dê de modo muito lento. Vamos trabalhar ainda por um bom tempo com esses professores, de cuja qualificação estamos nos queixando.

Está completamente falido tanto o sistema da Escola Normal - que não responde pela função desde o final dos anos cinquenta - quanto o processo de formação em nível superior. A licenciatura passou pelo mesmo processo da Escola Normal. É o modo mais fácil de adquirir a educação de 3.^o Grau: ela se dissemina indiscriminadamente em todo o País e, hoje, temos quase 75% da formação de licenciados em escolas noturnas isoladas. São isoladas em dois sentidos: não são enquadradas numa Universidade e estão distantes da produção do conhecimento, que é quase

monopolizada, não pela Universidade, mas pelos núcleos que disseminam o conhecimento. Isso se liga, um pouco, ao termo "eventologia" da Prof.^a Estela. Apenas alguns docentes têm acesso a Seminários e Encontros. Como disse, há quase que uma oligopolização do conhecimento mais recente, porque falta um sistema de formação permanente.

Se nós não quebrarmos o esquema dual Escola Normal/licenciatura, introduzindo o **ethos** da extensão... Tenho visto isto desde os anos setenta. Talvez o que haja de mais próximo à realidade, dentro da Universidade, esteja sendo apresentado pela extensão.

Parece ser essa a experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que tem trabalhado com muita ênfase nessa linha. Há alguns outros casos, em Santa Maria e em Ijuí, em que, através da extensão, a Universidade tem conseguido passar a ponta do conhecimento. Digo ponta, não no sentido de conhecimento mais sofisticado, mas daquilo que se aprendeu por último.

Por outro lado, o que faz a educação permanente do professor? Um sistema descontrolado de produção do livro didático. Voltamos, outra vez, àquele ponto de distúrbio do início. Se não temos uma formação adequada por via da graduação, tampouco temos uma assistência contínua, graças ao "fordismo" que substitui o saber do professor pela tecnologia profissional. Acabamos tendo algo bastante fora do nosso controle. Quem produz o livro didático que, afinal de contas, faz a supervisão cotidiana do professor na sala de aula?

Não sei se esse caos, se esse redemoinho de coisas tem algo a ver com essas proposições que estavam sendo vertidas há pouco.

Apparecida Mamede Neves - Quero observar algumas coisas. Primeiro, você diz que a licenciatura está nas mãos das Faculdades isoladas. Eu ousaria dizer que houve, nas grandes Universidades, uma deformação em relação ao ensino e à pesquisa, sobretudo nos Centros de Tecnologia, onde está a Matemática e a Física. Por quê? Porque a pesquisa e o bacharelado tinham maior **status**. Desvalorizou-se a docência e a prática profissional. Começou a haver uma fuga dos cursos de licenciatura, independente de outros fatores. O NOAP tem um trabalho com a Universidade. Tenho trabalhado muito na parte das licenciaturas, tentando ver o que acontece nos Departamentos... Bem, se ficar por conta das Universidades, não vai haver mais professor. É baixíssima a oferta de licenciatura em Matemática ou Física.

Na carreira docente há o professor que dá muitas aulas e,

obviamente, não publica - essa é outra deformação, porque não sabemos fazer as duas coisas - e, portanto, não é valorizado. Por outro lado, existem péssimos professores com grandes publicações que são sempre promovidos. Faço parte da Comissão de Carreira Docente e tenho discutido muito isso na minha Universidade. Mais uma deformação! Separa-se ensino de pesquisa, quando, na verdade, ensino e pesquisa deveriam ser áreas absolutamente imbricadas.

Quanto à diminuição da licenciatura, estou percebendo, no Departamento de Matemática, algo interessante. O Departamento de Educação não é muito valorizado pelo pessoal de Ciências Exatas. Quando iniciamos o Seminário, porém, os alunos se sentiram atraídos pelos temas. Ouvi falar que seis alunos de graduação quiseram passar para a licenciatura após o Seminário. Por quê? Porque começaram a perceber a importância. Mas, essa é uma coisinha isolada.

Outro aspecto que eu gostaria de trazer é o do livro didático. Minha filha fez uma tese sobre livro didático e literatura. Dos 70 livros pesquisados, no Rio de Janeiro, muitos tinham nomes fictícios na autoria, por não existir, de fato, autor, mas apenas máquinas de produzir livros. Há quatro ou cinco livros que são matrizes geradoras a partir das quais se produzem os demais. Mesmo assim, a tese foi em defesa do único recurso de que dispõe o professor que tem não sei quantas aulas a dar e que vive correndo de uma sala para outra. Concluiu que, numa sala com cem alunos, com um livro didático ruim, mas com o auxílio da literatura, se o professor sabe o que quer e compreende o desenvolvimento do seu aluno, pode dar uma boa aula. O livro didático não pode ser o bode expiatório de tudo, temos que fazer um balizamento.

A tese a que me refiro chama-se "**O Livro Didático no Ensino da Literatura de Segundo Grau**", de Maria Vitória Mamede Maia, feito em 1987, com a orientação do Professor Cândido Gomes, razão de muita alegria para nós.

Hulda Lenz Cesar - Dr.^a Aparecida, como eu não pertencço à área de Matemática, sempre me intrigou, como mãe, como avó, como professora e, também, como administradora, um problema do ensino matemático que vai da parte elementar até a entrada na Universidade: a teoria dos conjuntos. Perguntei a uma colega se era algo muito acima da compreensão dos pobres mortais ou se, realmente, alguma coisa estava errada. O meu netinho, começando a 1.^a série, estudava conjunto; o garoto da vizinha, que estava na 4.^a série, estava estudando conjunto; os nossos alunos,

ingressando no Ciclo Básico, na Universidade, também estavam estudando conjunto. Parece-me uma crise de "conjuntivite" um tanto aguda para o meu gosto. Eu gostaria de conhecer sua opinião a respeito, porque trago essa dúvida por muitos anos.

Gostaria ainda, de dizer à Dr.^a Thaís que fiquei bastante sensibilizada com sua manifestação a respeito do financiamento da merenda escolar. Conheço, pessoalmente, Prefeitos que colocaram, não só a merenda escolar, mas, também, a guarda civil como despesa em educação. A construção de uma praça, por acaso frente a uma escola, também foi considerada despesa escolar, portanto ficou dentro daqueles 25%.

Isso me preocupa muito, e sei que muitos dos meus colegas também ficaram preocupados, especialmente porque, ao mesmo tempo que temos essas despesas arroladas como educação, temos professores pagos miseravelmente e escolas totalmente abandonadas. Quanto a material escolar, não é bom falar, porque não existe.

Isso é muito preocupante, porque as despesas que gostaríamos de ver naqueles 25% são as despesas necessárias para a educação. Não devemos pensar a educação como um vasto restaurante ou, então, como uma desculpa para o Prefeito ter seu nome numa praça que, por acaso, está na frente de uma escola.

Obrigada. (Palmas)

Terezinha Nunes - Esse fenômeno que a senhora observou, com relação a conjunto, também se dá quanto a sujeito e objeto, no ensino da Gramática. Se alguém tiver um filho na 3.^a e outro na 5.^a série, estarão ambos estudando a mesma coisa.

O fenômeno da repetição ocorre, praticamente, em todas as áreas do ensino. Os sentidos são ensinados na pré-escola, na 2.^a série, na 4.^a série, e assim por diante.

Acho que não devemos isolar o fenômeno apenas com relação a conjuntos. A Carmem fala que precisamos repensar a escola de uma forma mais ampla. Esta, certamente, vai ser uma das dificuldades: eliminar a repetição pura e simples, porque, de fato, alguns conceitos podem ser reconstruídos em diferentes níveis de compreensão. Diferenciar essa reconstrução do conceito, mais tarde, num nível mais preciso e mais profundo de compreensão, vai ser muito importante.

Espero que não haja nenhum matemático aqui para me bater na saída, mas concordo que a questão dos conjuntos não é um

problema do ensino da Matemática, mas dos matemáticos, uma vez que se trata de uma linguagem.

A linguagem dos conjuntos surgiu como uma linguagem matemática que permitia a uniformização de uma série de conceitos. Pensou-se, então, ser essa a melhor forma de iniciar a criança. Acreditava-se que, se começássemos com uma linguagem de maior universalidade, a criança iria entender melhor a Matemática.

Não ocorre só com os conjuntos. A representação matemática busca a uniformização de coisas extremamente diferentes. Veja bem: é muito diferente de dever Cr\$500,00 a alguém, sair na rua e perder Cr\$500,00. Não é? São duas situações extremamente diferentes. Matematicamente é a mesma coisa, é menos 500 e ponto final.

A representação matemática condensa significados extremamente diversos e essa condensação traz uma vantagem profunda. Permite mais uma daquelas formas de ultrapassar limitações biológicas, limitações humanas. O problema é controlar a dose de condensação de significado, de tal forma que o significado seja construído.

Acho que com os conjuntos temos um fenômeno semelhante. Surgiu uma linguagem possante, forte, e impregnou o ensino matemático pelo entusiasmo de um grupo de matemáticos e de um grupo de psicólogos que participaram da implantação dessa forma de ensino na Matemática.

Creio que tal forma permanece, no Brasil, devido a esse fenômeno a que a Aparecida fez referência: se está no livro-matriz, sai reproduzido nas filiais. Eu não conheço um só professor de Matemática que use a linguagem dos conjuntos depois do capítulo Conjuntos. É um ritual.

Aparecida Mamede Neves - É isso. Substitui-se uma linguagem por outra linguagem, mais complicada e menos usada

Na verdade, há um grupo de matemáticos que está totalmente de acordo com a Terezinha e acha que foi um grande erro. Mas se está reproduzindo a matriz.

Terezinha Nunes - E enquanto não for tirado da matriz, permanecerá.

Aparecida Mamede Neves - Não sei, esse que é o problema.

Thaís Helena Costa - Professora, eu estava comentando com a Prof.^a Aparecida que eu não tinha noção, não sendo da área,

quão ampla é a questão educacional, quantos princípios tem, quanta sutileza, quanta consequência, quanta coisa importante envolve.

Na verdade, comecei a exposição dizendo que a atribuição do Tribunal, nessa área, pertence a uma etapa posterior, à fiscalização do financiamento da escola. Portanto, não quero nem posso, aqui, oferecer sugestões, mas posso esclarecer um ponto a que a senhora se referiu: a senhora tem razão quando diz que, muitas vezes, o recurso é mal aplicado. Estamos na época de realização de um Simpósio para estabelecer novas diretrizes e a Constituição estabelece modelos novos também.

Vocês estão falando, aqui, de pesquisa. As atividades universitárias de pesquisa e extensão têm, hoje, uma previsão legal, constitucional, de recebimento de recursos do Poder Público.

A nossa preocupação, em termos de fiscalização, é beneficiar a educação, porque, trabalhando com o Ministro Paulo de Tarso, não ficaríamos insensíveis à causa educacional. A preocupação do Ministro é que, uma vez atendido o ensino fundamental, possa-se partir para uma coisa maior. Vamos pensar grande. O Dr. Paulo costuma dizer que sempre se educa em função de uma idéia melhor.

O Tribunal de Contas ou os Tribunais de Contas têm uma competência nesse aspecto, no exame a *posteriori* do recurso que, hoje, está muito reforçado. Para dar uma idéia para vocês, o Tribunal tem que emitir uma certidão de que não há pendência junto a ele dos responsáveis pela administração municipal. Isso reforça a atividade do Tribunal e impede que o responsável pela aplicação - o Prefeito - tenha uma quota rejeitada.

Ele se torna inelegível se tiver uma conta rejeitada pelo Tribunal de Contas. Com toda a certeza, o Prefeito que construiu a praça teve sua conta rejeitada, porque o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo tem uma jurisprudência, segue a Lei. Foi justamente por isso que disse, no começo da exposição, que todo o cuidado deve ser tomado na elaboração dessa legislação.

A possibilidade de financiar-se a merenda com o recurso da escola básica não deve significar a transformação da escola num amplo restaurante, mas a condição para que a criança venha para a escola e vocês possam fazer tudo isso que estão pretendendo fazer. Porque, se ela não tiver condições mínimas de chegada à escola, ela sequer chega ou pouco permanece. É com vistas a impedir a evasão escolar, a impedir o subdesenvolvimento, que

falamos em merenda escolar. Mas, atendidas as necessidades básicas da escola, do ensino fundamental, as leis têm que disciplinar todas as possibilidades que se tem de aplicação dos recursos de ensino. Por todos os motivos! Haverá possibilidade de que tenham instrumentos para concretizar as idéias maravilhosas que estou vendo que podem sair de um Simpósio como este e, ao mesmo tempo, para evitar que Prefeitos façam praças frente às escolas com o dinheiro do ensino. Se a lei delimita o campo de atuação, facilita a fiscalização e torna possível a realização de idéias maiores: educar em função de uma idéia melhor.

• **Cândido Gomes** (Coordenador) - Tendo em vista o adiantado da hora, sou obrigado a cessar as intervenções, passando a palavra à Prof.^a Carmem Creidy.

Carmem Creidy - O que vou dizer vincula-se ao depoimento do Divonzir sobre o professor e sobre a extensão. Há uma coisa que tem me surpreendido extraordinariamente, sobretudo nos últimos três anos. Em todo Seminário que vou, o pessoal, quando me recebe, diz: "olhe, terá que desculpar, a gente previu 200 e tem 800 ou 1.000 ou 1.600". E eu tenho me perguntado qual a razão. O professor está com desvalia, está ganhando mal, há um abandono do magistério, as Faculdades de Educação têm poucos candidatos e, não obstante, todos os cursos de educação superlotam.

Há alguma coisa aí a ser explicada, há alguma resposta a ser dada, talvez pela Universidade, sobre esse fenômeno.

9 - Gestão de Experiências Inovadoras em Educação: Metas Quantitativas e Investimento em Qualidade nas Instâncias Federal, Estadual e Municipal

THEREZINHA GUEIROS

ANNA BERNARDES

JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO

Antônio Luiz Maya (Presidente):

Senhores Educadores, vamos iniciar os trabalhos desta manhã, dando prosseguimento ao Simpósio, cujo objetivo maior é discutir experiências inovadoras que têm buscado elevar o rendimento escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. Nos dois últimos dias de trabalho, conseguimos atingir o nosso objetivo. Muitas experiências relatadas foram de real importância para o conhecimento da situação do ensino básico e, sobretudo, para uma tomada de posição. Hoje vamos concluir, sem dúvida alguma, com chave de ouro.

Antes de chamar expositores para integrar a Mesa, preciso dar umas explicações iniciais. O Senador Jorge Bornhausen, ex-Ministro da Educação, que esteve conosco na abertura dos trabalhos, apresentou suas escusas por não poder estar presente até o final. Está em processo de eleição no seu Estado onde sua presença se faz necessária durante este período. Essa é a razão pela qual S.Ex.^a não estará presente nesta conclusão.

Outra explicação a ser dada: do nosso programa não consta o nome da Prof.^a Therezinha Gueiros, Secretária de Educação do Estado do Pará, que fará parte da Mesa, hoje, como uma das expositoras. Seu nome não consta porque, conforme me foi explicado, a comunicação para a o Pará, via telefônica, não foi fácil, por mais que o Dr. Cândido tenha se empenhado em entrar em contato com ela antes da impressão do programa. Pedimos desculpas à Professora por este fato.

