

É PROIBIDO REPETIR*

ROSE NEUBAUER DA SILVA**
CLÁUDIA DAVIS***

Introdução

O Brasil tem sido, há décadas, um país campeão em desperdício de recursos materiais e humanos na área de educação. Como nação, perdemos a capacidade de indignação perante um sistema educacional onde os professores não ensinam e as crianças não aprendem. Nossas redes de ensino provocam grandes custos sociais e imensos danos à auto-estima de crianças e jovens que, por várias vezes consecutivas, não logram alcançar promoção para níveis mais avançados de ensino. Na verdade, é impossível não haver espanto quando se analisa a situação da educação no país: cerca de 60% das crianças que se sentam em nossos bancos escolares não terminam o ensino fundamental e apenas 3% dos alunos que concluem esse nível de ensino o fazem sem nenhuma repetência (Ribeiro, 1992). O problema do fracasso escolar - que se centra notadamente na prática indiscriminada da repetência - é de longe conhecido. Não obstante, permanece, à revelia de diferentes governos e políticas públicas, quase que inalterado desde a década de 40.

Pesquisa recente, realizada pela Fundação Carlos Chagas, em colaboração com instituições internacionais, analisou o desempenho escolar de crianças

* Trabalho realizado para o Banco Mundial, com a colaboração dos professores Sérgio Costa Ribeiro e Ruben Klein - que elaboraram a análise dos dados estatísticos referentes ao fluxo escolar - a quem muito agradecemos. As idéias aqui propostas são, porém, de total responsabilidade das autoras.

** Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Profª da USP.

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

de 13 anos, cursando da 5^a. a 8^a. séries. As crianças brasileiras, consideradas pelos nossos padrões de repetência bem sucedidas quando comparadas às dos outros países incluídos na amostra, só alcançaram desempenho superior às de Moçambique. Desta forma, os alunos brasileiros que conseguem atingir séries mais avançadas do ensino fundamental, contrariando o esperado, apresentam, em sua maioria, dificuldades na expressão oral, na compreensão de textos e no domínio das operações matemáticas básicas (Vianna, 1992; Lapointe et alii, 1992). O sistema educacional brasileiro, portanto, é um fracasso, mesmo para as crianças que, de acordo com as escolas, alcançaram os patamares desejáveis de desempenho. Em relação à América do Sul, as taxas de repetência da escola fundamental (1^a a 8^a séries) no Brasil são, face à dos demais países, não só as mais elevadas, como, também, as mais estáveis: de 1971 (55.8%) a 1984 (54.3%), a oscilação nas taxas de repetência manteve-se praticamente inalterada. Ao mesmo tempo, países como Colômbia e Paraguai, que também apresentavam altos índices de repetência no início dos anos 70 (respectivamente, 51.9% e 40.1%), conseguiram baixá-los em muito, visto estes caírem, em 1985, na Colômbia, para 35.7% e, em 1984, no Paraguai, para 29.5% (Schieffelbein, 1989).

Esta situação alia-se à crise econômica que o país atravessa, gerando um clima ácido de insatisfação na sociedade, que demanda, com a máxima urgência, serviços mais baratos e mais produtivos por parte do setor público. No campo específico da educação, busca-se uma escola eficiente e responsável, que se coloque a obrigação de realmente levar as novas gerações a se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos, a raciocinarem com lucidez e a construírem projetos individuais de vida que contemplem e se articulem com uma visão mais harmoniosa de sociedade. É preciso uma escola que cumpra seu papel social, que ensine a todos os seus alunos, que permita a todos a inserção plena na cidadania. A falta desta escola tem gerado intensa frustração social que, por sua vez, vem forçando não só o reexame de várias alternativas levantadas no início da década de 80 como, também, a análise crítica de algumas das estratégias efetivamente adotadas neste período. Especial destaque, dentre as propostas para reverter o fracasso escolar, é a concepção de que é imperativo coibir a prática indiscriminada da reprovação, obrigando os sistemas a reverem suas rotinas e sistemáticas de trabalho.

