

ESCOLA PÚBLICA: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais *

**CLÁUDIA DAVIS **
YARALÚCIA ESPOSITO *****

INTRODUÇÃO

Em 1982, no contexto de um lento e contraditório processo de abertura política, realizam-se eleições para os governos estaduais, havendo, nos mais importantes estados do país, a transferência do poder aos partidos da oposição. Este fato permitiu que grupos políticos mais progressistas passassem a influir em setores importantes da administração pública, entre eles o da Educação. Respaldados pelo voto popular e comprometidos com teses que enfatizavam o atendimento às aspirações da sociedade, esses governos passam a introduzir mudanças na política educacional de seus Estados, sinalizando uma nova visão sobre o papel da escola pública.

* Pesquisa financiada pelo INEP e desenvolvida com o apoio do CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura

** Profa. da PUC-SP, Pesquisadora do CENPEC e da Fundação Carlos Chagas

*** Pesquisadora do CENPEC e da Fundação Carlos Chagas

Em 1983, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em consonância com as diretrizes da administração que se iniciava, passa a estimular, pela realização de uma série de eventos, a participação do magistério na discussão dos problemas da educação do Estado. Institui-se a política de permeabilidade e consulta às bases. Documentos incentivando a discussão e o encaminhamento de soluções são endereçados à rede, conclamando-se a participação de todos. Funcionários e servidores da escola, técnicos de órgãos intermediários do sistema, comunidades e associações de classe são convocados, solicitando-se que expressem suas contribuições, no sentido de melhorar a qualidade do ensino público.

Estimular o debate, buscando soluções para os problemas educacionais e permear-se às sugestões encaminhadas pelas escolas é a tônica que marcará as atividades da Secretaria, durante o primeiro ano da administração. No entanto, apesar do binômio "descentralização e participação" ter sido adotado como lema, a primeira iniciativa concreta do governo, no sentido de fazer avançar o processo de democratização da escola pública - a instituição do Ciclo Básico - foi uma decisão central, feita de cima para baixo, por decreto, o que ocasionará, sobretudo num primeiro momento, uma forte reação por parte dos profissionais da educação, fossem eles supervisores, diretores ou professores.

Enquanto proposta política para todo o sistema de ensino paulista, a idéia do Ciclo Básico visava ampliar o período de alfabetização, com a consequente diminuição da reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, propunha-se:

- alteração na seriação anual até então vigente, transformando as duas séries iniciais do 1º grau num Ciclo Básico de dois anos, eliminado-se, portanto, a possibilidade de retenção do aluno ao final do primeiro ano escolar;
- oferta de material didático aos alunos que dele necessitem;
- incentivo ao professor que escolhesse atuar no Ciclo Básico, através de pontos válidos para atribuição de aulas, concursos de ingressos e remoção;
- mudança no enfoque da avaliação, que deveria se centrar no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- flexibilidade no agrupamento dos alunos, possibilitando diversas alternativas na composição das classes e a sua reorganização no decorrer do ano letivo.

A fim de criar condições para a implantação do Ciclo Básico, foram previstas, ainda, medidas complementares:

- garantia de espaço no calendário escolar para reuniões dos professores;

* Dados e análises apresentados nesta Introdução apóiam-se com grande ênfase no trabalho *Problemas da Educação Básica no Brasil: a Exclusão das Massas Populacionais*, coordenado por Bernardete A. Gatti.

- duas horas diárias a mais de aulas, para alunos que necessitassem de maior tempo de escolarização (no limite de seis horas semanais), com remuneração suplementar aos professores que assumissem essas aulas;

- fornecimento de merenda reforçada aos alunos que permaneciam por mais tempo na escola.

Depoimentos colhidos no início de 1984 indicavam que as críticas mais contundentes endereçadas à proposta do Ciclo Básico concentravam-se em dois aspectos: o caráter arbitrário de sua implantação e a resistência secular dos professores à idéia de modificar processos e parâmetros de avaliação. Na tentativa de reverter essa pré-disposição contrária à proposta, mobilizam-se os dirigentes dos órgãos centrais e os membros das equipes técnicas da Secretaria que passam a percorrer todas as regiões do Estado divulgando, rebatendo críticas e empenhando-se por obter junto aos professores uma expectativa favorável, condição necessária para a sustentação e viabilização do projeto.

Avaliações conduzidas ainda no decorrer de 1984 sugeriam que, passado o impacto inicial, outros aspectos da proposta, como a possibilidade de aulas suplementares para os alunos, o incentivo ao trabalho em equipe, a troca de experiências através de reuniões freqüentes e o aumento de oportunidades de orientação técnica, começavam a contagiar um número maior de professores, contribuindo para atenuar as resistências que ainda se manifestavam. Persistiam, no entanto, na visão dos professores e diretores pontos extremamente problemáticos, entre os quais destacavam: a inexistência de espaço físico nas escolas, inviabilizando a criação dos grupos de apoio; a impossibilidade de contar com a presença de um coordenador pedagógico para orientar os trabalhos; alta mobilidade do corpo docente das escolas; a necessidade de reduzir o número de alunos nas classes e diminuir o número de remanejamentos que havia se intensificado e, por último, a necessidade de modificar os critérios de promoção das classes de alfabetização, definindo-se parâmetros nítidos para a avaliação dos alunos que iriam concluir o Ciclo Básico em 1985.

Sensível a essas críticas, a Secretaria procura, nos limites de suas possibilidades, encaminhar soluções, ainda que isso se faça num ritmo muito pouco ágil. A definição sobre os parâmetros de avaliação dos alunos, por exemplo, só saiu no final de 1985, quando já não havia tempo hábil para fornecer orientação aos professores. A proposta curricular de alfabetização para o Ciclo Básico seria enviada às escolas apenas no segundo semestre de 1988, ainda em versão preliminar para discussão.

Apesar de uma trajetória oscilante e de um desenvolvimento extremamente desigual, as mudanças impostas pelo Ciclo Básico redundaram, em 1986, numa melhoria de 10% nos índices de promoção escolar. Relatórios da Secretaria, publicados em 1989 (SEESP, 1989), indicavam que antes da introdução da proposta "de cada 100 crianças matriculadas, apenas 50 chegavam à 3ª série após dois anos de freqüência à escola; este número aumenta para 65

após a implantação do Ciclo Básico". Embora significativos, esses resultados não permitem, por sua própria natureza, maiores inferências sobre a qualidade da escolarização propiciada às crianças.