Convido para compor a Mesa: a Prof.^a Therezinha Gueiros, Secretária de Educação do Estado do Pará; a Prof.^a Anna Bernardes, que foi Secretária de Educação do Estado do Espírito Santo e Membro do Conselho Federal de Educação até este mês; e o Prof. José Eustáquio Romão, ex-Secretário de Educação do Município de Juiz de Fora. Por favor!

A Sr.^a Secretária de Educação do Pará trouxe, como assessores para auxiliar na exposição, a Prof.^a Rita Néri, Diretora do Departamento de Ensino de 1.^o Grau, e a Prof.^a Ivone Tupiassu, Diretora do Instituto Superior de Educação do Pará, convidadas, neste momento, para tomar assento à Mesa. Sem mais delongas, vamos dar início às exposições. O tema é gestão de experiências renovadoras em educação. Concedo a palavra à Sr.^a Therezinha Gueiros, do Estado do Pará, lembrando que a exposição é de 45 minutos.

Terezinha Gueiros - Meus cumprimentos a todas as autoridades, à Mesa e aos presentes. Sempre fico me perguntando, quando me vejo diante de situações como esta, o que estou fazendo aqui. Como professora de Filosofia não foi fácil assumir a Secretaria de Educação do Estado do Pará. O filósofo tem sempre muitas dúvidas. Assumir a responsabilidade de escolher, de decidir com vistas à efetivação da prioridade educacional foi um grande desafio. Fizemos uma campanha política para o Governo do Estado dizendo ao povo que a educação, ao lado da agricultura, seriam prioridades. Como mulher do Governador e professora de Filosofia da Universidade Federal do Pará, eu me interessei naturalmente por educação. Mas, quando me dei conta do caos que era a Secretaria de Educação, e da situação deplorável da Escola Básica e do 2.^o Grau, fiquei assustadíssima. Na Universidade ficamos longe dessa realidade. Nunca havia me aproximado às escolas públicas de 1.^o e de 2.^o Graus. Foi um grandê choque entrar em algumas delas no começo do ano de 1987. Disse ao Governador, que me pedia sugestão de nomes para a Secretaria, que não tinha quem indicar, porque ninguém teria força política para construir essa prioridade, tal o descabro na Secretaria, a relação dramática do magistério

com o governo, a situação de penúria, desleixo e desmando da maioria das escolas. Dificilmente alguém poderia chegar lá e mudar o quadro.

Continuei, no entanto, procurando um Secretário de Educação, até o momento em que me ofereci para a Secretaria. Eu vinha de uma militância na Universidade Federal, ao tempo da ditadura, participando da luta pela democratização do País. Achava que a minha presença na Secretaria poderia ser, para os educadores, um sinal, um pedido de trégua, uma possibilidade, mesmo que remota, de, juntos, revertermos a situação. É estranho, mas é por isso que estou na Secretaria de Educação. É uma posição muito desconfortável, a de ser mulher do Governador e Secretária. Acho, no entanto, que a Secretaria de Educação era pouco ou nada disputada, devido às complicações que apresenta. Por isso, ninguém se espantou. Acho mesmo que os colegas professores esperavam algum sinal, alguma contribuição da minha parte para a reversão do quadro.

Não sou uma teórica da educação. Não tinha nenhuma experiência com educação de 1.^o e de 2.^o Graus, pois sempre trabalhei no ensino superior e já comecei essa labuta um pouco tarde, depois de ter os meus filhos mais ou menos encaminhados. Portanto, já na casa dos 30 anos. Sei que estou diante de educadores eméritos, também presentes à Mesa. Mesmo assim, atrevo-me a apresentar algo do que estamos tentando realizar no Pará.

Infelizmente, não contamos com a ajuda efetiva dos militantes que, nos últimos anos, lutam pela educação no Pará. Presumo não ser isso novidade para nenhum de nós, pois em todos os Estados nota-se um desencontro de perspectiva a respeito de como deve ser conduzido o resgate da educação no Brasil. Fomos boicotados permanentemente em todas as nossas ações. Por conseguinte, houve uma luta acirrada para que a nossa posição, afinal de contas, fosse vitoriosa, como a consideramos hoje.

Não restou outro caminho senão aquele que designei, num certo momento, de "caminho do silêncio". Substituí o discurso pelo fazer, um fazer que autorizaria, a seu tempo, um novo discurso. Pelo nosso fazer, pelas nossas ações, pelo desenvolvimento de projetos importantes, porque encaminham soluções aos problemas e impasses da educação, vamos conseguir - pensava eu - que se discuta esse fazer para contestá-lo, para apoiá-lo, ou para aperfeiçoá-lo. Julgava estar na hora de ultrapassar os meros diagnósticos, que são indispensáveis, sim, mas que precisam ter consequência prática. É preciso, nesta nossa circunstância

histórica, dar lugar à ação, à ação maciça em favor da escola pública.

Tivemos, de início, que circunscrever essa ação. Modestamente, fixei-me, apenas, nas escolas estaduais, porque, como temos no Pará uma grande rede pública estadual, à medida que eu trabalhasse pela sua recuperação, expansão e qualificação, estaria ajudando bastante os Municípios. Os Prefeitos, com poucos recursos, eram muitas vezes solicitados a acudir às escolas estaduais, a reformá-las, a colocar material, e assim por diante.

O nosso trabalho partiu de uma grande opção e de uma determinação política férrea, com o apoio do Governador. Tivemos, diga-se de passagem, a liberdade de propor e o apoio necessário à execução dos nossos projetos. E a opção foi pela escola pública estadual e pelo 1.º Grau, evidentemente. Sem que isso significasse desprezar ou abandonar o 2.º Grau, um nível em torno do qual não se formou consenso sobre o que deva ser. Sobra uma discussão infundável, no Brasil, em torno desse grau de ensino. Tampouco podíamos desconsiderar o 3.º Grau. A propósito, estamos implantando, no Pará, a Universidade Estadual, uma exigência da nova Constituição do Estado. Já tínhamos uma Fundação com vários cursos. Será transformada, a partir deste ano, em Universidade Estadual.

Grande parte das ações da Secretaria de Educação foi voltada para a valorização da unidade escolar, ou seja, da escola onde estão os professores. Era preciso conhecer a realidade educacional dessa escola e fazer algo. A ocasião, pareceu da maior necessidade criar condições tais, na unidade escolar, que a tornassem um espaço onde se quisesse estar e trabalhar, e que fizessem com que ser lotado na sede do órgão fosse uma espécie de aspiração, um prêmio a ser conquistado. Até então, fugia-se da escola.

Por outro lado, o horizonte das ações da Secretaria passou a ser a totalidade do Estado, algo inédito, por incrível que possa parecer. Na verdade, nossas escolas eram atendidas por mediação do político, que se via, assim, prestigiado com a distribuição de carteiras e demais utensílios ou material para as escolas de sua área de atuação. Não havia, por conseguinte, nenhum planejamento para o atendimento à rede escolar.

Era, ainda, imperioso expandir, fisicamente, a rede, sobretudo considerando-se ser o Pará um Estado que tem um fluxo migratório muito grande. Os grandes projetos atraíram considerável massa humana para o Pará. E não são pessoas que vêm para contribuir de alguma maneira; são os desvalidos de

outras regiões que lá aportam na esperança de melhorar de vida, de encontrar, afinal, uma maneira de sobreviver sem tantas dores.

De sorte que nós, no Pará, temos sido penalizados. Digo penalizados, porque não temos nenhuma compensação do Governo Federal por acolhermos esses migrantes. E isso tem trazido um pesado ônus para os sucessivos governos estaduais. Necessitávamos, portanto, expandir nossa rede escolar.

O déficit escolar liga-se, também, à qualidade da escola. O quadro de evasão e a repetência, retendo excessivamente os alunos na 1.ª série, exigiam providências inadiáveis. O que fazer então para alcançar a universalização do acesso, a permanência da criança na escola e a normalização do fluxo escolar?

Devo dizer que, desde o início, trabalhamos pela recuperação da rede escolar existente. Usamos, entre outros, um mecanismo que está dando muito certo: o repasse de recursos para o próprio Diretor cuidar da escola. É o chamado Fundo Rotativo, com o qual cada um compra os materiais de limpeza e de expediente de que necessita e operacionaliza pequenos serviços e, até mesmo, pequenas reformas. Antes, era uma coisa enlouquecedora. A Secretaria era uma espécie de mercado persa, sem alusões... (Risos). A primeira vez em que entrei lá, fiquei absolutamente apavorada, porque nós, da Universidade, somos muito alheios a esse cotidiano tão traumatizante, tão difícil, dos que lidam com a educação básica no Brasil.

O Fundo Rotativo foi um alívio imediato para a própria sede da Secretaria, para a Secretária e para os Diretores de Área. No interior, foi recebido pelo Diretor como prestígio, como valorização, como confiança do Governo e da Secretaria no seu desempenho.

Estou dizendo tudo isso para apresentar a nossa proposta nesse contexto de carências crônicas, para que ela ganhe um significado maior, ganhe um sentido.

Voltando à questão da opção pelo 1.º Grau, trabalhamos, como disse, na expansão da rede. Hoje, no Pará, temos um projeto arquitetônico - fruto de um trabalho de pesquisa muito interessante - absolutamente adequado à nossa realidade e ao nosso clima, feito com materiais compatíveis. É o contrário do que encontrei: escolas que mais pareciam fornos de assar crianças. Revertemos o quadro.

Hoje, fazemos uma escola - dizem que é bonita, do ponto de vista estético - ventilada, arejada, clara, como requer a nossa região. E é econômica, fácil de manter. Por exemplo, há muito

pouco o que pintar nela. É até "gloriosa", como gosto de qualificá-la, porque, quando chego ao interior, me dizem que estou fazendo uma escola lindíssima. E a escola passa a ser, no local, o prédio mais bonito, mais importante. É o ponto de referência sobre o qual todos comentam. Fazemos a mesma escola na capital e no interior. Não há discriminação. Ocorreram passagens interessantes. Cheguei a um distrito que eu não conhecia de um certo Município. Todas as casas eram palhoças, embora bem feitinhas. E vi aquela escola maravilhosa - nada tem de luxuosa - no meio das palhoças. Alguns disseram que estávamos agredindo os moradores e o seu meio ambiente. Respondi-lhes que a escola veio para ficar. Quando as palhoças não existirem mais, a escola estará lá, como um sinal de elevação, como uma marca da responsabilidade do nosso governo com a educação.

Sabemos que a educação não é a varinha mágica que fará todas as mudanças. Há problemas que são estruturais e de difícil resolução. Mas, sem educação, não há desenvolvimento possível. Esse aspecto me comove muito, porque a nossa escola está sendo o prédio mais bonito, mais importante, mais visitado em todos os Municípios onde é construída. Só neste ano, e até o final da gestão, devemos entregar 61 dessas escolas para um Estado como o Pará, de população ainda rarefeita, com uma concentração populacional mais densa apenas em 10 Municípios. É um marco significativo, até porque são escolas grandes. Grandes, mas de tamanho razoável para não torná-las ingovernáveis, inadministráveis. Portanto, expande-se a rede sem perder de vista a qualidade arquitetônica e a melhor adequação dos prédios escolares à sua finalidade. É bem verdade que as escolas antigas, do Pará, são muito boas. São prédios muito bem feitos, que resistem ao tempo. Alguns são marcos arquitetônicos em Belém e em Municípios do interior. A partir de um certo momento histórico, porém, é nítida a degradação geral da escola: os prédios foram se tornando inadequados, precários, quentes. Recuperamos, ousado dizer, a qualidade do projeto arquitetônico da escola pública.

Quanto à recuperação das escolas, devo dizer que não abandonamos a rede existente. Não sei como foi exposta a experiência do Rio de Janeiro. Sei que a Prof.^a Fátima Cunha, Secretária de Educação, esteve aqui, e o Prof. Darcy Ribeiro também. A informação que tenho sobre o Rio de Janeiro é que teria havido um certo descuido com a rede já existente. Os CIEPs são uma proposta importante no Brasil, mas há a questão do abandono da rede escolar. Procuramos evitar situação semelhante no Pará. De sorte que não trabalhamos, apenas, na expansão da

rede física. Trabalhamos, também, na recuperação possível das escolas em funcionamento.

No Pará - abro parênteses para dizer isso -, ultimamente, vem acontecendo algo surpreendente. Trabalhei muito na tentativa de ganhar meus companheiros, os professores. Foi muito duro, uma experiência muito desgastante. Mas, parece que estamos realizando a façanha, pelo menos em parte, no final do governo. Sabem o que estamos fazendo? Estamos pintando todas as escolas de Belém, simultaneamente, com o auxílio de micro-empresários e mestres-de-obras, ainda susceptíveis de um envolvimento mais profundo com aquilo que fazem, capazes de ir além do lucro.

Estamos pintando todas as nossas escolas de branco. Não sei muito bem o que significa isso. Se alguém entender de efeitos de cores, poderá me ajudar a decodificar. São pintadas de branco e azul com um pouco de laranja. Os artistas da terra estão se envolvendo, muitos artistas plásticos estão trabalhando com os estudantes na pintura de murais. As escolas estão lindíssimas e, de repente, a população está correndo para as escolas, principalmente na periferia, pedindo para ajudar, para pintar também. O que não conseguimos nesses três anos e meio parece que estamos conseguindo agora.

Mostramos para a sociedade que a escola pública é fundamental, que não podemos prescindir dessa escola, dessa responsabilidade comum. Contamos conseguir criar na sociedade a consciência da dignificação da escola pública. Presumo ser um fenômeno nacional o fato de a escola ser depredada, roubada, vilipendiada, provocando gastos sobre gastos para atender às mesmas necessidades. A idéia não foi minha, justiça seja feita. Reagi porque achava que escolas brancas iriam sujar muito mais depressa. Mas, estamos causando um impacto muito grande, como há muito desejávamos: dentro da escola, nos agentes educacionais, e fora da escola, na sociedade. É só o que se fala: "olha, as escolas brancas, claras, cuidadas". Os alunos estão encantados, os professores trazem um largo sorriso e a sociedade está olhando para a escola, porque, afinal, a escola pública passou a ser algo do qual todo mundo fala no Pará, numa significação positiva.

Mas, é pelo lado da qualificação da escola que vêm os nossos projetos mais destacados. Vou falar rapidamente de alguns e, na hora do debate, as pessoas diretamente engajadas poderão falar das especificidades, até com mais propriedade do que eu.

Vejam bem! Recuperar - não gosto muito dessa palavra, prefiro vivificar - vivificar a escola pública implica, sobretudo, a boa qualificação de escola. Como fazer isso? Sabemos que muita

gente que está, hoje, dentro da escola, não deveria estar lá, por fatores que não cabe falar agora.