Vários Estados do nordeste e do sul do Brasil começaram, desta maneira, a discutir ou retomar a promoção automática por ciclos ou mesmo por níveis de ensino. A Secretaria da Educação do Município de São Paulo, por exemplo, aboliu o regime de seriação em sua rede de ensino de 1^o. grau, transformando-o em três grandes ciclos: da 1^a. à 3^a.; da 4^a. à 6^a. e da 7^a. à 8^a. séries. A repetência é praticamente eliminada, pois só é possível refazer a 3^a. e a 6^a. séries e somente por uma única vez. De igual modo, a Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro adotou, também, a promoção automática, provocando uma acalora-

da discussão entre diferentes grupos de intelectuais. A divisão entre os adeptos e os adversários da medida foi de tal ordem que a Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro optou por abandonar esta estratégia.

A polêmica em torno da promoção automática vem se acumulando e, à medida que se expande e se inflama, acaba por escamotear a realidade, impedindo o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna, para atender aos interesses das crianças e jovens que a buscam. Daí o calor das discussões, a veemência dos debates, e a virulência com que se ataca a promoção automática. Não há mais como deixar de ver que, nas circunstâncias em que operam os sistemas de ensino no Brasil, a manutenção da repetência significa grande retrocesso: fosse ela boa, seríamos, hoje, o país mais educado da América Latina.

A reprovação tem sido, historicamente, um instrumento de autoritarismo dos mestres, colocando os alunos como bode expiatório do sistema de ensino. Nossas escolas, hoje, não podem ser piores do que as européias e as americanas que, ainda no século passado, praticamente alfabetizaram toda sua população, mesmo sem materiais didáticos, com métodos que faziam uso abusivo da memorização e, inclusive, recorrendo a castigos corporais. Podemos considerar, como contra-argumento, que os professores atualmente são muito mais despreparados para a docência do que antes. Mas este fato não se sustenta quando examinamos, em artigos e documentos, a precariedade que marcou, sempre, a maioria das escolas brasileiras e a formação de seus mestres. Para os cépticos, recomendamos a leitura dos famosos pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma da educação pública (Azevedo, 1956) e da obra de Primitivo Moacir (1926). Na verdade, até mesmo as reputadas "boas" escolas públicas de antigamente não passavam de raras exceções, que tinham como clientela a nata da sociedade brasileira, consistindo exemplo deslavado das elites se apropriando da parca educação então oferecida pelo poder público.

Estamos cientes, também, de que não é possível pensar em grandes mudanças na educação fazendo uso de soluções simplistas. Sabemos que é inútil partir da crença ingênua de que somente mudando métodos de ensino - ou dando maior treinamento aos professores - nossos problemas educacionais se resolverão. Se assim fosse, nossas escolas já seriam outras, muito diferentes das atuais. No que diz respeito a treinamento do pessoal docente, por exemplo, se é verdade que um contingente de professores leigos e mal preparados ainda atua no Norte e Nordeste rural, o 1º grau em São Paulo conta, há mais de duas décadas, quase que exclusivamente com docentes de formação universitária. Os índices de reprovação neste Estado continuam, não obstante, bastante elevados.

Centrar o problema do fracasso escolar na má formação dos professores parece ser, ao que tudo indica, puro reducionismo. Formação em serviço, dada por vários e diferentes órgãos, inclusive pelas universidades, tem

sido proporcionada, no Brasil, em quantidade bastante razoável. É possível postular, no entanto, que as agências formadoras de quadros para o magistério não têm sido eficazes, na medida em que não qualificam adequadamente o professorado. Considerando que tal seja verdade, cabe indagar: passarão elas a cumprir bem seu papel no curtíssimo prazo, como por um passe de mágica?

É preciso - e urgente - reconhecer que o fracasso escolar, que se pauta pela prática disseminada da repetência, é fenômeno complexo e multifacetado. No entanto, enquanto não encontramos caminho sólido para enfrentar este problema, não há como continuar penalizando um único lado: o aluno. Faz algum sentido reprovar a criança que não aprendeu, na qualidade e quantidade esperada, quando sua classe ficou meses sem aula, por greve ou falta de professor? Porque reprová-la, se foi vítima de grande rotatividade docente, que implica ruptura do processo de ensino-aprendizagem? É o aluno que deve ser penalizado ou o correto seria exigir providências enérgicas da administração central ou da escola, no sentido de apurar responsabilidades e evitar a recorrência de fatos tão perversos?