Reconhecendo que as melhorias qualitativas no ensino pressupõem o aprimoramento das condições de trabalho da escola e do professor, em 1988, é instituída, pela Secretaria de Educação do Estado, a Jornada Única de trabalho docente e discente que incorpora e amplia algumas medidas adotadas na implantação do Ciclo Básico. A Jornada Única, definida nos documentos da Secretaria como "um programa pioneiro de reorganização estrutural da escola pública", possibilita:

- aumentar a permanência diária dos alunos do Ciclo Básico, ou seja, mantê-los na escola durante 6 horas-aula diárias nos dois primeiros anos;
- propiciar reforço alimentar para as crianças. Passam a ser oferecidas três refeições diárias: à chegada do aluno na escola; no meio do período (geralmente durante o recreio) e ao final do período de aulas;
- distribuir o período de 30 horas-aula semanais do aluno entre o professor polivalente (26 horas) e os professores III de Educação Artística e de Educação Física, para o desenvolvimento de atividades de expressão artística e corporal.

Além dessas medidas, a Jornada Única assegurava ao professor que leciona no Ciclo Básico uma redução de jornada semanal de trabalho, sem alterar o seu salário. A partir de 1988, o professor que assume classe de Ciclo Básico recebe também por 40 horas semanais, como o professor de Jornada Integral, mas trabalha com uma única classe. São 26 horas de aulas, 6 horas de trabalho pedagógico (destinadas à participação em reuniões, cursos ou preparação de recursos didáticos) e 8 horas-atividade em horário e local de livre escolha.

A ampliação do horário de permanência da criança na escola e a redução da carga semanal de trabalho dos professores que dobravam seus turnos sem dúvida representaram um avanço e uma conquista substancial em direção da melhoria das condições de atuação docente nas séries iniciais. Assim, nas intenções expressas pelas propostas de instituição, seja do Ciclo Básico, seja da Jornada Única, renovaram-se as esperanças de um salto qualitativo no ensino básico.

No entanto, embora se saiba que os reais benefícios de medidas dessa magnitude só poderão ser aquilatados, de fato, a médio prazo, parece lícito indagar: passados cinco anos, as resistências à desserialização do período de alfabetização, respeitando-se o processo de ensino e aprendizagem como um contínuo, foram assimiladas pelas equipes escolares? A avaliação deixou de ser um instrumento seletivo de promoção ou retenção para ser um indicador-diagnóstico do progresso ao aluno? Passou a permitir a revisão da prática pedagógica do professor e da escola na busca de seus objetivos? A ampliação da permanência da criança na escola tem se articulado a uma proposta pedagógica que efeti-

vamente se traduza em melhores oportunidades para a aquisição de conhecimentos úteis e relevantes?

As observações e reflexões que se seguem ensaiam respostas a estas questões.

MÉTODO

A compreensão da experiência escolar e, em especial, da prática pedagógica que na escola se dá exigia a observação cuidadosa daquilo que nela se passava, contemplando-se tanto seu contexto social como institucional. Daí a utilização, na pesquisa, de procedimentos etnográficos (observações de distintos contextos, levantamento da história da escola, do modo de vida na região, coleta de depoimentos e histórias de vida de pessoas-chave na escola e na comunidade, etc), de modo a conservar a complexidade do fenômeno educacional e a riqueza tanto do seu contexto particular como daquele mais amplo que o atinge. Desta forma, procurou-se não circunscrever o estudo apenas ao âmbito interno da escola, aliando-se às informações de campo dados relativos ao município e à região em que a escola se encontrava.

A meta do estudo foi sempre a de apreender um momento para o qual convergiam e ganhavam vida inúmeros processos forjados na história local e na história educacional do Estado. Pretendia-se, ao analisar a escola, ir além de sua configuração formal, para entender as razões pelas quais a prática pedagógica, no momento, assim se configurava. A orientação foi, portanto, a de partir de dados mais extensos e gerais e, paulatinamente, focalizar a atenção em questões que emergissem como mais pertinentes, buscando respondê-las.

Concluir a prática pedagógica que se processava nas séries iniciais implicou, pois, alcançar os seguintes objetivos: 1) a organização social e política da realidade onde se situava a escola; 2) a construção social da escola; 3) a unidade familiar e o modo de vida daqueles que se serviam da escola e 4) a apreensão daquilo que é de fato possível aprender na escola.

Definido o problema, os objetivos e o método, resta especificar as condições empíricas onde o estudo se deu. Devêr-se-ia buscar um município da Grande São Paulo onde difíceis condições de vida, aliando-se a precárias condições de ensino, produzissem acentuado fracasso escolar. Em seguida, uma de suas escolas, cujo perfil de aprovação correspondesse à média das escolas da região e onde o Ciclo Básico estivesse plenamente instalado, seria selecionada. Desta forma, a escolha incidu sobre o município de Carapicuíba e, nele, sobre a Escola Estadual de 1ª grau Duque de Caxias*, que atende à população de um dos setores da Cooperativa Habitacional (COHAB) construída, pelo governo do Estado, na área.

* Nome fictício

Justifica, ainda, esta opção o fato de que tanto o município como a escola, além de apresentarem os quesitos necessários, contavam, respectivamente, com um delegado de ensino e com uma diretora com os quais já se mantinha relacionamento prévio, fator que facilitou, em muito, a realização de pesquisa. Esclarecidos e aceitos os objetivos de investigação, duas das classes do Ciclo Básico foram indicadas pela escola: uma formada por alunos iniciantes (TURMA A) e outra por alunos repetentes (TURMA B), ou seja, uma classe de CB-I e uma classe de CB-II, ainda que, na prática, esta última fosse considerada, tal como a primeira, uma classe de alunos "que não sabiam ainda nem ler nem escrever". As respectivas professoras, ao serem consultadas sobre a possibilidade de participarem do estudo, concordaram em nele se engajar, salientando, no entanto, que seguiam métodos de trabalhos muito distintos: Marta, a professora da TURMA A, adotava material alternativo, baseado em Emília Ferreiro. Raquel, regente de classe da TURMA B, fazia uso de uma cartilha elaborada na própria escola, nos moldes tradicionais.

A coleta de dados foi realizada por duas pesquisadoras que alternavam constantemente de papéis. Esta ausência de rigidez permitiu que ambas as turmas fossem observadas pelas investigadoras, alargando consideravelmente a visão que se teve da dinâmica de cada classe. As visitas à escola e à comunidade duraram de março a dezembro de 1989, inclusive durante o período da greve dos professores (meados de abril a final de junho), por melhores salários.

RESULTADOS

- . *A proposta na prática*
- . *O planejamento escolar*

Na sala de aula estavam presentes todos os 13 professores das classes do Ciclo Básico. No entanto, não se reuniam formando um único bloco. De um lado estavam agrupadas sete professoras das classes de CB-I ou seja, da conhecida primeira série - e, de outro, seis docentes da segunda série: o "CB-II". Isolados espacialmente, os dois grupos não se comunicavam. O Ciclo Básico, enquanto proposta de integração pedagógica das duas primeiras séries, assimilado a nível de discurso, na prática não chegava a se configurar nem mesmo como intenção.