Pois bem, o que fazer? São pessoas com direitos assegurados. Começamos a criar projetos de impacto suscetíveis de universalização, tomando como horizonte o Estado e as escolas públicas estaduais. O primeiro projeto está muito bem, há muito para contar. Vamos, apenas, mencioná-lo rapidamente: trata-se do Centro de Informática e Educação - CIED. Acredito que muitos dos presentes conhecem a proposta. Acabamos de realizar um Simpósio nacional, em Belém, a propósito de informática educativa, com a participação de mais de 800 pessoas de todos os recantos do Brasil.

O CIED, no Pará, funciona em termos bastante amplos e generosos, já temos mais de 2.000 crianças passando pelo microcomputador. O micro entra como ferramenta de trabalho, como auxiliar do professor. Confesso não saber o alcance desse projeto. Queremos transformar o CIED num centro de pesquisa em informática educativa. Mas, cá comigo, sempre penso que, se não servisse para mais nada, teria servido para uma coisa: ajudar a desenvolver a auto-estima do nosso estudante tão estigmatizado. Imaginem o que é para uma criança ou adolescente ouvir que a sua escola não presta. Ele é da escola pública e a escola pública não presta. Ouve isso todo dia, todo mês, o ano todo. E, num dado momento, a escola pública passa a ser assunto positivamente, por estar desenvolvendo ações que sequer as escolas particulares, consideradas de boa qualidade, vêm desenvolvendo no Pará.

O CIED foi importante no primeiro momento, teve início a partir do final de 88. Pode-se falar, portanto, de uma trajetória, de uma experiência a relatar. As crianças passam pelo computador e desenvolvem com a máquina uma relação muito construtiva, que as ajuda a desenvolver sua capacidade de expressão, seu raciocínio, seu pensamento lógico. Estamos, agora, instalando laboratórios, progressivamente, nas escolas. Tudo é feito a partir da preparação do professor da rede pública. É interessante notar que professores de todas as áreas interessam-se pela experiência: psicólogos, sociólogos, filósofos. Isso vem ajudando a desmistificar o computador.

O CIED vai muito bem e poderá ser assunto para uma outra ocasião. Mas, a nossa proposta para melhoria imediata da escola fundamental é o CEB: Centro de Ensino Básico. Sempre afirmo que, no Pará, o trabalho de qualificação da escola é a curto, médio e longo prazo.

O projeto CEB não é nenhuma novidade, mas apresenta

resultado a curto prazo: trata-se da conversão das séries 1.^a e 2.^a no Ciclo Básico de Alfabetização. O Ciclo Básico leva em conta a realidade do aluno, o seu vocabulário e a sua identidade cultural para, a partir daí, oferecer ao professor princípios que, uma vez adotados, favoreçam a construção de uma metodologia facilitadora da alfabetização.

Como o assunto principal é esse - tenho material para distribuir aos que estiverem interessados - posso colocar, muito rapidamente, os pressupostos norteadores da proposta de alfabetização através dos CEBs. Antes, porém, gostaria de complementar o meu pensamento anterior. Falei no curto prazo porque... já pensaram todos o que significa em 5 ou 6 meses de estudos uma criança começar a ler? Considero esse um resultado parcial de curto prazo. Se seguirmos com o Projeto, quando chegarmos à 4.^a ou à 5.^a série, teremos mudado, de maneira muito significativa, o rendimento da escola no médio prazo.

O que considero de longo prazo, em termos de projeto desenvolvido, hoje, no Pará, visando a formação de professores para a qualificação da escola, é o ISEP: Instituto Superior de Educação do Pará. Eu estava lendo, ainda há pouco, a fala elogiosa do Senador Calmon a esse respeito no dia da instalação do Simpósio. O ISEP é uma espécie de coroamento desse nosso trabalho. Resolvemos ousar e alterar profundamente a formação do professor para o Pré-Escolar e para a Escola Básica da 1.^a à 4.^a série. A idéia, na verdade, era atingirmos todo o 1.^o Grau, tão carente de organicidade. Mas seria muito traumático para os professores que já têm a formação definida em outras licenciaturas. Isso, certamente, levaria a muita discussão e à alegação de impedimentos, talvez até de ordem legal, o que, provavelmente, inviabilizaria o Projeto. Começamos tentando formar professores para o Pré-Escolar e para as quatro séries iniciais em nível de 3.^o Grau.

O ISEP é uma proposta bastante ousada, porque trabalha inovadoramente a relação entre professor e aluno. O professor passa a ser orientador e o aluno, pesquisador, de modo tal que o estudante tem que produzir. A partir do primeiro momento, é avaliado por sua produção intelectual. Por outro lado, sua preparação e sua formação partem da realidade educacional do Estado, sobretudo a da escola pública. Por isso, acreditamos ser impossível alguém percorrer os quatro anos desse curso e, ao final, não saber o que fazer na sala de aula ou ignorar a realidade educacional do Estado.

Não vou descer a detalhes hoje. Trouxe informações escritas,

porque tenho que me ater ao tempo. Contudo, a Diretoria do ISEP está aqui à disposição. Aproveito para registrar que, em todo esse percurso, tivemos a preciosa colaboração do Professor Pedro Demo, que continua conosco numa espécie de consultoria. Segundo suas próprias palavras - vou fazer uma inconfidência -, ele considera ser esse o projeto mais importante que já fez na vida. Foi muito honrosa, para nós, tal declaração do Professor, que se confessa absoluta e literalmente entusiasmado com a proposta do curso.

Para terminar, eu gostaria de dar algumas explicações sobre o Centro de Ensino Básico a que me referi anteriormente. Os pressupostos norteadores da proposta de alfabetização implicam o domínio da linguagem escrita como uma atividade social significativa. A criança, ao chegar à escola, tem competência lingüística, isto é, capacidade sintática discursiva bastante próxima àquela do adulto. Cabe à escola ajudá-la a melhorar o seu desempenho oral, favorecendo-lhe a aquisição da língua escrita que ela ainda não domina, mas que não desconhece totalmente.

A escrita é importante na escola porque é importante fora dela. A escola, porém, ao apropriar-se desse objeto social, converte-o em objeto de ensino, ocultando os seus usos sociais. A reversão desse quadro demanda ações sociais profundas e encaminha propostas que evitam as práticas de escrita tradicionais. Inicia pela sala de aula, transformando-a num ambiente alfabetizador, onde os atos de leitura e escrita sejam constantes no dia-a-dia da criança. Quanto mais expostos às influências do mundo letrado, e mais informações sobre o valor social da palavra escrita tiverem, mais elementos terão os alunos para trabalhar cognitivamente com a palavra escrita.

Abro parênteses para lembrar ser esse um projeto oneroso. Para implantá-lo, temos que modificar da sala de aula aos equipamentos, passando pela preparação do professor. Sabemos que não existe um trabalho extensivo e profundo com o Pré-Escolar por parte das Secretarias de Educação. A informação que tive, ao assumir a Secretaria, de uma decisão do CONSED àquela altura, era que o Estado não trabalharia diretamente com o Pré-Escolar, uma vez que não estávamos dando conta sequer do ensino fundamental. Não poderíamos, portanto, atrever-nos a trabalhar com um nível de responsabilidade do Município. A idéia da importância da pré-escola é relativamente recente. Concordo que fique afeta ao Município, como determina a Constituição, participando o Estado subsidiariamente.

Retomando o assunto, afirmo que são fundamentais, no

processo de alfabetização, a integração de adultos e crianças; a experiência com narrativas, mesmo antes da criança ser leitor; e o contato com diferentes materiais escritos que ajudarão a criança a familiarizar-se com a escritura, compreendendo para que se lê, como se lê e sobre o que se lê. A aprendizagem da escrita é vista como uma apropriação de um novo objeto de conhecimento: uma produção humana que simboliza uma das formas do homem transformar a realidade para se comunicar com os demais. A criança, quando dele se apropria, o transforma, porque a ele imprime seu significado único e pessoal. E, ao mesmo tempo, transforma-se, pois ao apropriar-se desse código se desenvolve.

Neste sentido, o domínio do sistema gráfico é apenas parte do processo mais amplo do domínio da linguagem escrita e deve ser trabalhado sempre em subordinação a este. Primeiro, porque o aluno deve, antes de qualquer coisa, compreender o que é ler e escrever e quais as funções sociais da escrita - o que envolve aspectos da história da escrita - para, depois, poder concentrar-se no domínio sistemático da grafia. Segundo, porque quando se tratar de dominar sistematicamente a grafia, a atividade será apresentada como significativa para o aluno, isto é, ele entenderá que essa atividade que vai exigir dele certos automatismos é apenas um passo para dominar a linguagem escrita.

As implicações pedagógicas desse ato são evidentes, porque as relações do professor com o aluno e dos alunos entre si se redefinem. Em lugar de haver uma só pessoa que sabe ler e escrever - o professor - e um conjunto de alunos ignorantes, há um conjunto de pessoas que estão em processo de alfabetização e todos podem ler e escrever, cada um segundo o seu nível de alfabetização. Para maiores informações, trouxemos material impresso, que coloco à disposição dos interessados.

O meu tempo está se esgotando. Quero dizer que entendemos cumprida a promessa de conceder prioridade à educação por parte do Governo do Estado do Pará. Não apenas as questões pedagógicas ou relacionadas à rede física foram atacadas. Realizamos um trabalho muito grande de modernização da Secretaria. A Secretaria de Educação do Pará, hoje, é totalmente informatizada. Como disse, ofereço material escrito, com essas e outras informações, a quem estiver interessado. Espanamos a poeira da Secretaria de Educação e demos um passo que entendemos ser qualitativamente superior em termos administrativos.

Peço desculpas por falar de improviso. Espero, no entanto, ter conseguido transmitir aos senhores um pouco do esforço que

estamos desenvolvendo para a universalização do acesso da criança à escola, no Estado do Pará, e, também, para a qualificação dessa escola. Esse caminho é certamente indispensável a uma permanência bem sucedida da nossa criança no espaço educativo da escola pública, em processo de reconstrução e redefinição. (Palmas)

Antônio Luiz Maya (Presidente) - O vídeo tem a duração de 5 minutos. Vamos, então, assistí-lo.

Therezinha Gueiros - Esse vídeo ainda é um tanto superficial, foi feito há algum tempo, no início da experiência.

(PROJEÇÃO)

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Vamos recompor a Mesa e dar prosseguimento aos nossos trabalhos, após esses momentos bastante agradáveis de projeção.

Professora, a senhora ainda estará à disposição, porque a nossa sistemática inclui o debate.

Concedemos a palavra à Prof.^a Anna Bernardes, ex-Secretária de Educação do Estado do Espírito Santo, Membro do Conselho Federal de Educação, ex-Diretora do Ensino de 1.^o Grau do Ministério de Educação e, praticamente, Ministra da Educação por muito tempo.

Anna Bernardes - Sr. Presidente dos trabalhos desta manhã, Srs. componentes da Mesa, especialmente a Sr.^a Secretária do Pará na área de Educação, Srs. participantes deste Simpósio: certamente, o que vou dizer aqui será, não apenas óbvio, mas, talvez, repetitivo, pois já se falou muito a respeito de problemas de qualidade e equidade na educação. Mas, espero cumprir a minha missão, extraindo, de tudo o que aqui se disse, que as críticas que a sociedade faz hoje à escola têm estreita relação com os equívocos de políticas educacionais que se desenvolvem no País e nas diversas esferas da administração pública.

As políticas educacionais são equivocadas tanto no que concerne às suas metas quantitativas, quanto no que concerne aos seus dispositivos de qualidade. Mas, diria que os problemas de gestão e de execução talvez sejam mais gravosos para a educação do que as próprias políticas que aí se encontram.

Quando o IPEA e o Senado Federal, através de sua Comissão de Educação, decidiram trabalhar neste Simpósio a qualidade e a equidade, atiraram no alvo certo para o trato dos nossos principais problemas. Contudo, eu situaria equidade como abrangente da

idéia de qualidade, porque a entendo tanto na acepção de quantidade como na de qualidade do ensino.

Uma consulta ao Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda revela que "equidade" é a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. Ora, reconhecer igualmente o direito de cada um é reconhecer o direito de todos. Portanto, para que esse reconhecimento seja igual para todos, é preciso que os níveis de qualidade sejam equânimes. Por conseguinte, entendo que equidade abrange as duas áreas: quantidade e qualidade.

O dicionarista vai mais longe e diz que a equidade é um conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem um juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo. Portanto, a igualdade da oferta, no trato da educação, deveria ser preservada mesmo com prejuízo do próprio direito objetivo. Ele não fala do direito natural - esse não pode e não deve ser transgredido - mas do direito objetivo. A educação é um direito natural do homem, porque este só se humaniza e só se socializa através da educação. A educação considerada amplamente, considerada *lato sensu*, é realmente um instrumento de humanização do homem e, como tal, um direito natural e inalienável dele.

Não só igualdade e equanimidade estão implícitas em equidade, mas, também, o julgamento justo das ações que se fazem em favor da educação. As políticas, a gestão e a execução, no Brasil, não são equânimes, embora se possa dizer que, nos últimos anos, tenhamos feito progresso. Um estudo recente do IPEA, sob a coordenação do Professor Divonzir Gusso, aqui presente, indicou um avanço quantitativo de muita significação na oferta de escolarização fundamental, nos últimos anos, no Brasil. O estudo aponta, numa comparação com o crescimento da população escolar de 7 a 14 anos, um aumento de 32%, de 1976 para cá; enquanto o aumento de matrículas no ensino fundamental andou por volta de 56%.

Embora se possa afirmar que o atendimento, hoje, em termos de oferta de acesso à escola, esteja por volta de 80%, ou, talvez, um pouco mais, a verdade é que quem está sendo objeto desse atendimento é a população melhor aquinhada do ponto de vista econômico. A demanda muito pobre continua sem atendimento. Quem está sendo atendido e como está sendo o atendimento são duas grandes questões a considerar. O mesmo documento do IPEA diz que os 4 milhões e meio de meninos que se encontram, de fato, ausentes da escola, não tiveram oportunidade de acesso a ela, e são crianças originárias de famílias que ganham até um e

meio salário mínimo. Isso significa que nos defrontamos com uma população não atendida e que não será facilmente absorvida pela escola, se não ocorrer um esforço muito mais significativo do que o de construção de prédios, abertura de sala de aula e declaração de existência de vagas. Essa é uma população que tem que ser buscada pela educação, que tem que ser atraída por ela e que tem que receber condições efetivas para permanecer na escola.

As crianças que já se encontram na escola estão, em larga escala, abandonando-a antes da conclusão do 1.º Grau. E não a abandonam só porque saem, voluntariamente, da escola, mas porque são dela expulsos. Abandonam-na, também, porque, a partir da 3.ª ou da 4.ª série, na grande maioria dos estabelecimentos de ensinos brasileiros, os alunos não encontram mais condições de acesso e de matrícula, simplesmente porque a escola não oferece além dessas séries. Isso se verifica, especialmente, na zona rural e em algumas periferias de cidades. Para citar somente o exemplo do meu Estado, há uma escola que só oferece até a 4.ª série e é servida de ônibus diários de hora em hora. Então, o aluno que termina a 4.ª série não tem como matricular-se na 5.ª. Ele não está expulso da escola e tampouco dela se evadiu. Ele simplesmente não tem como matricular-se. Não pode dar continuidade aos seus estudos, nenhuma oportunidade lhe é oferecida.