Este é um tempo marcado pela busca de soluções. É um bom momento, portanto, para se examinar, sem preconceitos, os pontos positivos e negativos de algumas mudanças propostas no passado, de modo a alcançar parâmetros norteados para as novas políticas educacionais. Optamos, assim, por descrever e analisar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, medida político-pedagógica que, nos anos 80, buscou diminuir os maciços índices de fracasso escolar ao final da 1ª. série de ensino fundamental, garantindo a permanência bem sucedida dos alunos numa escola de melhor qualidade. Inaugurada inicialmente em São Paulo, esta medida expandiu-se gradualmente para várias unidades federativas de Brasil. Pretendemos detalhar, aqui, a situação educacional que levou à adoção da proposta acima, descrevendo e comparando as ações nela envolvidas em dois Estados do país: São Paulo (SP) e Minas Gerais(MG).

Descrito o cenário da época em que o CB foi gestado, bem como a concepção inicial que dele fazia cada Estado acima mencionando, procuraremos verificar sua eficácia, ou seja, se ele foi ou não capaz de atingir as metas a que se propunha, entre as quais estava a melhoria do fluxo de alunos na escola básica. Em seguida, tentaremos explicar os resultados alcançados, lançando mão, para tanto, de uma análise das condições de sua implantação e das alterações introduzidas na formulação original da proposta. Finalmente, a conclusão pretende discutir o mérito da inovação educacional em estudo, buscando, a partir de seus desacertos, indicar caminhos que apontem saídas para o problema do fracasso escolar precoce, que marca a realidade educacional brasileira.

I-O cenário no qual nasce o CB

Presença flagrante nas estatísticas educacionais, a consistência dos índices de fracasso escolar vem há muito sendo analisada por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Já nos anos 60, o fato consistia preocupação marcante dos educadores brasileiros, visto expulsar da escola vastos contingentes da população infantil.

Do ponto de vista acadêmico, diferentes enfoques foram, desde então, adotados para se lidar com o problema do fracasso escolar. Inicialmente, este era concebido como decorrência das características individuais de cada criança, a qual não apresentava as habilidades necessárias para bem desempenhar na escola: disciplina, famílias organizadas que fornecessem suporte emocional e cognitivo, concentração, raciocínio abstrato, capacidade de representação etc. Com os estudos de natureza sociológica, aparece o fato, até então despercebido, de que a repetência incidia muito mais fortemente nas camadas de baixa renda. Revertia-se, face a este conhecimento, a ótica adotada na análise do fracasso escolar: se é a criança pobre que fracassa, então a causa deste fracasso não está no alunado e, sim, nas condições desprivilegiadas em que vive. A explicação do fracasso escolar passava, de psicológica, a eminentemente social, gerando o conceito de educação compensatória. Fazia-se vigente fornecer aos alunos das camadas de baixa renda um programa curricular enriquecido, capaz de superar os entraves colocados pela pobreza ao aprendizado escolar. Mais uma vez, pouco se questionava a escola, suas normas e seus procedimentos de ensino.

Finalmente, já quando os anos 70 estavam por terminar, surge no cenário educacional um novo enfoque, agora de cunho institucional, para se entender o fracasso escolar. Aparece, então, como um dos principais artífices deste fenômeno a própria escola, cujos valores, métodos e regras impedem o trato com grupos de origem sócio-econômica diversificada. Tem início, desta maneira, uma tentativa de rever o papel e a função social da instituição escolar. Vai se tornando paulatinamente mais claro que, se era imperioso analisar desde os padrões de gestão educacional vigentes até os currículos, métodos, critérios de avaliação e atitudes frente à clientela escolar, era também importante valorizar a escola como local adequado e legítimo para difundir o conhecimento. Cobia, pois, instrumentalizá-la para bem cumprir este papel, ou seja, garantir ao professorado o domínio efetivo daquilo que ensina, sem descuidar de habilitá-lo para o manejo adequado da classe, para a seleção dos métodos e procedimentos de ensino, para a compreensão do processo de aprendizagem e para as necessidades particulares de sua clientela. Esperava-se, assim, que surgisse uma nova escola menos seletiva, menos arbitrária e mais competente - para responder aos anseios da realidade social junto à qual atua.