Chama a atenção a subdivisão que se torna nítida no bloco de professores do CB-I: à margem do grupo, as professoras preparavam exercícios a serem mimeografados. Alheias ao que era discutido pelos demais, gravavam, em folhas de estêncil, tarefas típicas às atividades do período preparatório: seqüências motoras, labirintos, desenhos e figuras para colorir ou recortar. Nesse plano de trabalho não havia, efetivamente, espaço para sua participação. Por designação da direção da escola estariam se encarregando no decorrer do ano dos alunos que, embora oficialmente não figurassem nas listas dos repetentes, não estavam, também, incorporados às turmas consideradas como de 2ª série. Tudo se passava como

se não fosse possível planejar para uma turma intermediária, que não tinha, ainda, uma identidade construída e incorporada à formalização pedagógica. Era como se a idéia de continuidade dos trabalhos fosse absolutamente incompatível com a organização pensada, ou melhor dizendo, arbitrariamente definida para o funcionamento escolar.

Na tradição da prática pedagógica, alimentada pelas concepções enraizadas que dela tem o coletivo dos professores, a cada ano do calendário deve corresponder uma série escolar que, por sua vez, deve ter um programa (ou livro didático?) que a identifique. As cinco outras professoras da 1ª série se ocupavam com a tarefa de especificar que conteúdos seriam desenvolvidos em cada bimestre. O parâmetro básico para essa determinação indicava que permaneciam constantes e inalterados os critérios dessa prática de planejamento: a seqüência e a dosagem das lições da cartilha comandavam as definições, ainda que metade dos professores não a utilizassem em seu trabalho.

Duas preocupações que se relacionam canalizavam as atenções de todos. A primeira era definir em que época e que tipo de prova seria feita para orientar o remanejamento das classes; a segunda era tentar estabelecer um ritmo homogêneo de trabalho, de modo que as turmas não caminhassem muito separadas. Em decorrência, dois tipos de documentos foram preparados: um informal, mas por todos anotado, que era um cronograma minucioso de atividades onde se registravam, para as primeiras semanas, as sílabas que seriam apresentadas. O que se discutia então era quantos dias seriam considerados suficientes para que uma determinada "família silábica" fosse assimilada, condição tida como necessária para a apresentação de uma nova lição.

Poucas eram as divergências quanto ao ritmo de ensino que ia sendo forjado. Quando se esboçavam controvérsias, as arestas eram superadas pela opinião das professoras que detinham maior liderança - as efetivas da escola - que se utilizavam dessa condição para impor o seu ponto de vista.

O outro documento, de que se encarregava uma única relatora, era o esboço do planejamento oficial que seria datilografado, em duas cópias, para ser enviado aos arquivos da burocracia. Dele constavam o planejamento dos componentes da Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Saúde e Educação Artística. Datilografado num impresso já padronizado, seria a peça básica que nortearia a elaboração de um outro documento, igualmente inócuo e formal, o "Plano da Escola relativo ao Ciclo Básico". Na verdade, o que se verifica, ao analisar a documentação escolar, é que não havia diferenças entre os planos de 1987, 1988 e o de 1989, muito embora se registrassem, entre 87 e 89, flutuações nas porcentagens que expressavam os índices de evasão e reprovação nas séries iniciais.

• Faze-se uso, na escola, da cartilha elaborada por seus professores e, a título experimental, de material didático alternativo pautado nos estudos de Emília Ferreiro.

Seguindo a rotina de uma lógica incompreensível, ano após ano, abre-se o espaço para as semanas de planejamento, meramente ritualísticas e formais, que parecem ser presididas por um único objetivo: preencher e perpetuar o absolutamente inadequado calendário escolar. Invalida-se, desta maneira, a semana de "planejamento" que se desenvolve antes do início das aulas: de nada adianta esta atividade quando só se conhece das classes "dos iniciantes" o nome dos alunos, e, da "dos retidos", além do nome da criança, um adjetivo que a classifica em "média", "boa" ou "fraca". Nenhum planejamento curricular pode, nestas condições, ser adequado, na medida em que nada se conhece - nem se busca conhecer - do que os alunos podem e sabem. Não há, pois, qualquer justificativa a ser invocada para sustentar a repetição desgastante, a cada novo início de ano, do faz-de-conta de um plano de trabalho pedagógico, uma vez que não se leva em conta os resultados alcançados no período anterior.

Aparentemente, não havia, da parte dos professores e da equipe escolar, qualquer consciência do percentual de ineficácia que a escola vinha acumulando ao fazer flutuar (quase sempre para cima) os altos índices de reprovação, segundo atestavam suas próprias estatísticas. Estas conclusões foram reiteradas pelo conjunto de registros extraídos das observações realizadas.

Os mecanismos de seletividade

Pouco antes do início do ano escolar, encerrado o período das matrículas, as classes do Ciclo Básico foram constituídas. Para os alunos que estavam iniciando sua trajetória escolar não havia outros critérios presidindo a formação dos agrupamentos, além de uma equilibrada divisão no número de meninos e meninas que passariam a constar das listas de chamadas das várias turmas. Como a escola atendia a uma clientela vinda de uma área geográfica restrita, o perfil dos alunos novos era considerado relativamente homogêneo, o que dispensava uma análise mais cuidadosa das informações que se tinha de cada criança. Tais informações, na realidade, eram muito poucas: nome dos pais, local de residência da família, data e local de nascimento das crianças, havendo, em algumas fichas, anotações que indicavam se a criança cursara a pré-escola.

Os alunos já matriculados no Ciclo Básico, que haviam conseguido assegurar a continuidade de seu processo de aprendizagem, ou seja, que haviam passado pelo crivo das avaliações realizadas no ano anterior, foram destinados à classe do "CB-II" que mais se aproximava de seu nível de desempenho: forte, média ou fraca. Os que não haviam atingido os critérios fixados para o acesso às "verdadeiras" segundas-séries foram reunidos em turmas especiais - as chamadas classes de "CB-II em continuidade".

Uma dessas turmas (a TURMA B) tinha, no início do ano, apenas 19 alunos matriculados. A justificativa apresentada para um agrupamento tão pequeno era possibilitar à professora dessa classe melhores condições de desenvolver

um trabalho mais individualizado. Infelizmente essa intenção proclamada logo foi desmentida. Poucas semanas após o início das aulas, o número de alunos da TURMA B já era igual a 22, e chegará a 34, até o final do ano, em decorrência de sucessivos processos de transferência e remanejamento entre as classes.

Em 1984, no início da implantação do Ciclo Básico, o processo de remanejamento havia sido uma prática abertamente incentivada. Diferentes documentos, elaborados por equipes técnicas da Secretaria, sugeriam sua utilização, recomendando que o encaminhamento dos alunos "para o agrupamento-classe mais adequado ao seu desempenho", poderia se concretizar a partir de diferentes formas de organização. A saber: o aluno poderia ser remanejado para um outro grupo para realizar apenas uma parte das atividades programadas para um dia ou para a totalidade das atividades, durante um determinado período de tempo, ao longo do ano letivo. Ressaltava-se, ainda, nessas sugestões, que o remanejamento deveria contemplar tanto o aspecto afetivo como o desempenho cognitivo.