As disparidades na oferta de educação são, todavia, muito acentuadas. Por isso, tenho sempre uma grande dificuldade em generalizar. Temos excelentes escolas com alto nível de qualidade na oferta de educação. E temos escolas que não suportam a menor crítica. Temos um tratamento para oferta de educação, na maior parte dos sistemas educacionais brasileiros, que atinge as raias do cinismo.

No meu Estado é muito freqüente que a comunidade de zona rural, para ter escola para seus filhos, tenha que fazer um mutirão e construir o prédio. Se fosse essa uma orientação global de envolvimento da comunidade para o desenvolvimento da educação, até que se poderia admitir. Mas, não! Nas cidades, as construções são exemplares e não se convoca ninguém da comunidade para ajudar, porque já se sabe qual seria a resposta. Mas, na zona rural, nas comunidades muito pobres, se a população quiser beneficiar-se da educação, tem que tirar dois, três, cinco, dez dias do seu trabalho para ir ajudar na construção da escola. E a escola construída é uma escola de baixíssima qualidade em termos de espaço físico. Sua orientação é medíocre e continuará sendo medíocre, também, quanto à qualidade de ensino que oferece.

Portanto, o problema fundamental está exatamente na ausência de equidade que faz com que a baixa qualidade, como já se disse aqui, ontem, exaustivamente, esteja na escola dos pobres e a melhor qualidade se reserve para as escolas dos mais abastados. Todavia, a análise de qualidade na oferta de educação não é matéria fácil. A Constituição estabelece como princípio, para a oferta de educação, que o Poder Público preserve a qualidade. Mas o que é qualidade? O que é um padrão de qualidade na oferta da educação pública? As estatísticas, os dados disponíveis no Brasil, são inteiramente quantitativos. Dizem o que existe, mas não dizem como funciona. De modo que é difícil sabermos a quantas andam, de fato, certas situações.

Contudo, podemos nos servir de alguns indicadores - e é isso que todos fazemos quando queremos avaliar qualidade - para chegarmos a algum tipo de análise. Um indicador é, sem dúvida, o professor. Um professor mal assalariado, desprestigiado, que não recebe, sistematicamente, um programa de aperfeiçoamento, que não dispõe de qualificação para o exercício da tarefa de educação em que se envolve, certamente, não terá condições de preservar a qualidade do ensino.

Isso é tão sério que, às vezes, se é levado a admitir somente a questão da titulação. Se o professor é titulado, se recebeu um título em algum curso, é um professor aceito, está tudo bem. Se o professor não é titulado, não é aceito, vai tudo mal.

Faço uma análise, por exemplo, da professora que trabalhou nas primeiras séries com a minha filha, algum tempo atrás. E lembro que ela - só para lembrar um fato singular -, saindo com a turma, fazendo com que as crianças se deitassem na grama e, fechando os olhos, sentissem a natureza, possibilitou que minha filha, aos 9 anos de idade, redigisse uma poesia, mais ou menos nestes termos:

"A folha caída.

Passa um vento silencioso.

A árvore treme.

Dela cai uma folha triste e amargurada.

O vento continua sua rotina.

A folha cai, e quanto mais cai, mais se amargura.

As outras folhas se entristecem.

É o fim."

Enquanto isso, minha neta, aos 4 anos de idade, chega em casa muito feliz, levanta a sainha e diz: "vovó, aprendi uma poesia linda". Eu disse: "então, recite para a vovó". E ela declama o seguinte:

"Plantei uma sementinha no meu quintal.

Nasceu uma negrinha de avental.

Dança, negrinha. Eu não sei dançar.

Pego um chicotinho. Você dança já."

• Isso dá a dimensão da formação do professor, de um e de outro, na condução do processo de sensibilização da criança para a vida, para a natureza, para o homem, para o seu igual. E - o que é mais grave - a professora da minha neta não se deu conta do que estava ensinando, porque, quando fomos conversar com ela, ela se espantou.

E aí lembro do que disse o Prof. Darcy, com muita segurança. Ela se espantou, porque, realmente, o preconceito impregna nossos ditos populares, nossa forma de manifestação. Quem, por exemplo, ignora aquela quadrinha que diz:

"Em cima daquele morro

tem um pé de leque-leque.

Filho de branco é menino.

Filho de negro é moleque."

Esta outra é cantada pelos nossos trovadores, nas nossas rodas de crianças, nas nossas rodas infantis:

"O amor da mulatinha

é como pé de feijão.

Passa o vento, passa a chuva.

Desmerece, cai no chão."

Provérbios populares como "em matéria de queijo, o branco descasca, o mulato raspa e o negro come com a casca", são ditos que correm de boca em boca e que os professores repetem sem muita análise. Às vezes, ficamos preocupados com o livro que ele usa e nos despreocupamos dos hábitos, dos ditos, das trovas, das tradições, da própria cultura do indivíduo, impregnada de todos esses problemas que não são tratados na escola, assim como não o são os problemas da televisão e da influência da propaganda sobre as pessoas..

Os professores têm a função essencial no ensino, por isso, em matéria de qualidade educacional, a análise fundamental há de ser feita a partir do professor, de como ele trabalha, do que trabalha, do conteúdo que seleciona. E a seleção de conteúdos não é fácil, porque é preciso que saiamos de nós mesmos para analisar o acervo de informações e descobrir o que, nele, convém realmente às crianças. E teremos que ter coragem para confiar e aceitar que as pessoas, mesmo as que estão fora de escola, participem da tarefa conosco.

Um outro problema é o currículo que se pretende desenvolver. Temos que examinar não somente materiais, conteúdos e objetivos, mas a participação comunitária. As palestras, aqui desenvolvidas, levantaram um problema que ficou martelando na minha cabeça: a avaliação. Vejo dois lados nesse problema: a avaliação, propriamente, e a participação do aluno no seu programa de aprendizagem.

Ouvi, por exemplo, aqui exposto, que o aluno saía do CIEP e, chegando em casa, dizia para a mãe que só tinha brincado. A mãe não sabia que ele tinha aprendido, mas ele também não sabia que estava aprendendo. Ele, provavelmente, estava recebendo aprendizagem como a gente costuma dar remédio de verme para as crianças: uma pílula envolta em açúcar, sem que a criança saiba o que está dentro; sem que entenda que esse não é o açúcar que come todos os dias, não; mas algo que vai exercer uma função dentro dela, fazendo com que se sinta melhor.

O aluno, que estava brincando no CIEP, talvez não sentisse o valor do brinquedo para ele. Ele não estava sendo levado a avaliá-lo, não sabia, portanto, perceber seu próprio desenvolvimento nem identificar o processo de aprendizagem. Ele entendia, tão-somente, que ia lá para brincar. Ele corroborava isso, referenciando para a família, porque é esta a forma como lhe é proposta a atividade.

Quando o aluno entende a avaliação como integrante do seu processo de aprender, é evidente que mostra maior empenho. Quando está aprendendo a jogar uma bola, não se satisfaz enquanto não acerta no alvo. Mas, se ele não participa do seu programa de estudos, se não é levado a avaliar seu próprio desempenho sistematicamente, não aceita a recuperação. E é por isso que os professores dizem que não adianta fazer recuperação. É claro que não adianta, quando quem decide se vai haver recuperação é o professor, quando quem decide como ela vai ser é o professor, quando quem tem que dizer ao aluno se houve progresso ou não é o professor.

O professor diz que não é autoritário, que não absorve toda a tarefa de ensinar, mas de fato ele o é. É por isso que muitas das medidas não dão certo; é por isso que ele diz que a recuperação é uma forma de o aluno se descomprometer. Ela seria, ao contrário, uma forma de comprometimento se o aluno estivesse envolvido na aprendizagem. A partir do momento em que ele não está, avaliação e recuperação perdem o sentido.

Um outro indicador - indicador natural do processo de educação - é o aluno. O aluno chegou à escola com condições de aprender? Permaneceu o tempo que devia permanecer nela? Dispôs dos materiais e dos equipamentos necessários ao seu processo de aprendizagem? Se o aluno manifesta boa disposição para a atividade escolar, podemos admitir que a qualidade do ensino também possa vir a ser boa. Mas, é preciso verificar se esse conjunto de ocorrências, que eu chamaria de vetores na educação, realmente estão satisfazendo.

A administração também tem grande influência na qualidade. Só para citar um caso, já que ouvimos a experiência do Pará, contarei uma conversa minha com uma professora do interior do Amazonas. Vendo que a turma dela era de alunos de muita idade para a 1.^a série, perguntei-lhe se aqueles meninos já estavam há muito tempo com ela, ao que respondeu que sim, que estudavam com ela há vários anos. Perguntei-lhe, então, porque permaneciam na 1.^a série, por que não eram aprovados e a que ela atribuía isto. Ela respondeu, sinceramente, que, por ter pena deles, os aprovava todo ano. Explicou que aquela escola só podia funcionar seis meses no ano letivo. Nos demais meses, o aluno não tinha acesso à escola em razão das cheias que o impediam de sair de casa. A professora tampouco podia ir à escola. Mas havia o programa de um ano escolar para cumprir. No final do ano, ela ficava com pena dos meninos e aprovava a todos. Afinal, coitadinhos, não tinham culpa disso. Mas, quando voltavam para cursar o programa da 2.^a série, não sabiam coisa alguma. Ela os matriculava, então, outra vez na 1.^a série. E o problema se repetia, porque ela só tinha seis meses para ensinar.

Com um Brasil tão diverso, como é possível que estejamos, na Secretaria de Educação, adotando medidas para o Estado inteiro, para todas as escolas, universalizando a norma, quando as condições não são as mesmas? As disparidades geográficas e econômicas geram disparidades na oferta, na qualidade educacional e na extensão da educação. Por isso, há, talvez, um grande acerto em todas essas políticas que estão acenando para uma melhor equidade no atendimento.

A verdade é que vim aqui para falar de gestão. Vou, portanto, passar para isso imediatamente, lembrando algumas providências tomadas enquanto estive em gestão no Ministério da Educação.

Uma delas se deu por volta de 1975, exatamente na década de 70, quando, pela primeira vez, entendemos que o Ministério da Educação deveria preocupar-se com a educação pré-escolar. Até então, o MEC não tinha a menor preocupação com esse nível de ensino. Toda a programação ministerial era feita a partir da Escola Básica. E, para pensarmos em como encaminhar o problema, convocamos para um estudo, durante algum tempo, as pessoas que já estavam trabalhando na área e com uma boa experiência. Eram essas que precisavam ser ouvidas, não apenas os especialistas que trabalhavam com livros de autores famosos. Naquela época, a influência era fortemente americana, porque todo pós-graduado no Brasil havia feito sua pós-graduação nos Estados Unidos. Esqueçemos, inclusive, nossas origens culturais, e para fazer educação só se mandava para a América do Norte.

Começamos a trabalhar com o pessoal que estava com a mão na massa, por assim dizer. Chamamos a D. Eloísa Marinho, a Prof.^a Nazira Saber, o Prof. Nelson Chaves que vinha estudando as crianças pré-escolares, o Prof. Iaro Granda, que vinha desenvolvendo um programa de atendimento pré-escolar nas escolas públicas de São Paulo, etc. Discutimos o problema com essas pessoas. E foi, a partir daí, que se fez algum tipo de trabalho.

O único programa de televisão que, então, surgiu da discussão do Pré-Escolar, e de imediato, foi o programa "De zero a seis". E nem era para o Pré-Escolar, mas para as mães dos pré-escolares, pois ao mesmo tempo em que prevíamos o atendimento pré-escolar pela via formal, admitíamos que as crianças oriundas de famílias desprivilegiadas precisavam encontrar na família algum respaldo. Portanto, era indispensável que as mães pudessem ter algum tipo de orientação. E a maneira mais rápida de conseguir isso era por meio da televisão, que está presente em quase todos os lares brasileiros. Não sei se é um bem ou um mal, mas a verdade é que ela aí está...

Não temos jornais. O Brasil é muito interessante. Estive lendo dados do desenvolvimento cultural brasileiro e verifiquei, por exemplo, que os cinco maiores jornais deste País não alcançam uma tiragem de dois milhões de exemplares, mas uma revista só - a VEJA - tem uma tiragem de 700.000 exemplares. Isso mostra que, realmente, o acesso ao jornal e à revista é só de quem tem algum privilégio na sociedade. A gente podia pensar que o jornal fosse um meio de mais fácil acesso a famílias de menor porte

econômico, mas isso não acontece. A televisão, porém, tem presença muito acentuada, salvo equívoco de minha parte, em 75% dos domicílios brasileiros. Então, era fácil, num programa de televisão, alcançar as mães - uma boa parcela das mães - com um programa de educação às crianças de zero a seis anos de idade.

Um outro programa desenvolvido à época foi o Pró-Arte. Pode ser que alguém considere ingenuidade de minha parte, mas vejo a educação artística das crianças como matéria essencial. A arte é um elemento de liberação do homem, é um instrumento de liberdade. Chego até a me perguntar se a falta de educação artística nas escolas não é mais um indicador de que não se pretende que a libertação e a capacidade de crítica que vem com a educação sejam alcançadas mais rapidamente. No Ministério procuramos desenvolver um programa de educação artística que, não somente se voltasse para habilitar melhor os professores, como a fazer com que se inserissem na cultura das suas escolas e das suas comunidades. Com isso, pretendeu-se trazer para a escola artistas locais e, assim, reabilitar a cultura popular que, no Brasil, está desaparecendo gradativamente. Repeti tal proposta quando estive na Secretaria de Educação do meu Estado numa tentativa de recuperar, por exemplo, o trabalho das rendeiras. Elas foram abundantes no Estado, mas, em nossos dias, estavam reduzidas a quatro ou cinco, num dado Município, que permaneciam desenvolvendo essa atividade.

Fazer, por exemplo, numa região litorânea, como é a do Espírito Santo, o aproveitamento artesanal das conchas, que somente um Município desenvolvia no Estado, era também uma tarefa que, uma vez associada ao desenvolvimento da arte com as crianças, poderia trazer muitos resultados.

Um outro projeto, para nós importante, foi o Projeto Vencer, voltado exclusivamente para a promoção das crianças de 7 a 14 anos. Tinha como objetivo a absorção dessas crianças nas escolas e um tratamento que possibilitasse a aprendizagem no mais curto prazo de tempo. Esse Projeto ficou mais ou menos em aberto, com os Estados desenvolvendo as suas atividades e toda a sua programação.

O último projeto que considero altamente promissor, embora não tenha tido seqüência - nenhum deles teve - foi o SEPREM. Era um sistema especial de promoção educativa do menor. Estava voltado para a conquista de uma desformalização escolar para aquelas demandas que não têm possibilidade de freqüentar a escola nos horários e na forma como a escola convencional é oferecida hoje.

Foi dito que uma grande parte dos alunos do CIEP estava saindo porque precisava trabalhar. Quando analisamos, por exemplo, a matrícula por sexo dos alunos, verificamos que, no ingresso à escola, o feminino e o masculino são mais ou menos equivalentes, mas, a partir da 5.^a série do 1.^o Grau, já a presença feminina é muito mais significativa do que a masculina. Isso vai se agravando e, por hipótese, admite-se que os meninos estão saindo da escola para trabalhar.