Essa clareza teórica orientou, no início dos anos 80, a gestação do CBA, em São Paulo. No entanto, além de ser uma proposta pedagógica, esta era tam-

bém de natureza política, visto propor grande participação dos diferentes setores envolvidos no processo educativo na elaboração das diretrizes a serem tomadas. Este processo - decorrência da redemocratização das relações com o poder central - originara-se no movimento por eleições diretas e derrubada da ditadura militar que se instalara no país desde 1964.

Em março do ano seguinte, ao tomarem posse de seus cargos, os governadores eleitos defrontaram-se com um país em situação bastante crítica: a dívida externa ultrapassava a casa dos 90 bilhões de dólares, a inflação do ano era superior ao índice de 100% e o desemprego atingia mais de 10 milhões de trabalhadores. O sistema educacional refletia esta crise, continuando a reproduzir elevadas taxas de repetência, evasão precoce, nível de escolaridade preocupantemente baixo (notadamente entre as camadas mais pobres da população), bem como educadores desprestigiados, atuando em um sistema educacional centralizado em suas dimensões funcionais, administrativas e políticas.

Desta forma, os novos dirigentes procuraram elaborar programas de governo, onde a tônica estava nas idéias de descentralização, participação e geração de empregos. Em relação à Educação, proclamava-se que as estratégias de descentralizar recursos e estimular pais, alunos, professores e funcionários a se envolverem nas decisões a serem tomadas ao nível da escola pública contribuiria para melhorar sua qualidade - principal bandeira dos novos governos, para este setor. O fracasso escolar, na ótica da época, era produto não só de uma escola ineficiente e autoritária como, também, de uma sociedade que, excluída das esferas do poder, não exigia para seus filhos uma melhor educação.

Como consequência desta visão, as Secretarias de Estado da Educação receberam a incumbência de enfrentar o desafio de iniciar a transformação qualitativa de gigantescos sistemas públicos de ensino, acionados por um avançado número de educadores e técnicos. Tais sistemas deveriam ser redirecionados, a fim de melhor atender às necessidades educacionais de milhões de alunos. Diante dos enormes problemas das redes públicas de ensino, as Secretarias de Educação convocaram, no início das novas administrações, as comunidades escolares para colaborar na formulação de uma Política Educacional para seus respectivos Estados. Procurava-se, com isto, seguir os preceitos do regime democrático, onde a participação ativa da sociedade é considerada fundamental, seja no uso racional dos recursos disponíveis, seja na elaboração de normas a serem seguidas.

Um diagnóstico da situação das escolas públicas em São Paulo (Barreto, 1979; Fundação Carlos Chagas, 1981) e em Minas Gerais (Minas Gerais, 1983) revelava precariedades e fragilidades muito semelhantes nos sistemas estaduais de ensino dos dois Estados:

- a expansão da oferta de ensino público - resposta ao desenvolvimento e concentração urbana ocorridos a partir dos anos 50 - não fora acompanhada de

mudanças qualitativas na organização e funcionamento do sistema educacional;

- os benefícios advindos do aumento quantitativo das vagas oferecidas às crianças e jovens eram neutralizados e quase anulados pela ausência de uma política educacional que procurasse adequar a escola às características de sua nova clientela;

- o corpo discente da rede pública estadual era predominantemente de baixo nível sócio-econômico, não dispondo de recursos, portanto, para cobrir as necessidades básicas do cotidiano, como alimentação, moradia, vestuário, transportes etc;

- os educadores, atuando junto a tal clientela orientavam seu trabalho a partir de valores próprios da classe média, gerando expectativas incompatíveis com o perfil do alunado;

- as condições de trabalho do professorado eram bastante adversas, sem espaço para, dentro de sua jornada, receberem formação contínua;

- a diminuição dos recursos para a educação resultara em:

- grande achatamento salarial dos profissionais do ensino, obrigando-os a se repartirem entre vários empregos;

- continua rotatividade do professorado, contribuindo para rebaixar a qualidade do ensino e dificultar a integração do trabalho docente, tanto na escola como na comunidade;