Ainda que questionáveis, essas orientações traziam implícitas a idéia de que o remanejamento deveria significar, para a criança, a vantagem de poder participar de um novo grupo, onde melhores condições de ensino lhe fossem propiciadas, estimulando-se, assim, seu interesse e motivação para se envolver em novas aprendizagens. Não eram essas, entretanto, as posturas e intenções que presidiam os remanejamentos que se processaram na escola Duque de Caxias, em particular os que implicavam transferências que foram feitas tendo, como destino, classes semelhantes à da TURMA B.

Os remanejamentos praticados caracterizavam a continuidade de um processo altamente seletivo que se tornava extremamente prejudicial para todas as crianças, chegando a ser duplamente lesivo para a turma dos repetentes. Em primeiro lugar, porque estes alunos foram segregados, desde o início do ano, numa classe que, tida como fraca, carregava o estigma de incapaz e, de antemão, foi condenada a refazer completamente todas as etapas do processo de aprendizagem. Segundo, porque para referendar as expectativas praticamente nulas quanto às suas possibilidades de sucesso, adotou-se um processo de homogeneização que parecia "puxar todos para baixo", o que se fez, incorporando, sucessivamente, ao grupo, crianças que, em suas classes de origem, passaram a ser identificadas como "fracas" ou "problemáticas".

Considerando que a esse tipo de classe são alocados, invariavelmente, os professores menos experientes e, portanto, com menores condições de fazer frente a esse conjunto de desafios, compreende-se porque essas turmas congregavam um número tão alto de multi-repetentes e, igualmente, porque registraram taxas tão altas de expulsão camuflada - ou seja, de "evasão". Condenar um grupo de alunos a repetir uma experiência de fracasso, em idênticas ou piores condições, certamente é um dos mecanismos mais sutis e eficazes para forçá-los a abandonar seus projetos de escolarização.

As classes

Os alunos que freqüentavam a Escola de 1º grau Duque de Caxias advi-nham, em sua maior parte, do setor mais bem cuidadoso da COHAB de Carapi-cuíba. Filhos das camadas mais humildes da classe média, davam, no conjunto, a impressão de crianças bem tratadas. Não se via alunos mal agasalhados, des-calços ou com roupas rasgadas. Ao contrário, a impressão era a de uma meni-nada bem nutrida (muitos traziam, de casa, sua merenda), que parecia se enfei-tar para ir à escola: fitas e fivelas nos cabelos das meninas, tênis da moda nos pés dos meninos. Todos usavam uniforme, com distintivo da escola; estojo e material escolar diversificado espalhavam-se pelas carteiras de cada criança. Estes traços comuns ocultavam, no entanto, diferenças marcadas entre as clas-ses observadas, que importa aqui salientar:

Classe A: Eram 32 alunos, onde todos, com exceção de 4 crianças, ti-nham cursado a pré-escola. Era uma turma composta só por alunos novos, com idade homogênea (7 anos no início do ano letivo, e distribuição equiparada de sexos: 17 meninas e 15 meninos). Sua professora - Marta - tinha quinze anos de experiência e, desde 1985, trabalhava junto às 1ª séries. Era antiga na escola e gozava de considerável prestígio junto aos colegas e direção. Formada em Pe-dagogia, tinha 31 anos.

Classe B: Eram 19 crianças, no início do ano, todas com o histórico de, pelo menos, uma repetência. Destes alunos, apenas 5 eram do sexo feminino. A distribuição etária seguia o seguinte padrão: 11 anos (1 aluno), 10 anos (2 alu-nos), 9 anos (7 alunos) e 8 anos (9 alunos). No final do ano, a classe tinha au-mentado consideravelmente, envolvendo, no total, 34 crianças. Não havia, na escola, registro sobre passagem ou não pela pré-escola. A visão que deles se tí-nha, na escola, era a de criança "com QI baixo", "lares desestruturados", "carên-cias afetivas e materiais" de vulto. Sua professora - Raquel - era recém-chegada à escola, sem nenhuma prática de alfabetização e limitada experiência docente anterior. Com 25 anos, cursava o último ano de Pedagogia, em universidade privada, localizada no município vizinho.

A prática pedagógica em sala de aula

Classe A: Em 1988, Marta ouviu falar, pela primeira vez, nas idéias de Emília Ferreiro. O contato com esta concepção e, sobretudo, a utilização de uma proposta de trabalho marcada fortemente - ainda que não apenas - por tais noções propiciaram-lhe uma nova forma de lidar com as crianças, incompatível com a conduta previamente seguida. Não mais cabia promover os interminá-veis exercícios de coordenação motora, nem mesmo submeter os alunos mais "fracos" às intermináveis cópias de palavras isoladas.

A compreensão da alfabetização enquanto processo de construção, que envolve diferentes níveis, permitiu não só maior sensibilidade às necessidades

individuais como, e notadamente, um maior respeito aos vários ritmos de aprendizagem.

As crianças deixaram de ser agrupadas em "fortes", "fracas" e "médias", para trabalharem, em grande parte, em conjunto. Atividades coletivas garantiam que os alunos com maiores dificuldades não fossem relegados à mera repetição de exercícios motores, fato que facilitava a integração à classe, contribuindo para a construção de uma auto-estima positiva.

Do ponto de vista das atividades de sala de aula, Marta seguia com fidelidade o material pedagógico que embasava a nova proposta. Havia, de início, maior ênfase na comunicação oral: as crianças contavam casos, escutavam histórias ligadas ao folclore brasileiro, respondiam a diferentes perguntas. Palavras-chave eram sempre trabalhadas a partir de um contexto mais amplo, fosse ele a frase, a parlenda ou, até mesmo, o texto. Finalmente, ao longo de um contato mais acentuado com material impresso, observava-se que maior liberdade era dada à criança para escrever "do jeito que achava correto", ou seja, do "seu jeito".

A avaliação, nesta nova proposta, também sofreu drásticas alterações: passava a ser contraproducente corrigir a ortografia, colocar certo ou errado, dar visto etc, no decorrer do processo de alfabetização. Levada à últimas consequências - como Marta parece sempre proceder - esta postura acabava sendo, em sua classe, extremamente negativa: sem nunca se deter para analisar a natureza dos erros cometidos por seus alunos, não havia como sobre eles atuar. Assim, perdiam-se inúmeras ocasiões para sistematizar conteúdos mal assimilados, retomar explicações que não ficaram claras, propor exercícios novos que atuassem sobre dificuldades encontradas.