No meu Estado, a fuga da escola não é sintoma de delinqüência infantil nem juvenil, não. Não se trata de marginalidade; trata-se de criança que está na rua mesmo, tentando arrumar algum dinheiro para ampliar a renda familiar. Por determinação paterna, esses menores não freqüentam a escola nos horários oferecidos a eles. E como não se oferece curso noturno para criança, eles não têm possibilidade de acesso à escola.

O SEPREM previa financiamento para que os Estados desenvolvessem algumas alternativas de atendimento a esse tipo de demanda. Não se pode ficar esperando a mudança da sociedade brasileira que, na zona rural, leva os meninos a ser mão-de-obra para ajudar na colheita e, na zona urbana, a ser mão-de-obra para ampliação dos recursos da família. Eles não têm a disponibilidade de tempo para estudo que estamos exigindo. E exigimos não só tempo, mas formas, comportamentos, materiais. Em termos de formalismo, vale narrar o acontecido em certo Estado: exigia-se duas fotografias, para efeito de matrícula do aluno, em comunidades onde não havia fotógrafo e de onde as famílias não podiam sair para tirar fotografia na cidade. Ou a escola se flexibiliza, abrindo mão de suas formalidades para essas demandas, ou não vai ter condições de universalizar o ensino como estamos aqui defendendo e pretendendo.

Na Secretaria de Educação criei uma escola aberta. A escola era de tempo integral, mas os alunos tinham tempos diferenciados de freqüência. Dependia da condição do aluno. Havia um estudo a respeito da situação de cada um. O levantamento feito com boa parte dessa demanda mostrou que alguns alunos tinham estipulada - por parte do padrasto, da madrasta, da tia ou da avó com quem moravam - uma quantia de contribuição para as despesas de casa.

Alguns chegaram a declarar que não roubavam com medo da polícia, mas que sabiam, quando levavam menos de Cr\$ 30,00 para casa, que receberiam uma boa surra, uma boa "tunda", como diziam. Seriam, de algum modo, sacrificados, porque tinham que contribuir com esse dinheiro. Vendiam jornais, empacotavam compras no supermercado, tomavam conta de estacionamentos.

Nunca se chega a um estacionamento sem encontrar uns 10 ou 15 meninos que não estão na escola.

Em um inquérito a respeito do motivo pelo qual esses meninos estão ali, e do tempo que despendem nesse tipo de tarefa, pode realmente induzir a escola a não ser inflexível para atendê-los, porque, pela escola, eles e a família não irão passar fome. O alimento para eles é muito mais importante do que a educação e, portanto, é preciso que tenhamos isso em mente.

Vejamos o que acontece, por exemplo, com o leite que é distribuído. Muitas famílias deixam de oferecê-lo à criança, preferindo destiná-lo ao pai, porque é ele quem está trabalhando e, portanto, não pode adoecer, não pode ficar com fome. A criança não trabalha, logo, pode esperar.

Aqui, em Brasília, em uma cidade-satélite, quando fizemos levantamento de situação de criança que não freqüentava a escola, visitando casa por casa, entramos em um casebre em que todos os filhos - cinco, em idade escolar - estavam deitados na esteira, sem sair de casa. Conversamos com a mãe para saber o que acontecia. Ela explicou que a escola dava uma merenda, mas só uma, e as crianças tinham que andar muito para chegar lá e voltar. Quando retornavam para casa, estavam mortos de fome e não havia comida para eles. Ficando em casa, deitadinhos na esteira, contentavam-se com qualquer caldinho, porque não estavam fazendo exercício. É preciso que, em certas comunidades, tenhamos a exata dimensão das situações para chegarmos a algum tipo de proposta.

Eu teria ainda outras observações, mas irei avançar com o caso, por exemplo, de discutirmos currículo, reunindo pessoas de comunidades. Lembro-me que aqui na Escola Normal de Brasília, numa ocasião, reunimos um médico, um artista, uma mãe de família, enfim, vários profissionais para discutir o currículo. Participou da reunião um servente da Escola: o porteiro Jaunerino de Assis. Todos deram muitas contribuições. Alguns disseram que a escola estava dissociada do processo tecnológico, que a escola precisava de várias mudanças... O Sr. Jaunerino de Assis - nunca vou me esquecer dessa experiência - comentou: "não sou ninguém para dizer o que professoras tão ilustres devem ensinar para formar professor, mas vou dizer como eu sinto as pessoas aqui na Escola. Eu era muito apaixonado pela minha professora quando pequeno, no primário, porque ela era muito gentil, muito bem-educada com todos nós. Diariamente, ficava na porta da escola e, quando íamos passando, éramos cumprimentados. Para um ela perguntava pelo pai; para outro, perguntava pela mãe; ao

outro, pelo irmão. Ela nos conhecia, ela nos amava, era gentil conosco. Agora, estou, aqui, de porteiro da Escola Normal e raramente uma dessas meninas passa por mim e diz bom-dia! Elas me ignoram por inteiro. Vão passando e fico pensando o que uma moça, que não dá a menor atenção para um pobre, fará com o aluno pobre dela. Será que ela vai gostar dele? Será que vai ter atenção com ele? Será que vai olhar para ele? Ela não olha para mim!".

Não é preciso dizer que, para nós, foi a maior contribuição recebida. Serviu para uma revisão da formação de nosso *curriculum* de professores, aqui, no Distrito Federal.

Falemos de alguns pontos que, na gestão, especialmente a inovadora, devem ser considerados. Primeiro, eu diria que não basta que a idéia inovadora seja boa. É preciso que seja aceita pelos que vão executá-la. Mas que vá além disso: que passe a ser a idéia dele, do executor, que deve assumi-la como sua. Se isso não acontecer, é muito difícil que possa vingar.

O segundo ponto é que, uma vez aceita e assumida, é preciso que a idéia seja acompanhada na execução, para que os problemas que forem surgindo possam ser equacionados, encontrando suporte para a superação.

Se o professor não receber apoio para as dificuldades com que se defronta na execução, a sua tendência será retomar aquilo que já sabe e que não constitui problema para ele. Retornará ao convencional. Portanto, é preciso fazer acompanhamento e dar apoio.

É importante envolver todos os que são atingidos pela idéia. Não só os professores, mas as famílias das crianças, os próprios alunos, os serventes, o porteiro, a merendeira. Além disso, existe o problema dos recursos. Eles devem ser pensados com muita antecedência para estarem disponíveis no momento oportuno.

Um Programa, por exemplo, como o do livro didático, é muito bom, é excelente. Mas, se o livro não chegar no começo do ano, no momento em que o professor começa o seu programa de ensino, não funciona. Pelo contrário, atrapalha quando chega, porque o professor já resolveu como ensinar, independente dele.

Outro problema é a conquista da sociedade ou da comunidade local para a idéia. Essa deve ser uma preocupação do inovador, porque sem ela fica comprometido o movimento de convencimento do professor. Nesse sentido, a comunicação tem uma função muito especial e deve ser muito bem estudada por aquele que pretende inovar.

Convém lembrar que, em inovações educacionais, a imposição, o autoritarismo e as normas formais funcionam menos do que as consultas, as sensibilizações, as participações e a busca de adesão. Quero lembrar, também, que nenhuma novidade é tão completa e perfeita que possa dispensar a experiência como fonte de alterações. As mudanças, em projetos iniciais de inovações, podem ser uma evolução positiva de qualidade.

Finalmente, eu faria uma peroração no sentido de que nossas inovações caminhassem, de fato, na direção da busca de equidade. É o único caminho para que as nossas crianças, que ainda não puderam usufruir dos direitos e dos benefícios da educação, possam ter acesso a ela.

Bertold Brecht tem uma poesia que parece muito adequada a essa proposição: fala de uma ameixeira e diz que "nessa ameixeira ninguém faz fé, porque nunca deu uma ameixinha; mas que é uma ameixeira, oh! isso é, pelas folhas a gente adivinha". Acho que, se não trabalharmos as crianças, apenas pelas folhas iremos identificar um homem participativo na sociedade, porque ele não trará frutos efetivos de participação, de cidadania, e não trará frutos efetivos para a transformação dessa sociedade que todos desejamos melhor.

Muito obrigada. (Palmas)

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Antes de prosseguirmos com os trabalhos, gostaria de registrar a presença do Dr. Luiz Fernando Tirone, Diretor-Técnico Adjunto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA - do Ministério da Economia. O IPEA é co-responsável pela realização deste Simpósio. Portanto, boas-vindas, Doutor, e obrigado pela sua presença.

Vamos dar prosseguimento, concedendo a palavra ao Prof. José Eustáquio Romão, que falará da gestão de experiências inovadoras na perspectiva do Município. Ouvimos depoimentos sobre o âmbito ministerial e estadual. Agora, é a vez do Município. Com a palavra, o Prof. Romão.

José Eustáquio Romão - Em primeiro lugar, cumprimento a todos, agradecendo à Comissão de Educação do Senado Federal e ao IPEA por esta oportunidade. Cumprimento os componentes da Mesa e os Srs. participantes deste Simpósio.

Foi-me solicitado apresentar, neste painel sobre gestão de experiências inovadoras em educação, a posição do Município. Pude constatar, pela relação dos expositores, que éramos todos ex... Ex, no nível federal; ex, no nível estadual; e ex no nível

municipal. Evidentemente, essa condição de ex já nos coloca uma primeira reflexão.

Se eu ainda estivesse no exercício da Secretaria Municipal de Educação, em Juiz de Fora, cidade do Estado de Minas Gerais, certamente apresentaria uma série de relatos de experiências que, na época, considerávamos inovadoras. Talvez, levados pela tentação, que afeta toda administração que entra, de achar que se está inventando a roda de novo.

Um dos problemas mais sérios que vejo em todas as políticas públicas no Brasil, seja em que nível de governo for, é a questão da continuidade das administrações públicas. E, agora, vivemos a ameaça de uma disritmia entre os diversos níveis de governo, porque o aliado estratégico do Governo Federal, do Ministério de Educação, para as políticas públicas, sem dúvida, é o Município. As administrações municipais estão no auge.

O Estado não é um aliado estratégico, neste momento, porque as administrações estão terminando. Quando o Estado estiver no auge, os Municípios estarão em declínio e o Estado passará, então, a ser o aliado estratégico para as políticas públicas federais. Essa é uma questão para ser repensada nesta Casa, o Senado Federal. Tem que ser repensada na tentativa de eliminar-se essa potencial disritmia entre os diversos níveis da sociedade política, em favor de políticas públicas continuadas.

Por outro lado, talvez essa descontinuidade esteja ligada a uma "tradição", mas antes de falar dela, eu me permitiria lembrar Voltaire, que dizia: "na realidade, uma tradição é uma consolidação, nas gerações seguintes, de um abuso cometido por um antepassado". Refiro-me a essas "tradições" que resultaram de abusos e que, portanto, são tradições com aspas.

Uma outra "tradição" é a da amnésia. As experiências de sucesso, realizadas especialmente no setor educacional, são rapidamente esquecidas e começa-se a inventar a roda de novo... Não é à toa que o País teve uma Fundação Pró-Memória, recentemente fechada, certamente porque estão cogitando criar a Fundação Pró-Amnésia que, aliás, seria bem mais adequada ao Brasil.

Há um outro mito, que é a questão dos cargos. Assim que assumimos a Secretaria, ficamos preocupadíssimos com isso. Vínhamos de uma militância de oposição e o grande *know how* que tínhamos era de pichar muro, correr da polícia, armar esquema de segurança, etc. Entramos na Secretaria e encontramos um emaranhado de leis, um cipal de regimentos, de

normas, de estruturas... Basta dizer que, naquela cidade de 500 mil habitantes, com uma Secretaria de Educação com cerca de 90 escolas municipais, havia 380 pessoas trabalhando dentro da Secretaria. Era caso para instalar sinal de trânsito, evitando que as pessoas se chocassem nos corredores do prédio bastante acanhado.

Quando se pensa em estrutura na política pública - aprendi isso no decorrer da gestão, que foi de 6 anos - pensa-se nos cargos e, só depois, nas funções e atividades. O organograma da minha Secretaria, como o de outras que, depois, pude observar, era uma verdadeira árvore de Natal em que a hierarquização das funções diluía totalmente as responsabilidades. Evidentemente, pesava sobre essa diluição das responsabilidades uma espécie de autoritarismo incorporado. O cidadão chegava a um órgão público como a Secretaria de Educação para receber uma informação, uma orientação ou, mesmo, um trabalho, e nunca conseguia uma resposta conclusiva do primeiro a quem se dirigisse. Porque havia uma hierarquia de chefes com os quais ele teria que buscar as respostas adequadas aos seus problemas. Por isso, não é à toa que as estatísticas variam... Aliás, os dados nunca são muito confiáveis... De cada Cr\$ 100,00 que aplicamos em educação, quanto chega na carteira do menino? Uma estatística diz que chega 30% apenas; 70% são consumidos nas atividades-meio. Não é para menos!

Com toda essa hierarquia verticalizada, essa diluição de responsabilidades, esse autoritarismo introjetado, depois do longo período de ditadura, é lógico que havia, também, muita duplicação de meios para atingir os mesmos fins. A máquina administrativa é monumental, é complicada, há um cipoal de leis. Há a legislação federal, a estadual e a municipal. Pois o Município, também, para manter a sua autonomia, legisla. Há uma espécie de euforia legislativa que emperra o atendimento ao cidadão.

O mais curioso no que encontrei é que todos os titulares personalizavam demais os cargos, mas na hora de responder concretamente, a responsabilidade da resposta final era atribuída ao chefe superior imediato. É uma descrença total em relação aos órgãos colegiados! Nesse sentido, eu gostaria de fazer uma confissão pública: acredito mais na pior decisão de um colegiado do que na mais genial decisão personalizada. Isto porque, como a Prof.^a Anna Bernardes muito bem destacou, as pessoas não incorporam as propostas que estão sendo apresentadas para que elas as executem. O que acontece é representado naquela frase um pouco agressiva, mas extremamente sábia: "cada administração que entra inventa uma ou várias modas, mas sabemos que elas

passam e vamos continuar aqui na escola". E há outra: "os cães ladram e a caravana passa". Ouvimos a expressão de uma professora, certo dia, e a ouvimos, também, de um camponês, a respeito de um projeto que, depois, vou relatar rapidamente. Essa foi, talvez, a maior lição que levamos da Secretaria de Educação, e a ouvimos da comunidade.

Sabemos que o Brasil, o Terceiro Mundo, tem problemas seriíssimos na área de educação. Basta compulsar os dados, hoje, com relação ao analfabetismo. Estamos no Ano Internacional de Alfabetização e os dados da Unesco, das agências internacionais, dos órgãos de pesquisa têm demonstrado que há quase um bilhão de analfabetos no mundo, divididos de maneira diferente. Desse um bilhão de analfabetos, o maior número é de mulheres, o que demonstra a intervenção, nesse setor, de outras discriminações que ocorrem na sociedade.

Se o maior número de analfabetos está no Terceiro Mundo, evidentemente que a rede municipal de ensino constitui o Terceiro Mundo da educação pública no Brasil. Tem, também, os maiores encargos, porque, normalmente, os Municípios arcam com a educação no meio rural, que é uma educação mais cara.