- as escolas encontravam-se deterioradas por falta de manutenção adequada, o mobiliário escolar era precário e faltavam materiais pedagógicos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem (notadamente nas regiões mais pobres e distantes), implicando desequilíbrio entre zona rural e urbana e, nesta última, entre periferia e bairros mais privilegiados;

- a contratação de professores e a designação de diretores eram, em grande parte, regidas por práticas clientelistas;

- os currículos e os programas escolares não levavam em conta a realidade do corpo discente, havendo acentuada defasagem entre o que os professores sabiam ser possível exigir dos alunos e o que lhes era efetivamente pedido nas avaliações de desempenho, as quais seguiam um modelo rígido e prescritivo do patamar a ser alcançado ao final de cada série;

- o trabalho com os repetentes era marcado pela descontinuidade, não se considerando o nível de aprendizagem já alcançado anteriormente.

A perversidade desta situação redundava em grande seletividade dos sistemas de educação, tanto em São Paulo como em Minas Gerais. Em ambos os Estados, o processo de ensino e avaliação baseava-se notadamente no perfil de uma minoria, carecendo de fundamentos científicos e de suporte na realidade social (Silva, 1990). Assim, por exemplo, tomava-se por certo que o tempo ideal para a alfabetização era o de um ano letivo, fato não corroborado nem pela literatura, nem pelo real, uma vez que os índices de repetência, ao final da 1ª série do ensino fundamental, continuavam assustadoramente elevados.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CB) foi a principal medida de um elenco de projetos pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade de ensino, ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública e busca de maior aproveitamento da comunidade escolar (pais, professores e alunos) no sistema educacional. Concebido e implantado num cenário sombrio, vinha, todavia, iluminado por grandes esperanças de transformação da realidade escolar brasileira. Pretendia-se, por intermédio dele e à luz das novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no modo de atuar da escola.

II- Ciclo Básico - instrumento de reorganização da escola pública

Calcado no espírito que marcara as eleições de 1982, as Secretarias Estaduais de São Paulo e Minas Gerais adotaram estratégias semelhantes para envolver os professores de suas respectivas redes numa ampla discussão de como combater o fracasso escolar. Assim, a despeito de nos dois Estados já se contar com um diagnóstico da situação educacional, a questão da participação continuava em pauta. Fazia-se urgente - e necessário - ouvir o que os professores tinham a dizer. Desta forma, São Paulo publica e distribui em todas as escolas da rede estadual de ensino, em maio de 1983, um documento (resolução SE 118, de 06/06/83) para reorientar as atividades da pasta de Educação. Elaborado com base nas idéias ventiladas na proposta de Educação do Governo Montoro, o documento preliminar assumia a responsabilidade de estabelecer um diálogo com as escolas, para que, em conjunto e de forma articulada, rumos e soluções para a educação paulista fossem apontados (Silva, 1990; Ambrosetti, 1989). Durante os meses de junho e julho de 1983, as equipes escolares discutiram o documento, o qual traduzia, em linhas gerais, em que consistiria o esforço pela democratização da escola pública no Estado:

- melhoria da qualidade do ensino para todos, inclusive para adultos que tinham sido privados do acesso à escola;
- participação da própria escola, incluindo aí a comunidade, no esforço para a superação de suas deficiências;
- valorização salarial e profissional do magistério;
- descentralização das ações da Secretaria da Educação, propiciando maior autonomia às escolas;

As sugestões dos educadores envolvidos nos debates foram sintetizadas em relatórios enviados aos órgãos centrais que, de posse deles, elaboraram um documento síntese, onde os problemas, sugestões, propostas e/ou reivindicações provenientes das unidades escolares, delegacias de ensino e divisões regionais foram compiladas (Jornal..., 1984). O documento síntese não chegou,

porém, a ser discutido com a rede, provavelmente porque apresentava conflitos entre educadores progressistas e conservadores. Assumindo a posição dos primeiros, a Secretaria de Educação decide implantar, em dezembro de 1983, em toda a rede estadual paulista, o Ciclo Básico (CB).