Observações posteriores indicaram que, muitas vezes, o discurso de Marta não era compatível com sua prática. Ora pecava por falta, ora por excesso. Não se sabe, ao certo, como interpretar as discrepâncias percebidas em sua atuação: se ao desânimo e ao desgaste resultante do doloroso fracasso em que empenhou sua liderança na negociação por melhores salários ou se, pelo contrário, as incoerências podem ser explicadas pela própria dificuldade de adotar, ao nível de ação, o que já foi incorporado no plano das idéias.

Qualquer que seja a razão, a atuação de Marta, no segundo semestre de 1989, após o insucesso da greve que tanto defendeu, pode ser definida da seguinte forma: cumprimento estrito ao mínimo exigido. Aparentemente, o desgaste de voltar à sala de aula sem nada conseguir causou uma acentuada apatia no professorado, com repercussões inevitáveis sobre a aprendizagem, dos alunos: não só poderiam ter caminhado bem mais como, ainda, se teria tempo para garantir o necessário reforço.

Classe B: Raquel tinha uma visão pouco lisonjeira de seus alunos. Considerava-os da forma mais estereotipada possível: lentos, indisciplinados, problemáticos, crianças que sofriam por falta de carinho, que viam a mãe dormir

com outros homens, que o pai era traficante de drogas, que o lar não era estruturado. Naturalmente, com tantos problemas, a "aprendizagem da classe é muito difícil, em razão dos problemas psicológicos que têm."

Devendo formar-se no final de 1989, Raquel ainda não compreendia bem o que vinha a ser Ciclo Básico: não tinha se conscientizado se a classe B era de 1ª ou de 2ª série, na medida em que seus alunos eram todos repetentes de pelo menos um ano. Após o remanejamento, sem qualquer avaliação específica decidiu-se que a classe não sabia nem o a-e-i-o-u, quanto mais sílabas simples. Desta maneira, começou tudo de novo, pelas vogais, desconsiderando a aprendizagem prévia das crianças e o fato de que estes, para os órgãos oficiais e para a família, eram alunos de 2ª série. Em Matemática, a situação era mais drástica porque a própria professora se atrapalhava com seus conteúdos. Estudos Sociais e Ciências não eram trabalhados.

Seu planejamento - raras vezes seguido - era mera cópia daquele do ano passado. Para ela, "continuar do ponto em que a criança parou", era uma conduta prejudicial à aprendizagem, visto impedir a retomada de noções pouco sedimentadas. Assim, era francamente favorável à rerepresentação dos conteúdos, começando-se tudo de novo, desde o início, mesmo que o processo fosse mais trabalhoso. Há ainda que mencionar que parte da dificuldade em aceitar o Ciclo Básico derivava da total ausência de um projeto coletivo para a escola, que implicasse em um critério comum de avaliação. Havia em sua classe alunos que poderiam estar numa classe melhor, mas cuja transferência não era aceita pela ausência de um padrão avaliativo comum ao conjunto dos professores.

Raquel privilegiava acentuadamente a formação de grupos homogêneos e, neste sentido, não sabia como se posicionar frente ao remanejamento. Fica-se com a impressão de que se houvesse apenas um remanejamento no início do ano ela seria dele uma adepta fervorosa. O problema é que praticamente durante todo o ano entravam crianças novas em sua sala: aquelas que não conseguiam seguir o ritmo adotado pelas outras professoras. Em compensação, as crianças tidas como mais adiantadas saíram só da sala de Raquel em julho, após dois meses e meio de greve.

Quanto à Jornada Única, Raquel também não a via com bons olhos. Em seu entender, as crianças se cansavam de permanecer tanto tempo na mesma sala, fazendo as mesmas atividades, dia após dia: apreendendo a ler, escrever e somar. Entendia, assim, que "os momentos felizes" dos alunos eram aqueles proporcionados pelas aulas de Educação Artística e Educação Física, revelando, através desta consideração, sua concepção do que vinha a ser a leitura, a escrita e a contagem básica: conteúdos maçantes, pouco motivadores, quase um castigo necessário para se alcançar a grande meta que alocava à escola: "arrumar um bom emprego".

No que se refere à conduta em sala de aula, ela se pautava pelo improvisado e pela infantilização das crianças. Para ela, era difícil explicar a forma como tra-

balhava: "Olha, eu invento, sabe? Eu não sigo sistema nenhum: eu invento na hora, as sílabas, as famílias, monto uma história qualquer e assim, vai". Nada errado com a invenção e a engenhosidade na sala de aula. O problema era que Raquel inventava porque desconhecia toda e qualquer metodologia de alfabetização. O relato abaixo, extraído do Caderno de Campo, vem explicitar como, ao inventar, pautava-se pela imagem, que fazia de seus alunos: "A professora entra na classe e, de imediato, ouve-se em coro: Que cadernos nós vamos pegar, tia? A professora indica que é o de Língua Portuguesa. As crianças começam a fazer, de forma automatizada, o cabeçalho. Neste momento, quando alguns ainda se encontram escrevendo, Raquel fala: - Olha, hoje nós vamos estudar a lição do tatu. Então, eu vou contar prá vocês a história do Tatu. O "t" era uma letra que era muito sozinha. Mas tinha cinco irmãzinhas - quem são as cinco irmãzinhas? As crianças de pronto respondem que são as vogais. A professora, então, continua, entabulando com os alunos o seguinte diálogo:

prof. Como é a letra a?

alunos: É gordinha.

prof.: E a letra e?

alunos.: É magrinha e tem um lacinho.

prof.: Quem sabe como é o i?

alunos.: Ele tem um pinguinho.

prof.: E o o?

alunos.: É malandro, de boné na cabeça.

prof.: e o u?

alunos.: é que nem o trem: faz uuuuuu....

Raquel retoma, em seguida, a história: "As cinco irmãzinhas estavam brincando de roda e o "t" vinha vindo sozinho - que ninguém queria brincar com ele, porque ele era muito coitadinho. Assim, ninguém queria ter amizade com ele porque ele era feinho, feinho. Aí o "a" foi até lá e perguntou porque é que ele estava chorando. Daí ela ficou com pena, falou que não era prô "t" chorar mais, que agora ele tinha um amiguinho. Como é que vai chamar o "t" quando ele der a mão para o "a"? As crianças há tempo não prestam atenção. Raquel repete a pergunta em tom mais elevado. Os alunos olham para ela, como que aturdidos. Aproveitando o silêncio momentâneo, a professora diz: "ta", o "t", quando dá a mão para o "a", chama "ta". E quando o "t" dá a mão para o "e"? "As crianças respondem sempre, de maneira distraída e mecânica: "te", "ti", "to" e "tu". A professora, aparentemente, esqueceu-se que lidava com alunos repetentes, pois tal história - invenção da qual muito se orgulha - poderia, quando muito, despertar a atenção de pré-escolares" (novembro, 1989).