O Município, no entanto, é muito vulnerável. Não tem quadros, salvo honrosas e raríssimas exceções. Sabemos de seus problemas de planejamento. Os Municípios não têm que multiplicar os quadros, inventar novos laboratórios de *curriculum*, contratar especialistas caros, porque, na realidade, o sistema tem que ser de um país que é uma federação e, portanto, deve ter por base a parceria a ser construída entre o Estado, o Município e a União.

Tradicionalmente, e esperamos que isso mude agora, os Estados planejam a Educação apenas para a rede estadual. Quando, na realidade, têm responsabilidade muito grande com o suprimento dos Municípios. Nem tudo cabe aos Municípios, há coisas que eles não têm competência para resolver.

Os quadros municipais são extremamente vulneráveis em termos de competência técnica, o que favorece a improvisação e, com esta, o clientelismo e o fisiologismo. Enquanto não tivermos planejamento adequado, evidentemente, teremos que improvisar. E, não havendo critérios adequados para contrapor ao fisiologismo e ao clientelismo, a determinação das diretrizes, assim como a execução da política educacional no Município, ficarão a cargo de quem tiver maior poder político.

Na gestão passada, no período de 81 a 88, talvez tenhamos

enfrentado o momento de maior esvaziamento financeiro dos Municípios. O ano de 1985 foi dramático. Costumamos dizer isso um pouco em tom de brincadeira, mas é a pura realidade. Os Prefeitos e os Secretários Municipais viviam de pires na mão pelos corredores das agências financiadoras, numa verdadeira administração peripatética - mais "patética" do que "peri" - porque, na realidade, quando a administração tinha uma proposta de governo participativo e definia as prioridades com a comunidade, essas eram desmoralizadas pelas agências financiadoras que impunham as suas prioridades, condicionando a elas o financiamento. Portanto, as melhores experiências de participação efetiva da comunidade na definição das políticas públicas eram desconsideradas.

Evidentemente, a situação tende a se alterar com a aprovação da nova Constituição, reconhecemos isso mediante os estudos que temos feito na UNDIME. Vai haver um aporte maior de recursos para os Municípios, especialmente para o setor educacional.

É necessário, porém, que a reforma tributária seja colocada em execução, porque o que está acontecendo no Brasil é que temos leis suficientes para resolver o problema educacional, universalizando a educação básica de boa qualidade par todo o País. O que é preciso é cumprir a lei, é preciso colocá-la em vigor de fato. Esse é outro mito da realidade brasileira: as intenções proclamadas estão estratosféricamente distanciadas das execuções. E este País tem se transformado num cemitério de leis.

Não consigo entender que, no Ano Internacional da Alfabetização, quando há um compromisso nacional de erradicar o analfabetismo na década, com o Programa Nacional de Alfabetização, que exatamente neste momento e neste contexto seja vetado o Art. 37: o dispositivo que permitiria o cumprimento do Art. 60 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição. É exatamente esse o artigo que permitiria o investimento de metade dos recursos vinculados nos dez primeiros anos de vigência da Constituição. É incompreensível: a proclamação de um programa e o veto àquilo que forneceria os recursos adequados para a sua realização.

Não conseguimos entender o não-cumprimento dos recursos vinculados. Estamos saindo de uma capacitação de dirigentes municipais de educação nas cinco regiões do País. E os Municípios também têm culpa. Apesar de estarmos vinculados a um órgão de representação dos Municípios, vamos ter que agir com muita força para que a instância municipal também cumpra a lei.

Verificamos no Tribunal de Contas dos Estados do

Centro-Oeste que 70% dos Municípios não cumpriram o dispositivo constitucional de aplicação de, no mínimo, 25% para a função ensino. Se formos fazer uma verificação nos Estados... Vejam bem: 70% não cumpriram o dispositivo, num exame mais detalhado, e o Tribunal de Contas aprovou as contas! Então, perdemos todas as esperanças.

Há necessidade de recursos. Diz-se que, no Brasil, aplicam-se muitos recursos, que é o país que mais tem recursos vinculados na Constituição para resolver os problemas da educação básica. Mas se isso não for posto em prática, faltam recursos.

Retomando: vivíamos como administradores peripatéticos pelos corredores do Ministério ou da Secretaria de Estado, tentando obter recursos para equacionar problemas de rede física, capacitar pessoal, equalizar as oportunidades, etc. Deparávamo-nos, o tempo todo, com essa autocracia dos órgãos financiadores que nos impunham goela abaixo as suas prioridades.

Na realidade, um exame dos últimos anos nos demonstra que, apesar de todos os esforços e exceções - isto é constatado e aceito internacionalmente - perdemos a década de 80 no setor de educação. Mesmo com experiências de grande qualidade e sucesso, feitas em todos os segmentos das administrações educacionais, perdemos a década, infelizmente!

A Prof.^a Anna Bernardes fez referência à questão dos mutirões. E, com a inteligência e experiência que tem, observou muito bem, quando disse que o mutirão onera as populações pobres. Contudo, passamos seis anos da administração fazendo mutirão para construir escola, recuperá-la, restaurar equipamento, etc. E fizemos isso com a consciência de que, antes de mais nada, o cotidiano das pessoas da periferia e da zona rural é o trabalho braçal, e é por esse meio que são mobilizados. Na militância política, nas grandes campanhas que fazíamos na periferia, cometemos um equívoco. Tentávamos fazer o que se chamava na época de a politização da população, ignorando que essa população se politiza, se organiza e se mobiliza é em torno do trabalho.

Eu me surpreendi, um dia, com uma professora da zona rural que estava voltando à Secretaria para buscar o giz que era regularmente entregue na escola. Tinha havido um acidente: ela havia perdido o giz e precisava, na emergência, ir à Secretaria para buscá-lo. Tive a oportunidade de assistir, pessoalmente, um burocrata da minha Secretaria dizer para ela que voltasse noutro dia, pois aquele não era dia de requisição. Havia um planejamento na Secretaria...

Essa professora teria que percorrer 56 km de volta para a escola na zona rural, pegando carona no caminhão do leite - o Município é uma bacia leiteira - e, depois, andar mais uma hora a cavalo para chegar à escola sem o giz. Evidentemente que o burocrata que fez isso não o fez por maldade, mas por inconsciência e desconhecimento da própria rede, apesar de trabalhar no sistema há mais de 15 anos.

O funcionário teria agido diferente se conhecesse as escolas. Então, fizemos, todos os sábados e todos os domingos, mutirões nas escolas rurais e na periferia. E os burocratas, para serem aceitos nos cargos de confiança, tinham que participar.

Havia um outro objetivo além da conscientização. Era preciso tomar conhecimento da rede, das dificuldades pelas quais os professores passam. O mutirão foi para nós uma grande lição. Do ponto de vista financeiro, não rendia muito. Havia um certo desperdício de material que não ocorreria se tivéssemos contratado uma empreiteira para construir as escolas. Mas, como a finalidade era outra, bancamos esse relativo desperdício.

Havia um grande lucro noutra nível. Desmistificamos a relação da sociedade política do governo com a sociedade civil. Porque, quando íamos para o mutirão, o Secretário, o Chefe de Departamento e o Diretor viravam serventes dos profissionais do bairro. Isso desmitificava a relação hierarquizada, possibilitando a percepção de que éramos competentes em determinadas ações e eles o eram em outras. Na realidade, a organização e a mobilização da sociedade civil brasileira está sendo muito difícil, porque a população pobre incorporou um complexo de inferioridade que a faz pensar que não pode nada. E ela pode muito, mas precisa recuperar essa dimensão da competência ou, melhor, identificar competências específicas.

Houve um determinado momento em que virou moda no Brasil a chamada nucleação das escolas rurais. Lembro-me de um projeto desenvolvido na época em que a Prof.^a Anna Bernardes estava no Ministério. Esse projeto, infelizmente, foi interrompido, mas, à época, possibilitava uma discussão sobre a descentralização das políticas educacionais. Refiro-me ao projeto Pró-Município, criado na gestão da Prof.^a Anna junto ao Ministério, um dos tantos serviços que prestou à educação brasileira.

Pois bem, no momento em que estávamos na Secretaria, havia essa idéia de nucleação das escolas. O Pró-Município discutia a questão das chamadas classes multisseriadas - ou escolas unidocentes -, caso da maioria das escolas rurais nos Municípios brasileiros.

Embalados pela novidade e pela competência administrativa, desenvolvemos todos os cálculos necessários para que fizéssemos nucleação de algumas escolas rurais, a título de experimentação, eliminando as classes multisseriadas.

Reuniríamos cinco escolas, inicialmente, para ver como funcionaria a experiência: escolinhas multisseriadas com uma única sala, apenas uma professora, as 4 séries juntas, cerca de 18 a 20 alunos, no máximo. O meu Município, para quem não sabe, é um dos de maior êxodo rural do Brasil. Tem cerca de 600 e poucos mil habitantes e conta com menos de 10 mil pessoas na zona rural.

Começamos o Projeto e fizemos os cálculos financeiramente, administrativamente e pedagogicamente. Consultamos técnicos de todas as áreas e o Projeto era viável. Deslocaríamos os alunos com ônibus. A Secretaria de Obras foi mobilizada e recuperou as estradas para que fossem transitáveis o ano inteiro. Pedimos ao Ministério da Educação que financiasse os veículos e o MEC disse que sim. Mandamos o Projeto para cá e, como a tramitação é um pouco demorada, e os recursos demoram um pouco a sair, alguém, um belo dia, na Secretaria, nos alertou para o seguinte: "essa administração é de governo participativo; todos discutimos o Projeto, mas esquecemos de discutí-lo com as comunidades das cinco escolas rurais".

Nesse intervalo em que aguardávamos o dinheiro, voltamos às comunidades rurais para discutir o Projeto. Elas foram radicalmente contra. Foi muito difícil arrancar a opinião deles. Além de mineiros, eram homens do campo. Não sei se vocês conhecem o mineiro da zona rural. Do mineiro já se diz que não fala, conspira; não olha, vigia. Do mineiro da zona rural é ainda mais difícil arrancar o que está pensando. São muito desconfiados.

Vou tentar traduzir o que eles exprimiram em argumentos, explicando porque eram contra o Projeto, apesar de todas as demonstrações de viabilidade pedagógica, administrativa, financeira, etc. Havia razões políticas. Verbalizaram seus receios mais ou menos assim: "Professor, nós não entendemos o que vocês querem. Falaram tanto para que participássemos da vida da escola, mas estão distanciando a escola de nós. Nós não entendemos essa contradição". A idéia era fechar as escolinhas e abrir uma escola melhor equipada, melhor instalada, reunindo os meninos da 1^a e da 2^a série. Não teríamos gastos maiores com professores, porque se houvesse uma professora em cada escola, uma viraria professora da 1^a e a outra da 2^a série.

Mas eles disseram: "a única relação que temos com o governo é a escola, permanentemente. Caso vocês tirem a escola daqui, vão

esquecer que existimos. A estrada que chega até a escola é conservada porque o senhor tem de vir aqui, uma vez ou outra, e não pode atolar o pezinho no barro. O Prefeito, às vezes, vem aqui visitar as escolas; vêm os Supervisores; vem quem entrega a merenda. Nós precisamos da estrada porque por ela passa o caminhão de leite que vai para a Cooperativa. O dia em que fecharem a escola, vocês vão esquecer que existimos. Quem vai levar a nossa correspondência nos fins-de-semana, quem vai trazer notícias da cidade?"

Observam que a escola tinha para eles outras funções, além da tradicional. E disseram mais: "os senhores vão passar, porque este governo termina em 1988. Quando vocês saírem, vamos reabrir a escola, porque a administração que entrar não vai querer continuar a obra de vocês. Sabemos que ninguém dá prosseguimento a obra do governo anterior, começam a fazer coisas novas. Se pudermos ajudar, contrariar o que vocês fizeram, a primeira coisa que vamos fazer é abrir as escolas. Queria dizer mais: essa escola tem muitos anos e não foi criada pelo Governo Municipal; foi esta comunidade que a construiu. Portanto, ela é nossa. Se vocês fecharem esta escola, vamos reabri-la".

Foram essas as lições que aprendemos. Não estão escritas em nenhuma manual de Pedagogia, não foram aprendidas em Faculdades. As razões políticas acabam tendo que informar as razões técnicas. É evidente que uma decisão política mal-informada tecnicamente é sempre ruim, mas, não podemos, em momento algum, esquecer de politizar o nosso projeto, o ato pedagógico e o sistema. Politizar não é o que alguns companheiros professores estão fazendo: transformar a cátedra em tribuna. Os alunos também não aguentam isso. Politizar o ato pedagógico é discutir a realidade. Como dizia o companheiro Paulo Freire, antes de ensinar uma criança a ler e a escrever, é preciso ensinar-lhe a ler o seu mundo. Essa é a politização do ato pedagógico que precisamos fazer. Só assim vamos conseguir, sem artificialismo, incorporar o conhecimento popular, os padrões culturais da própria comunidade, resgatando o que tão belamente a Prof.^a Anna Bernardes expressou: a cultura popular, não para manter a comunidade no nível cultural em que se encontra, mas para que, a partir dela, possa ter acesso ao patrimônio cultural que foi construído em outros setores da sociedade.

Precisamos de dinheiro; precisamos repensar o sistema educacional brasileiro, porque o que está aí é uma colcha de retalhos; precisamos repensar uma série de coisas, estabelecendo as parcerias entre Governo Municipal, Governo Estadual e Governo Federal. Infelizmente, se está definida claramente a

responsabilidade do Município - inclusive com ameaça de intervenção, caso ele não cumpra a lei - não está assim tão claro o que vai acontecer com o Estado e com a União se não cumprirmos a lei. Pode até ser que estejamos fazendo uma leitura equivocada. Admitimos essa possibilidade.

Precisamos de muita coisa: de um sistema educacional adequado aos novos tempos, de recursos para a educação, dessa visão macro que vocês, planejadores do Governo Federal, têm. E há muitos planejadores competentes aqui. Mas podemos, também, fazer muitas coisas que a lei não diz, sem maior aporte de recursos. Precisamos, portanto, conciliar essas duas coisas: as demandas do nível macro do sistema e a nossa possibilidade de trabalho concreto.

Nesse sentido, eu me permitiria, para encerrar, referir-me à questão da funcionalidade do saber, que temos apresentado muito para os professores. Primeiro: os dirigentes municipais e estaduais de educação têm que ser solidários com a luta dos professores, com suas reivindicações, mas precisam distinguir as concessões gratuitas que estão colocando a educação no fundo do poço. Há muita concessão que não pode ser feita. Alguém vai ter que começar a resistir. Não consigo entender, por exemplo, que os dragões da representação dos docentes lutem bravamente para que não tenhamos um calendário escolar com 200 dias letivos, em nome de seus direitos de contrato de trabalho. Essa é uma concessão que não deve ser feita, porque não podemos continuar com o menor calendário escolar do mundo. Está havendo um equívoco entre direitos de contrato de trabalho e garantia de 200 dias letivos, no mínimo, para os alunos.

