

O DESAFIO DA ESCOLA BÁSICA: QUALIDADE E EQÜIDADE

Ligia Cademartori, org.

**Série IPEA nº 132
Brasília, 1991**

INSTITUTO DE PESQUISA EM POLÍTICAS DE ECONOMIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFPAZ

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.

Pego 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 focar 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. As 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. As 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. Mandei 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 paísinho 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, pudessemos tirar xerox. Tiráramos 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. E 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 construiu a entidade de classe do meu Estado, cobrei 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 Quércio, 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 Quércio a aprovar um horário de seis horas e meia. E eu ri dele e disse: "olha, Quércio, 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.