No que diz respeito à avaliação, a posição de Raquel era clara: pautava-se predominantemente pelo ditado e pela gramática, para aferir progressos na alfabetização. Criticava, nesta medida, aquilo que supunha ser a "proposta de

Emília Ferreiro: pouca exploração de gramática, elaboração individual de histórias, ausência de correção dos erros das crianças.

Em relação à greve geral dos professores, suas ponderações são interessantes, considerando o perfil de sua classe: "em termos salariais, eu sou de pleno acordo, porque eu acho que o professor tem que receber um salário melhor, que dê, pelo menos, para você sobreviver. Mas, em termos de aprendizagem das crianças, eu acho que a greve prejudicou bastante: eu já podia estar na metade das dificuldades da lição da Cartilha: no entanto, nem cheguei ainda a completar as sílabas simples".

A avaliação final e seus significados

No início de dezembro a escola realizou uma avaliação final dos alunos, aplicando a todas as turmas de mesma série uma prova única. Da elaboração dessa prova participaram todos os professores, ainda que o conteúdo das questões e seu nível de dificuldade tenha sido determinado pelas professoras mais experientes, ou seja, pelas titulares das classes fortes. A aplicação se fez em dias consecutivos, destinando-se um dia para cada componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

A prova de Língua Portuguesa apresentava uma estrutura clássica. Inicia-se com um texto - As férias de Henrique - que é escrito na lousa para ser copiado pelos alunos. Após a cópia, três questões devem ser respondidas. Na primeira, antecedida pela legenda "lendo e comentando o texto" os alunos devem, inicialmente, indicar qual é o personagem da história, depois, escolher, entre três alternativas, a que corresponde a uma informação contida na primeira frase do texto; por último, completar as lacunas criadas pela omissão de palavras no interior de uma mesma frase. Ler e interpretar o texto significam, portanto, não uma re-elaboração de idéias acompanhada de uma re-escrita, mas sim a cópia fiel de um segmento selecionado.

Ao tópico LEITURA segue-se o de GRAMÁTICA, composto por uma série de dez questões onde se exige das crianças que elaborem duas frases descrevendo cenas; copiem e completem frases substituindo "desenhos por seus nomes"; leiam palavras e expressem seus significados através de desenhos; ordenem as palavras que formam uma frase; separem algumas palavras em sílabas.

Completando o item GRAMÁTICA, os alunos devem responder a cinco questões, demonstrando que são capazes de aplicar, ainda que intuitivamente, as noções de antônimo, diminutivo, feminino, plural e aumentativo. Vem, a seguir, a terceira etapa da prova: o DITADO. São cinco frases e quinze palavras que, evidentemente, foram selecionadas para cobrir todo o espectro das chamadas "dificuldades da língua", aí incluídos os "sons do x". Para finalizar, a exi-

gência de demonstrar o mais completo e acabado domínio da escrita pede-se, também, quem realizem uma composição.

Um dos aspectos que mais chama atenção na análise dessa prova é, sem dúvida, o nível de realização exigido. Quando se tem presente que tudo, rigorosamente tudo, é corrigido - do traçado das letras à observância rigorosa do emprego das convenções da escrita - a conclusão inevitável é que crianças, eventualmente contempladas com o conceito A (poucas, é verdade), demonstram um nível de realização raramente requerido e raramente alcançado por boa parte dos alunos de 1ª série, matriculados em escolas particulares "de elite". É preciso ressaltar ainda que, em tais escolas, o processo de alfabetização tem início formal um ano antes, quando a criança frequenta uma classe pré-escolar. Assim sendo, é forçoso concluir que, nas 1ª séries de algumas escolas públicas, quando alguém consegue obter de sua professora uma nota máxima, é porque é excepcionalmente bom, em termos de aprendizagem, imagem raramente difundida quando se caracteriza essa população escolar.

Não menos rigorosos e formais são os padrões de exigência observados na avaliação de Matemática. Abrindo a prova, três problemas são apresentados: um pressupõe a adição, outro a subtração e o último uma multiplicação. Os problemas devem ser respondidos de acordo com o seguinte roteiro: seleção da sentença matemática apropriada que, diga-se de passagem, é indicada na prova como "S.M.", cabendo aos alunos decifrar seu significado; realização da operação expressa na sentença matemática anteriormente indicada e registro de resultado obtido na linha destinada à resposta, que consiste em fazer com que a frase interrogativa, contida no enunciado, seja novamente copiada, desta vez no afirmativo.

Após o problema, as crianças enfrentam quatro exercícios que avaliam o seguinte: o domínio da seqüência dos numerais (até 100); a capacidade de decompor numerais em dezenas e unidades e a aplicação de conceitos relativos a numerais pares e ímpares, dúzia e meia dúzia. Para completar a prova devem escrever dez números que lhes são ditados e, por último, efetuar uma série de 14 operações: 4 somas, 4 subtrações, 4 multiplicações e 2 divisões.

Não é necessário grande esforço de análise para concluir que os conhecimentos exigidos na avaliação de Matemática superam em muito o que é preconizado nas propostas curriculares oficiais, sobretudo quando se sabe (e se constata) que o número de aulas efetivamente destinadas às atividades dessa área fica muito aquém do que é minimamente recomendado nestas mesmas programações. Isso parece ocorrer por dois motivos básicos: primeiro, porque na tradição pedagógica a alfabetização das crianças é identificada com o objetivo nuclear a ser alcançado na 1ª série; segundo, porque não são poucas as professoras que se confessam despreparadas para desenvolver os conteúdos de Matemática.

Em contraste acentuado com a amplitude de conhecimentos e com os níveis de realização demandados nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, o conteúdo (e a forma) das questões especificadas nas áreas de Ciências e Estudos Sociais chegam a expressar um total menosprezo pela capacidade de realização dos alunos, além de sinalizar a irrelevância dos temas e o caráter de normatização pedagógica que vêm sendo atribuídos pela escola, no desenvolvimento das programações dessas duas disciplinas. Nas 10 questões - que constituem o total de itens das duas provas - solicita-se às crianças que pintem os desenhos que mostram: a) "o que devemos usar quando está calor" b) "para que serve o cesto de lixo", e c) "qual é o tipo de casa da criança". As opções, neste último caso, são: uma casa, um prédio de apartamento ou uma tenda indígena que, destaque-se, nada tem a ver com as construções utilizadas pelos índios brasileiros. Colorir a Bandeira Nacional, desenhar a "sua família" e "algo sobre o natal" completam o rol das questões apresentadas.

Não se pense, no entanto, que pintar e desenhar escapam à fobia das correções. Todas as realizações são acompanhadas pelos tradicionais sinais de certo, meio certo e errado. E, naturalmente, pode-se receber um grande xis, quando ao colorir a bandeira, não se deixa em branco a faixa com o lema ORDEM E PROGRESSO ou um meio certo, quando a professora decide - não se sabe por quais critérios - que representar uma família com mais de quatro pessoas (fato que pode sinalizar uma família extensa, composta por avós, tios, primos etc) é, possivelmente, uma "distorção da percepção da criança"!!!