Podemos fazer muita coisa no sentido de recuperar a funcionalidade do saber. Aliás, não sei se é disfuncionalidade para a maioria da população ou se, na realidade, trata-se de uma funcionalidade arquitetada maquiavelmente para ser assim mesmo. Os sistemas incorporaram procedimentos, metodologias, conteúdos, objetivos que, na realidade, não atendem aos interesses da maioria da população que busca a escola pública.

Quando abro uma cartilha e leio: "cacá deu um dado ao bebê", me pergunto que idiota daria um dado para um bebê. Esse problema não existe na vida real, temos que começar a repensar os conteúdos colocados nos livros didáticos. Um jornalista chamava a atenção dos educadores para o fato de que os livros de 1.^o Grau trazem problemas que não existem na vida real. A criança sabe perfeitamente que está aprendendo aquele conteúdo, não para resolver problemas existentes, mas para fazer a prova apresentada

pelo professor. E o jornalista nos alertava: "como podemos imaginar um problema que diz ter sido um bolo dividido em 1/3, 1/6 e 1/9 para que um pedaço fosse dado para Paulinho, outro para Joãozinho e um terceiro para Mariazinha?!". Quem divide um bolo desse jeito? Não existe bolo dividido em 1/3, 1/6 e 1/9 na vida real. O professor argumenta que tem que ensinar operação com fração. Será que não poderia fazê-lo com problemas reais?

Isso se deve ao sistema exigir dos professores a elaboração de um plano de curso antes do início das aulas. O principal elemento de entrada, que é a clientela com a qual o professor vai trabalhar, não é considerado no plano de curso feito para atender à burocracia do sistema. Esse plano tem um visto do Supervisor, vai para a gaveta, e o professor não o usa mais como instrumento de trabalho na sala de aula. Uma vez satisfeita a burocracia, ele o esquece. Precisamos repensar uma série de coisas, sem necessidade de uma nova lei, de novos recursos, etc.

Meu tempo já se esgotou, mas eu gostaria, finalmente, de pedir licença a todos para fazer o desabafo de uma profissão de fé. Estamos trabalhando, na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, na tentativa de fazer com que os Municípios deixem de ser meros tarefeiros da educação e participem efetivamente da formulação das políticas públicas, uma vez que a reformulação constitucional atribuiu novas responsabilidades aos Municípios. Temos consciência de que precisamos trabalhar muito para recuperar o tempo perdido, investindo na preparação técnica dos quadros das Secretarias Municipais. Fazemos um apelo aos órgãos federais e estaduais para que nos ajudem nessa tarefa. Estamos terminando, agora, a capacitação de 500 Secretários Municipais de Educação. São 100 de cada uma das cinco regiões brasileiras. É evidente que isso não quer dizer nada, se não multiplicarmos essa capacitação, atingindo os 4.445 Municípios. Isso não significa nada, porque o Secretário é demissível *ad nutum*. É capacitado hoje e perde o cargo amanhã. Por isso, participam da capacitação técnicos do quadro permanente. Garante-se, desse modo, a presença de uma pessoa com informações mínimas para dar continuidade. Esse esforço é hercúleo, porque o Brasil tem essa grande diversificação, a que a Prof.^a Anna Bernardes se referiu. Meu desabafo é o seguinte: lutemos até o limite das forças, denunciando e anunciando o que for possível. Queremos criar uma sociedade melhor agora, não para os nossos netos, não para os nossos filhos. É hipócrita quem diz que quer criar um mundo melhor para as gerações futuras, porque, se não estiver bem consigo mesmo, será um mau pai, um

mau filho, um mau namorado, um mau amante, um mau marido, um mau professor.

Temos que lutar para construir uma sociedade melhor agora, e tenho certeza de que vamos construí-la, porque nunca houve tantos sinais no mundo inteiro - apesar de todos os problemas - de uma potencialidade positiva tão grande quanto a que estamos vivendo neste momento. Por isso mesmo, tenho certeza de que a História fará de nós bom julgamento nas gerações futuras, pelo trabalho que estamos desempenhando nesta geração. Muito obrigado. (Palmas)

Antônio Luiz Maya (Presidente) - De conformidade com a nossa sistemática, temos 45 minutos para os debates, cabendo 15 minutos para cada um dos expositores. Esse tempo está à disposição dos senhores e lembramos que cada pessoa que questione terá 3 minutos para fazê-lo.

Com a palavra o Prof. Carlos Alberto.

Carlos Alberto de Oliveira - Prof.^a Anna, a senhora fez muita referência à questão de descentralização, de desconcentração e de autonomização. Parece-me que há um grande equívoco - e a UNDINE tem encaminhado suas análises nesse sentido - em dizer-se, quando são delegadas atribuições, que se está descentralizando e, ao mesmo tempo, democratizando. Não se trata, a rigor, da mesma coisa.

Ontem, conversava com uma professora, e com a Secretária de Fortaleza, e comentávamos que, às vezes, delega-se para o DEC, para o MEC ou para o Núcleo Regional, transformando-se o Delegado do Núcleo Regional num novo Secretário centralizador. Delegam-se algumas atribuições para a escola e o Diretor transforma-se num novo Secretário.

Pelo que ouvimos nestes três dias, a tendência é caminharmos para a formação de colegiados de que participem, não só os docentes, mas os servidores não-docentes e, também, a comunidade, que deve se apropriar da escola. Como a senhora vê essa questão da autonomização? Na minha tese há um limite para a autonomização, que é a linha geral da política, do projeto educacional a ser desempenhado.

Garantiríamos a continuidade dos projetos, nas mudanças de governo, se caminhássemos mais no sentido da autonomização das escolas da rede mediante colegiados deliberativos. Há algumas tarefas deliberativas que dizem respeito à própria escola, internamente, e outras que são consultivas, como no caso narrado da escola de Juiz de Fora, em que a comunidade foi fundamental.

A consulta à comunidade indicou que, se a decisão fosse imposta, o projeto fracassaria, porque aquela sociedade não iria participar.

Gostaria que a Professora abordasse a questão da descentralização e da desconcentração do poder com a conseqüente autonomização. Quais os limites da autonomia interna da escola? E como deve ser a relação dela com a comunidade?

Anna Bernardes - Esse problema de participação da comunidade defronta-se, às vezes, com uma dificuldade muito própria da nossa tradição. Veja o Espírito Santo, que é um Estado que conheço bem. Temos lá as comunidades alemã e italiana com uma efetiva participação nas decisões que afetam o grupo social, mas há outras comunidades onde é difícil acionar iniciativas locais.

Fazendo um adendo, quero dizer que também fiz mutirão nos assentamentos do Estado do Espírito Santo. Conversei com os assentados, mas paguei o dia de trabalho deles. Paguei por duas razões: porque era uma população pobre demais e porque sou um pouco legalista. Acho que nisto a lei está muito certa: não há porque prestar serviço ao Poder Público gratuitamente. Quem presta serviço cobra. Você teve suas razões para fazer como fez e estou de pleno acordo, respeito. Mas tenho dificuldade em aceitar o trabalho gratuito, quando provém de uma comunidade pobre. Entendo que há um tratamento díspar: no centro de Vitória, não convoco a população; mas, quando é no interior, convoco. Passo à beira-mar e vejo os garis ajardinando os canteiros das casas. Porém, quando é preciso desobstruir as valas na favela, faz-se mutirão. Essa população discriminada está começando a reagir, porque pagam taxa de limpeza pública, pagam imposto predial e tudo o mais, mas não usufruem dos mesmos direitos, dos mesmos benefícios que o Poder Público coloca à disposição da população mais abastada.

O que entendo com relação ao problema de autonomia é o seguinte: fiz uma experiência, quando estive na Secretaria de Educação, que foi a de admitir a gerência dos recursos por parte da escola. Passei-lhes, também, a responsabilidade de admissão de pessoal, de aquisição de material, etc. A grande dificuldade que enfrentamos foi o fato de nossos Diretores não estarem, ainda, preparados para assumir os gastos com recursos públicos. Não têm discernimento. É preciso orientá-los, em um trabalho sério de acompanhamento, para que as contas da Secretaria sejam aceitas. As escolas não são unidades orçamentárias em nenhum sistema educacional. A unidade orçamentária é a Secretaria de Educação.

E concordo com o Romão que sem recurso não se faz coisa alguma. É indispensável.

Essa dificuldade impossibilitou uma expansão mais acelerada da medida, porque era preciso um acompanhamento bastante efetivo. Entendo, porém, ser perfeitamente viável essa participação. No nosso Estado, já temos as Associações de Escola e Comunidade - AECs, em que representantes da sociedade civil organizada, membros das famílias dos alunos, participam da gestão da escola.

Começamos com algumas medidas de envolvimento comunitário, por exemplo: o calendário escolar e o horário da escola na zona rural deviam ser feitos pela professora, após ser ouvida a comunidade. O professor tem um horário de ônibus que não pode perder, tem uma preferência pessoal por trabalhar de manhã ou à tarde, tem envolvimento. Assim, quando decide, é em favor próprio, sem considerar os problemas da comunidade. Não nos envolvemos com o calendário nem com o horário de funcionamento de escola na zona rural. O professor reúne a comunidade, discute com ela e fixa o horário da aula, o período de férias, o funcionamento diário da escola. Claro que funcionou bem em alguns lugares e pessimamente em outros. Mas, de qualquer modo, iniciou-se este tipo de envolvimento.

Nos assentamentos, até mesmo a professora foi indicada por eles. Não selecionamos por concurso, não. A comunidade selecionou o professor, fez a indicação e discutiu o *currículo* com a professora. Por que atuamos mais com os assentamentos na tentativa de descentralização e de desconcentração? Porque eles já constituíam uma comunidade com objetivos e ação. Estavam lutando por causas comuns. E, portanto, estavam, de certa maneira, unidos nas suas pretensões e com condições reais de participar e de decidir.

Por outro lado, deparamo-nos com comunidades, como Jaguará, por exemplo, onde foi preciso fazer um trabalho muito sério, de quase domesticação, para que entendessem que não deviam pretender para os filhos apenas o mínimo que os pais haviam alcançado; para convencê-los de que era justo que seus filhos pudessem galgar um pouco mais em termos de conhecimento e de objetivos educacionais. Tivemos que trabalhar um pouco mais os próprios adultos da comunidade, para que aceitassem um melhor nível de educação para os alunos. De qualquer modo, estas foram experiências que considero muito válidas para a nossa formação geral.

Robert Walker - Foi mencionado o fato de a televisão estar

presente em muitos lares brasileiros. Parece-me ser esse um instrumento valioso para o estímulo à participação comunitária. O que está faltando? Encorajamento e informações confiáveis para estimular o povo a reivindicar. Pouco importa se o nível em que as decisões são tomadas pelos burocratas é o federal, o estadual ou o municipal, se o povo não reivindica e não tem acesso a informações confiáveis. Na maior parte do tempo, o que vai prevalecer é o coporativismo. Gostaria que, desta sala, saísse uma iniciativa neste sentido, que se aproveitasse a mídia para incentivar o povo brasileiro a se levantar em prol da educação.

- José Eustáquio Romão - Só um comentário breve. Concordo em gênero, número e grau quanto ao papel que a mídia desempenha, hoje, no Brasil, formando opinião. Na realidade, ela não capta, mas forma a opinião pública. É preciso saber na mão de quem está a mídia, se interessa tal mobilização e organização. Quanto mais pobre for a população, menor seu poder de pressão na reivindicação daquilo que quer. Então, normalmente, as administrações públicas atendem ou respondem às demandas mais organizadas e com maior pressão. O nosso trabalho educacional deveria ter como premissa, como pré-condição fundamental, dotar aqueles que não têm poder de demanda e de pressão para que consigam expressar o que precisam para o seu projeto de vida, para o seu projeto histórico.

Trabalhamos durante três anos na constituição dos colegiados de escolas. É preciso dizer uma coisa: quando os pais ou a comunidade percebem que a participação nos colegiados é um mero teatro, vão à primeira reunião e, na segunda, não aparecem mais. É preciso dar mesmo o poder de deliberação a esses colegiados. Dizer que eles deliberam e decidem efetivamente num país como o nosso, de economia organizada como a nossa, é brincadeira! É teatro dizer que eles têm o poder de decisão, quando não têm o controle da aplicação dos recursos, da execução orçamentária.

Falamos muito em municipalização na UNDINE, mas isso tem que ser corrigido. Municipalização não quer dizer "prefeiturização". Não é o Prefeito, com o seu corpo burocrático, quem vai administrar, porque, se assim for, apenas estaremos transportando atribuições de um nível para outro. A organização da população tem de vir de baixo. Aí, sim, a população exigirá, via mídia, as alterações profundas que se tem de fazer na sociedade brasileira.

O Governo Federal tem uma rede de televisão, mas, apesar dos bons programas educacionais feitos nessa rede oficial, sabemos

que são seus os menores índices de audiência. Sei que uma determinada rede chega a todos os Municípios brasileiros, todo dia, toda hora, porque os aparelhos estão ligados nela. A outra rede também chega, mas os aparelhos não estão ligados nela. Particpei de um debate violentíssimo, longo, bonito no programa "Sem Censura", na semana passada. Foram 4 horas de debates sobre alfabetização com pessoas com experiências fascinantes. Foram 4 horas de programa! No domingo passado, fui entrevistado pelo "Fantástico". Apareci uns 10 segundos. Na minha cidade, me procuravam para dizer: "te vi no Fantástico"... "te vi no Fantástico...". Quase todo mundo viu. Eu respondia que havia participado de um debate mais importante sobre alfabetização no "Sem Censura", por muito mais tempo, e que, no "Fantástico", havia sido apenas um *flash*. "Ah! Não vi. Esse programa é em que canal?" Há dificuldades que se ligam a outros fatores.

Aproveitamos mal os meios de comunicação de massa, inclusive no sistema educacional. Nós, educadores, somos bastante incompetentes para aproveitar os meios de comunicação. Não conheço coisa mais chata do que o tal filme didático, o filme preparado por pedagogos. Deveríamos preparar os conteúdos, as políticas, os objetivos e entregar aos comunicadores para que fizessem a coisa com arte, para que fosse agradável. Concordo plenamente com a idéia de aliança entre a mídia e a educação. É fundamental! Ou vamos dar um tiro de *Exocet* e ouvir um barulho de "traque" nesse esforço que se está fazendo no País.

Stella dos Chuerubins Guimarães - O tema de hoje me pareceu da maior importância. Ontem, quando eram discutidos assuntos de natureza mais pedagógica, tive vontade de levantar uma questão, mas me reservei para hoje. A gestão da escola na nossa Constituição apresenta-se, também, como questão democrática. E temos dificuldade, não só de conceituar, como de encontrar os indicadores de democracia.

O Prof. Carlos Alberto levantou uma questão muito procedente, diante de tantas indagações que temos, que são as tentativas de se fazer a democratização por via da desconcentração. Com frequência, isto tem significado transferência das relações de poder para determinados níveis, e não uma distribuição de poder. Uma das coisas que me tem trazido muita inquietação é que, nessa tentativa de democratizar a nossa escola e de fortalecê-la, temos, ainda, permanecido numa relação unilateral. Quanto à proposta, como o Prof. Carlos Alberto observou, ela se faz do nível central para o institucional ou, unilateralmente, com as categorias profissionais. Ouvimos o

depoimento de um Secretário de Educação em exercício e de um ex-Secretário de Educação sobre as dificuldades operacionais e sobre - vou usar uma palavra intencionalmente muito forte - a "manipulação" usada em nome da participação, o que leva a concessões que prejudicam a população educacional como um todo.