Que conclusões é possível extrair da análise dessa prova?

A primeira, parece-nos, é que esse tipo de avaliação, que tem uma fisionomia tão própria quanto peculiar, se origina e realimenta o que tem sido denominado, com rara propriedade, de "folclore pedagógico". Fruto de tradições que parecem seculares pela força com que se impõem aos professores recém chegados, não se coloca jamais em questão os conteúdos que serão cobrados numa avaliação de final de ano, ainda que se proclame a regra, também incorporada pela tradição, de que não se deve cobrar o que não foi trabalhado. De fato, não há outra justificativa para a elaboração de uma prova única quando, vale a pena salientar, já no início (e no decorrer de todo o ano escolar) as turmas eram identificadas pelos rótulos de fortes, médias e fracas.

Um outro aspecto que a análise desse conjunto de provas ressalta é o de que o ritual de planejamento, elaboração, aplicação e correção das avaliações de final de ano cumpre duas importantes funções. A primeira, que denominamos de função simbólica, parece ser usada para assegurar à própria instituição uma imagem de unidade e eficiência que, como a de toda escola pública, vem sendo paulatinamente desgastada. Para uma escola como a Duque de Caxias, que se destacava pelo empenho que sua direção colocava na manutenção e embelezamento do prédio escolar, manter o padrão de excelência expresso nos critérios formais pelos quais os alunos são "avaliados" é uma questão inegociável. Nota-se,

ainda, que a escola elevou de um ano para outro o nível de exigências para a passagem da 1^ª e 2^ª série, de modo a perpetuar, na região, a imagem de seriedade que construiu.

A segunda função que a construção dessa prova desempenha, certamente associada à primeira, é a de servir como "peças de demonstração" daquilo que se aprende e, sobretudo, se faz na escola. Idealizada para materializar o produto de um ano de trabalhos, as avaliações são cuidadosamente preparadas para serem apresentadas aos pais. Nesse processo, ênfase total é dada à construção de uma capa que congregará o conjunto das provas, formando uma espécie de dossiê.

O que diferenciava o dossiê das várias classes entre si era o desenho (ou a mensagem) selecionada pelas professoras para ser estampado, via mimeógrafo, em cada uma das capas. Assim sendo, para que se pudesse distinguir e, até certo ponto, personalizar o trabalho de cada criança, distribuiu-se em classe uma parafernália de recursos que incluíam desde um amplo estoque de lápis-de-cor, canetas hidrográficas e tubos de cola, até sofisticadas estrelinhas laminadas e lantejoulas multicoloridas. Gastou-se uma manhã inteira na confecção das capas, o que há de se convir não é muito tempo para os objetivos que se pretendia alcançar: chamar tão fortemente a atenção para a aparência dos trabalhos, de modo a desestimular, por parte dos pais, qualquer análise mais cuidadosa sobre sua essência ou significado.

Para atribuir a essa encenação maior verossimilhança, dois outros estratagemas foram utilizados. Primeiro, com o álibi de que a instituição do Ciclo Básico eliminou a avaliação ao final do primeiro ano escolar, as provas dos alunos que não atingiram os critérios estabelecidos não traziam os conceitos expressos, mas apenas um visto da professora. Segundo, as crianças cujo padrão de realização em Língua Portuguesa e Matemática ficou muito aquém do que seria minimamente esperado tiveram o seu dossiê composto exclusivamente pelas provas de Ciências e Estudos Sociais, que não passavam de uma coletânea de desenhos. Finalmente, como durante a "reunião de pais" as mães só têm interesse e oportunidade de examinar as provas de seus próprios filhos e, como são poucas as que demonstram coragem e iniciativa para chegar até a professora e indagar o que realmente a entrega das avaliações significa, a estratégia da escola para camuflar o seu insucesso foi absolutamente bem sucedida. Dificilmente enfrentaria um conjunto de pais questionando coletivamente o porquê de tantas crianças, mais uma vez, não se saírem bem em tarefas cuja realização a escola deveria assegurar: ler, escrever e contar.

O destino dos alunos das turmas A e B

Em meados de dezembro, o conselho de Ciclo Básico foi convocado com o objetivo de discutir e referendar o resultado das avaliações. Pela primeira vez o coletivo dos professores envolvia-se efetivamente, numa mesma atividade.

Entende-se que assim seja: os docentes da segunda fase do Ciclo Básico estavam prestes a conhecer seus próximos alunos e o perfil de suas novas classes. A reunião se desenvolveu de acordo com um roteiro pré-concebido. Primeiro, foram apresentados os resultados das turmas que congregavam os melhores alunos, não havendo, neste caso, divergências ou discussões, uma vez que a maioria das crianças teve a continuidade de seus estudos assegurada. A seguir, passou-se a discutir os resultados das turmas consideradas médias e fracas, entre elas as turmas A e B.

Antes de apresentar a síntese da avaliação de sua turma, Marta, a professora da TURMA A, anunciou a decisão de continuar acompanhando seus alunos no próximo ano. O esperado seria, portanto, que essa decisão significasse que estaria se encarregando da turma como um todo. Não foi essa a proposta. O que Marta propôs foi agrupar os seus alunos considerados "bons" (18, pela sua avaliação) com as crianças assim também avaliadas pela professora de uma outra classe que adotou, também, o programa alternativo de alfabetização. O restante (16 alunos "oficialmente" classificados como médios) envolveu um número substancial de crianças que não receberam nenhum conceito avaliativo, fato que significava um desempenho muito abaixo do esperado, segundo a própria professora.

Essa decisão de Marta tinha, aparentemente, o mérito de incorporar o espírito mesmo do Ciclo Básico: a idéia de continuidade do processo de alfabetização, assegurando-se às crianças um tempo maior para construir, efetivamente, o código alfabético de representação da escrita. No entanto, informações colhidas no início de 1990 mostraram que essa proposta ficou apenas na intenção: as crianças consideradas "médias" foram alocadas a uma professora, cujo trabalho pedagógico se pautava por princípios muito distintos daqueles seguidos no ano anterior. Como consequência, fica-se com a certeza de que boas soluções pedagógicas só surgem quando se trata de atender alunos que, justamente por corresponderem aos critérios de excelência da escola, dispensariam qualquer tratamento diferenciado.

Avaliar o desempenho escolar da TURMA B envolveu um processo consideravelmente complicado, na medida em que exigiu uma grande encenação. Decidir quem passaria e quem seria retido não constituiu, em nenhum momento, um problema. Assim, das 34 crianças, apenas cinco repetiriam mais uma vez a primeira série. Os demais, "os aprovados", iriam integrar segundas séries, distribuindo-se em turmas "fracas" (12), "médias" (15) e "fortes" (12 crianças). Deve-se notar, entretanto, que neste último caso só sete crianças certamente participariam de uma verdadeira segunda série.