Parece-me que um dos grandes desafios que temos é conseguir trabalhar essas questões em nível de gestão. Porque nossas experiências em termos de gestão de recursos, públicos ou não, são experiências tradicionais.

Os Diretores não estão preparados para a gestão, mas não têm culpa disso. Atrás da culpa vem sempre a desculpa; culpa-se uma pessoa para desculpar outra, escamoteando-se, assim, as responsabilidades.

Quando houver cidadania, não vamos precisar tanto de lideranças mais firmes, porque a liderança estará distribuída. Mas, até lá, é de grande importância a formação do Diretor de escola, do Administrador, para que a escola seja fortalecida, para que não ajam como elementos "dificultadores"; para que o professor possa alfabetizar numa perspectiva, por exemplo, mais inovadora ou mais contestadora, sem ser visto como alguém que está competindo com ele em poder político. A formação do Diretor não pode mais ser pensada em termos tradicionais de exigência de habilitação em Pedagogia. Temos que repensar isso.

Como podemos nos inserir nessa grande discussão? Levanto isso com um pouco de veemência, com uma outra preocupação. Quando me referi, ontem, à "eventologia", foi pensando no fato de que nos eventos vemos sempre as mesmas pessoas. Os Diretores não participam. Com todo respeito ao papel dos Secretários de Educação, pergunto: onde estão os Diretores na hora de participar das discussões nacionais? Temos que repensar o papel do Diretor no seu compromisso político e técnico, duas dimensões inseparáveis. Para terminar, eu lembraria uma citação que, aliás, a Prof.^a Anna Bernardes fez, há muitos anos, em uma de suas palestras: "todos nós temos uma escala de valores, consciente ou inconscientemente. Se ela estiver consciente, melhores educadores seremos; se estiver inconsciente, seremos piores do que deveríamos ser". Acho que, se não tivermos essa participação dos Diretores formados numa grande cadeia - no bom sentido, sem grades -, teremos muita dificuldade para levar a escola a cumprir o seu papel.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - A Prof.^a Estela fez a

observação, certamente dirigindo-se à Mesa, e merece algum comentário. Coloco a palavra à disposição.

Therezinha Gueiros - Eu só quero dizer que concordo com você, Estela, pois, no Pará, já estamos trabalhando na formação dos Diretores e, com muito atrevimento, ousamos fazer lá um curso de especialização para Diretor de escola, a fim de romper o círculo vicioso. Fizemos um curso de especialização. Descobrimos na lei que a formação do administrador escolar pode ser de nível de graduação ou de pós-graduação. Criamos um curso de especialização e abrimos para todos os licenciados. Houve uma reação muito grande dos administradores da Universidade Federal do Pará. Por causa dessa iniciativa, fomos criticados com muita agressividade e hostilizados em reuniões públicas. Mas estava muito claro que tínhamos que fazer alguma coisa, até mesmo para forçar essa discussão. Levamos adiante a experiência e, hoje, estamos tentando aproveitar as pessoas formadas na direção das nossas escolas, sempre que há vagas.

A iniciativa já tem dois anos e há um grande clamor no interior do Estado para que ofereçamos esse tipo de curso ou outro mais simplificado, dependendo das diversas realidades das regiões.

Quanto à questão da descentralização com desconcentração do poder, com a pouca vivência que adquiri na Secretaria de Educação, já ficou muito claro, pela própria história das Secretarias, que não é tarefa fácil. Por incrível que pareça, as pessoas se recusam a determinadas responsabilidades. Isso ficou evidente, quando tentamos, com honestidade e sinceridade, fazer com que os Municípios assumissem algumas tarefas e ficassemos por trás, apenas coordenando, ajudando com recursos, etc. Partimos para a criação de pólos no interior do Estado. São chamados de pólos, na ausência de um nome melhor. O objetivo é estimular os Municípios que compartilham determinadas características e problemas a reunirem-se para formar conselhos intermunicipais e interinstitucionais, com representação de pais da comunidade. A nossa proposta é continuar o trabalho para que essa vivificação da base, via Município, se instale. Não é tarefa fácil. É muito complexa e, às vezes, há recusa da própria base. Há receio de que a Secretaria possa passar a responsabilidade sem a ajuda financeira.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Com a palavra o Professor Omar Pimenta, da Secretaria de Educação do Município de Natal.

Omar Pimenta - Gestão de escola, diretor preparado. E o diretor eleito? Temos todos os Diretores das escolas de Natal

eleitos, com colegiado e tudo. Repetimos este ano a segunda eleição e a escola não melhorou. E agora, o que fazer?

A pergunta está feita. Acho que a Prof.^a Anna Bernardes, que é conhecedora do assunto, deveria respondê-la. Aliás, convém acrescentar, essa é uma das reivindicações mais fortes dos Sindicatos dos Professores do Rio Grande do Norte. O próprio Estado já fez uma experiência em 100 escolas municipais.

Anna Bernardes - Não tenho realmente uma resposta, porque jamais concordei com eleição de Diretor. Creio que há certos cargos que não dependem de eleição, mas de competência. Não se reúne um grupo de pessoas para eleger quem dentre eles será o comandante de um Boeing. A escolha não deve ser feita por eleição. Acho que o cargo de Diretor de Escola, pelas funções que abrangem, realmente não deveria ser cargo eletivo. Mas isso surgiu no Brasil... No meu entender, é uma interpretação completamente errônea do que seja gestão democrática na escola pública. Não é algo que possa ser traduzido simplesmente por eleger-se o Diretor. Acho que não! Acho que a gestão democrática é muito mais do que isso: começa na sala de aula, com as relações que lá se dão; passa pela relação dos professores com a administração; da administração com a comunidade, etc. Ocorre do Ministério da Educação até a sala de aula da zona rural. Mas acredito que, como acontece com toda experiência que surge no País, falta quem queira pesquisar sobre as conseqüências dessa nova orientação.

Carlos Alberto de Oliveira - Permite-me um aparte? (Assentimento do orador.) - Há uma pesquisa da Universidade Federal do Paraná que avalia a eleição de Diretores naquele Estado. É uma pesquisa muito interessante, pois indica que os Diretores eleitos se tornaram, na sua maioria, grandes ditadores na escola.

Anna Bernardes - Pois é. Obrigada pelo depoimento, que só vem fortalecer a minha posição. Creio que, para tomarmos, agora, qualquer medida, depois da concessão feita, teremos que partir de um estudo sério que dê elementos ao administrador para, diante da sociedade, adotar as linhas de ação que as conclusões do estudo determinarem. Entendo que ninguém terá o direito de fazer alterações sem uma avaliação real do que vem acontecendo, e não sem antes verificar se o que está acontecendo resulta da participação da comunidade ou do corpo docente na escolha do Diretor.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Parece-me que a Prof.^a Estela deseja complementar a informação.

Stella dos Cherubins Guimarães - (sem microfone) - ... do Distrito Federal tem também uma tese sobre a questão democrática na escola, em que ficou evidenciado que a eleição do Diretor foi um evento no processo de democratização. Depois da eleição, a comunidade passou a ter uma participação maior, embora a democratização ainda seja uma aspiração.

Com relação à tese da formação do Diretor, creio que, independente da forma processual de ocupação do cargo - seja eleição, seja nomeação, seja concurso, que são as formas manifestas que temos no Brasil - o preparo desse profissional é da maior importância.

Anna Bernardes - Eu estava lendo, recentemente, um artigo de um autor francês sobre os quatro fatores que, sistematicamente, influenciam a ação dos professores, retirando-lhes as condições para uma opção voluntária e independente, a partir das suas reflexões sobre os problemas educacionais. O primeiro fator, como não poderia deixar de ser, é a administração, que, às vezes, não deixa tempo ao professor para que ele possa discutir em grupo problemas educacionais. Às vezes, sequer admite que o professor possa atuar e interferir nos processos decisórios.

O segundo fator é a imprensa, pois ela se encarrega de dar destaque aos problemas educacionais que entende devam ser objeto de preocupação. No Brasil, cito o caso dos exames vestibulares. Todo ano, pelo menos metade dos decisórios, na área federal e universitária preocupam-se com exames vestibulares pelo estardalhaço que a imprensa faz em torno desses testes.

O terceiro é o partido político que, quando se aplica à educação e apresenta diretrizes para ela, não possibilita discordâncias nem revisões nas diretrizes que traça. O educador que é membro de partido fica impedido, de certa maneira, de ter suas próprias posições e de divergir. E todos sabemos que o primeiro ponto para avançar em qualquer ciência é, exatamente, a dúvida e a divergência.

E o quarto fator, segundo esse artigo, é formado pelos sindicatos, pelos órgãos de classe, que também se encarregam de destacar os pontos que devem ser objeto de preocupação e de discussão dos docentes. Portanto, os professores, de fato, ficam sem muita opção pessoal para selecionar aquilo que deve ser objeto das suas preocupações e das suas discussões.

Acho que, no Brasil, estamos precisando refletir um pouco melhor sobre tudo isso.

José Eustáquio Romão - Já fizemos, em nosso Município, três

eleições sucessivas para Diretor. Como acreditamos que, seja qual for o papel do Diretor, ele terá que ter competência técnica, fizemos a eleição estabelecendo condições de elegibilidade. Para candidatar-se a Diretor era necessário preencher os requisitos de elegibilidade ligados à competência técnica, porque a função vai exigir essa competência em determinado nível. Ocorreram três eleições. Evidentemente, não é a eleição o que garante a liberdade do processo democrático. Mas é um passo inicial importante de algo que não termina com a eleição. Não pode terminar! Mas não tenho medo da eleição, porque a experiência parece que está dando certo. Ultrapassou uma administração e fizeram nova eleição agora. Creio que, tomando-se alguns cuidados quanto à conciliação de critérios, é possível. Houve manipulação na primeira eleição? Claro que houve. Mas, hoje, participam da eleição de Diretores, na cidade, 50.000 pessoas. Há campanha e tudo mais, mas há exigência de inscrição e de condições de elegibilidade.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Bem, tempo esgotado. Não há na programação nenhuma solenidade de encerramento. Acho que foi proposital. A reflexão que aqui iniciamos deve ter continuidade no decorrer do tempo. Alguma coisa há de surgir como resultado, razão pela qual, realmente, não deve haver um encerramento. Todavia, antes de sairmos da sala, quero fazer alguns agradecimentos em nome da Comissão de Educação do Senado Federal. Não estou aqui para substituir - porque ele é insubstituível - o nosso Presidente, Senador João Calmon, um dos maiores educadores do Brasil. Não é necessário fazer elogios. Todos o conhecemos. Na impossibilidade de sua presença, coordenei os trabalhos, evitando expor minhas opiniões pessoais e deixando que o debate fosse feito entre os participantes e os expositores.

Agradecemos, em nome desta Comissão, ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, cujo Diretor-Adjunto está aqui presente. Não o convidamos para participar da Mesa, porque esta encontrava-se em processo de trabalho. Não era propriamente uma solenidade, mas uma coordenação de debates. Por favor, releve isto e esteja certo de que sua presença é para nós da maior valia e importância. Agradecemos ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, cujo representante maior participou conosco dos debates desde o primeiro dia. Agradecemos à UNESCO, cujo representante esteve presente na solenidade de abertura, a possibilidade de realização do Simpósio. Agradecemos, também, a todos os expositores e participantes. E, em especial, nesta manhã, queremos fazer um agradecimento à

Prof.^a Therezinha Gueiros, Secretária de Educação do Pará; à Prof.^a Anna Bernardes, educadora emérita, e ao Professor José Eustáquio Romão que, para mim, foi uma revelação. Professor, parabéns pelo que já fez e pelo que pretende fazer em prol desse assunto. Seu depoimento foi muito importante. Agradecemos à Dr.^a Lígia Cademartori, supervisora da edição dos anais deste Simpósio; à Assessoria do Senado Federal, na pessoa do nosso Dr. Cândido Gomes, aqui presente, dando-nos toda a segurança na coordenação e no desenvolvimento dos trabalhos; à Secretaria da Comissão de Educação e à Secretaria do IPEA, cujo cuidado foi inexcusável; aos demais serviços do Senado e, em especial, aos serviços de taquigrafia e de som, e a todos os colaboradores que direta ou indiretamente contribuíram para o êxito deste Simpósio. Agradecemos, em nome do nosso Presidente e da Comissão de Educação do Senado Federal.

Com a palavra o Sr. Robert Walker.

Robert Walker - Eu queria deixar bem claro que o Representante Residente das Nações Unidas no Brasil é o Dr. Eduardo Gutierrez, que participou no primeiro dia. Sou um mero consultor, exercendo, no momento, uma função de pesquisa, contratado pelas Nações Unidas. As opiniões que expressei são pessoais.

Antônio Luiz Maya (Presidente) - Só me faltou agradecer a presença constante, efetiva e interessada de todos os que participaram do evento. Foi um estímulo muito grande, uma satisfação enorme saber que a educação é objeto de preocupação de pessoas como os senhores. Muito obrigado e está encerrado o Simpósio. (Palmas)

SETOR DE DOCUMENTAÇÃO

CADEMARTORI, Ligia Alves; INSTI
DE PESQUISA ECONOMICA APLICAD
desafio da escola básica: qua
e eqüidade.

ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA ÚLTIMA
DATA CARIMBADA

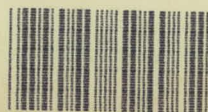
Acervo:	1849-X		Tombo:
	9.3.95	723	
	24/11/95	178	
	06.3.96	850	

CADEMARTORI, Ligia Alves; INSTITUTO
DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. O
desafio da escola básica: qualidade
e eqüidade.

Acervo: 1849-X

Tombo: 5306-6

IPEA-21



5306-6

OUTRAS PUBLICAÇÕES DO IPEA

Meio Ambiente: aspectos técnicos e econômicos.
Sérgio Margulis (ed.), 1990, 246 p.

Gestão da Empresa: automação e competitividade.
Rosa Maria Sales de Melo Soares (org.), 1990, 242 p., Cód.
IPEA 129

A Ironia na História do Pensamento Econômico.
Ricardo Tolipan, 1990, 94 p., Cód. PNPE 23

O Governo Brasileiro, o BIRD e o BID: Cooperação e Confronto.
Aloísio Barboza de Araújo, 1991, 122 p., Cód. IPEA 131

Para a década de 90: PRIORIDADES E PERSPECTIVAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

VOL. 1 - Políticas Macroeconômicas e Setoriais, 1989, 218 p.,
Cód.: AV. 9

VOL. 2 - Setor Externo, 1989, 246 p., Cód.: AV. 10

VOL. 3 - População, Emprego, Desenvolvimento Urbano e
Regional, 1989, 306 p., Cód.: AV. 11

VOL. 4 - Políticas Sociais e Organização do Trabalho, 1990,
312 p., Cód.: AV. 12

Planejamento e Políticas Públicas n° 4, dezembro 1990

Pesquisa e Planejamento Econômico n° 21(1) abril 1991