Onde reside, então, a dificuldade, se a decisão foi tão facilmente alcançada? Convém aqui lembrar que essas crianças que reiniciaram seu processo de alfabetização desde as vogais, oficialmente encontravam-se matriculadas na segunda série, ainda que, oficiosamente, cursassem a primeira. Agora a situa-

ção se inverte: quando a maioria da classe efetivamente passa para a segunda série, oficialmente são reprovados. Como colocar isso para os pais? A solução encontrada foi um ardiloso e hábil estratagema. Agora não mais se fala em 1ª e 2ª série e sim em semestres "da vida escolar" e em "semestres do Ciclo Básico". Desta forma tem-se a interessante situação onde, por exemplo, um aluno encontra-se no 5º semestre da vida escolar, mas se encaminha para o 3º semestre do Ciclo Básico...

Em conclusão, o resultado desse processo aponta para dois fatos de capital importância. Primeiro, após 6 anos de sua deflagração, a idéia do Ciclo Básico ainda não foi incorporada às práticas cotidianas da escola. Nesse sentido, as estatísticas oficiais que indicam, para o conjunto da rede, modificações no perfil de aprovação na passagem para a 3ª série, devem ser olhadas com cuidado. Em segundo lugar, e em decorrência do primeiro aspecto mencionado, as mudanças introduzidas pela proposta do Ciclo Básico de alfabetização e pela Jornada Única de trabalho docente e discente redundam tão somente em:

- maior tempo de permanência na escola, sem que se aproveite, pedagogicamente, esse tempo;
- promover a aprendizagem dos alunos "bons" que, com alta probabilidade, obteriam sucesso sem muito esforço por parte da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de encerrar esse trabalho retomando seu objetivo: analisar, a partir da forma de operar da escola, como se processava a incorporação das novas medidas educacionais, averiguando, simultaneamente, se estas se constituíam em condições mais efetivas para a apropriação do conhecimento nas séries iniciais. Após um ano de "mergulho" no cotidiano escolar saímos dele desanimadas.

É verdade que as condições necessárias para que as medidas preconizadas nas propostas do Ciclo Básico e da Jornada Única se efetivassem estavam dadas à escola Duque de Caxias. No entanto, só foi possível observar professores cuja formação impossibilitava qualquer tipo de trabalho diferenciado. A atenção convergia, em geral, para os alunos que mais de adequavam à noção de aluno ideal que se gostaria de ter. Para os demais, o tempo dedicado ao trabalho pedagógico estrito senso era bastante reduzido. Atividades rotineiras e burocráticas ocupavam substancial parte do dia.

Ênfase era dada ao ensino da leitura e da escrita e ao trabalho rudimentar com noções matemáticas. Os conteúdos de Estudos Sociais e Ciências raramente eram abordados. De maneira geral, marcavam o processo de ensino-aprendizagem incontáveis formalismos pedagógicos, cujo efeito mais grave parece ser a concepção de que aprender é memorizar, fato que implica, naturalmente, uso

abusivo da repetição. Participação ativa dos alunos nas atividades de sala de aula praticamente inexistia. Dúvidas, perguntas, novas propostas, soluções de problemas, enfim, diálogos em torno dos conteúdos escolares não foram observados. De igual modo, raramente a experiência dos alunos era considerada na rotina do trabalho em classe. A atividade escolar dos alunos era controlada pelas professoras, mas raramente avaliada, de modo que não se podia atuar sobre eventuais dificuldades.

Os inúmeros recursos da escola, raramente, se não nunca, eram utilizados. Trabalhava-se essencialmente apoiando-se nos livros didáticos. Perdiam-se, assim, inúmeras oportunidades de incentivar o gosto pela leitura; de valorizar noções espontâneas da criança, incorporando-as aos conteúdos escolares; de salientar a importância da observação e de experimentação etc. Deste modo, o ritual de sala de aula, a despeito da diversidade de métodos e mesmo de experiência das professoras, era contraproducente seja ao desenvolvimento do raciocínio, seja à apropriação das noções trabalhadas.

Este resultado só pode ser atribuído a uma cultura pedagógica que mais imobiliza do que incentiva o enfrentamento do desafio de ensinar. Como bem diz Arelaro (1988), "sabemos que a questão da igualdade de todos não se resolve nem se resume pela promoção escolar automática. Mas, também é verdade, e este é o outro lado da mesma questão, muito pouco analisado, que as condições internas do trabalho escolar têm sido, a cada dia, mais usadas como a desculpa acabada para o nosso imobilismo pedagógico".

Nesse sentido, é importante que se tenha claro que os resultados negativos aqui apontam, mais uma vez, para as imensas dificuldades que se colocam à implantação de medidas atraentes e necessárias - como são as do Ciclo Básico e da Jornada Única: exigem não só mudanças de convicções há muitos arraigadas como reformulações intelectuais e emocionais de vulto. No entanto, ainda que reconheça a necessidade ou a importância de se ser paciente e de se dar tempo à cultura escolar para que esta se transforme radicalmente, não podemos deixar de nos indignar com as muitas cenas que, cotidianamente, na escola desenrolavam. José Pires Azanha (1988) expressa, como ninguém, as razões pelas quais vimos frustrarem-se, a todo e a cada dia, as possibilidades de construção de uma escola democrática:

"A extensão da escolaridade de 1º grau a praticamente toda população escolarizável não representa um ideal pedagógico, mas o esforço político de dar substância a um direito social. Ao estender o ensino para todos, temos que rever critérios e padrões estabelecidos quando este mesmo ensino atingia apenas uma parcela da população. Se não fizermos esta revisão - que não é uma concessão, mas uma obrigação do espírito científico e do dever social - estaremos anulando pedagogicamente o direito social à educação. É preciso, no entanto, não desqualificar esta revisão como se tratasse de facilitação de notas

e provas, mas de reexame da própria concepção do ensino de 1º grau. Na ausência desta reforma do nosso pretense saber sobre este ensino continuaremos, pelas reprovações continuadas e pelo desprezo sistemático com que ignoramos os níveis de desenvolvimento atingidos pelos alunos a cada ano, fraudando dentro da escola o direito de entrar nela".

BIBLIOGRAFIA

- ARELARO, L.R.G. (1988) O Ciclo Básico em São Paulo: algumas considerações. IDÉIAS. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)
- AZANHA, J.M.P. (1988) Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacetos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (52), 110-113
- GATTI, B.A. (1990) **Problemas da Educação Básica no Brasil: a exclusão das massas populacionais**. (Organização dos Estados Americanos (OEA)/ Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo.
- São Paulo (Estado) (1987) Secretaria da Educação. **Plano de Trabalho Anual**, Vol.1.