Medida central na política educacional do governo de São Paulo, adotada pelo decreto 2183/83, o CB pretendia reorganizar gradativamente a escola pública de 1º. grau, de forma a construir um trabalho pedagógico que engajasse "todos os agentes da educação, no sentido de se encontrar um tratamento um adequado às necessidades da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das camadas da população, garantindo a todos o direito à escolarização" (São Paulo, 1987). O CB era, portanto, uma resposta ao problema da seletividade escolar, via reorganização da estrutura do ensino. Propunha-se, conseqüentemente, a:

- alterar o sistema de seriação até então adotado, transformando as duas séries iniciais em um Ciclo Básico de dois anos, eliminando, assim, a possibilidade de reprovação do aluno ao final do 1º. ano escolar;
- fornecer material didático aos alunos que dele precisassem;
- constituir grupos de apoio suplementar (GAS), assegurando permanência adicional de duas horas diárias na escola, no limite de seis horas semanais, para alunos que necessitassem de atendimento mais individualizado, com remuneração suplementar aos professores que aí atuassem;
- oferecer merenda reforçada aos alunos que permaneciam por maior tempo na escola;
- incentivar o professor que optasse por atuar no CB, de via consignação de pontos válidos para concurso de ingresso, remoção e regência de classes;
- alterar os procedimentos de avaliação, com tônica no processo de aprendizagem, que deveria indicar o progresso do aluno e fornecer dados sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- flexibilizar o agrupamento dos alunos, possibilitando diversas alternativas na composição das classes e a sua reorganização no decorrer do ano letivo;
- garantir espaço, no calendário escolar, para reuniões de professores;
- promover encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Passados quatro anos, a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1988, institui a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente (JU), que amplia algumas medidas adotadas na implantação do Ciclo Básico (São Paulo, 1988). Tal como definida, esta nova proposta consistiria um programa pioneiro de reorganização estrutural da escola pública, visto propiciar, entre outros aspectos:

- aumento da permanência diária dos alunos do CB, de modo a mantê-los, na escola, por 6 horas diárias;
- distribuição do período de 30 horas semanais do aluno entre o professor polivalente (26 horas) e os professores de Educação Artística e Educação Física (2 horas para cada disciplina), visando ao desenvolvimento destas atividades;

- reforço alimentar às crianças, que passam a receber três refeições diárias: na chegada à escola, no recreio e ao final das aulas;

- alteração da jornada de trabalho do professor do CB, que recebe salário de tempo integral, atuando junto a uma única classe: (26 horas em aula, 6 horas de trabalho pedagógico na escola e 8 horas de atividades em horário e local de livre escolha).

Estas medidas, sobretudo as referentes à ampliação do tempo de permanência do aluno na unidade escolar e à reformulação da carga semanal de trabalho do professor, consistiram, indubitavelmente, avanços face à situação anterior. O CB e a JU associavam-se, assim, para ampliar o período de aprendizagem do aluno, assistido, agora, por um docente que não mais necessitava dobrar seus turnos de trabalho para receber o mesmo salário. Renovavam-se, mais uma vez, as aspirações de se dispor de um ensino básico público de qualidade.

Em Minas Gerais, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) seguiu processo similar ao adotado em São Paulo. Em março de 1983, a administração Tancredo Neves deflagra o Congresso Mineiro de Educação, onde os problemas de cada escola foram levantados e discutidos com os profissionais e usuários das mesmas (Minas Gerais, 1983a). Motivou a realização deste evento o fato da equipe dirigente da Secretaria de Estado da Educação considerar, seguindo os ditames da época, que os problemas educacionais não poderiam ser resolvidos apenas de forma técnica. Deveriam, antes, ser equacionados politicamente, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Propunha-se o abandono da prática vigente na Pasta da Educação de administrar ações definidas em gabinetes, sem a presença efetiva da escola ou da comunidade (Minas Gerais, 1983b).

O Congresso Mineiro de Educação visava, portanto, a alcançar novas soluções – agora coletivas – para a educação mineira, conhecendo as propostas pedagógicas das escolas e sistematizando os encaminhamentos e sugestões das várias categorias de participantes, de modo a estabelecer os princípios de uma Política Educacional para o Estado. A dinâmica do Congresso consistiu na realização de assembleias nas escolas, nos municípios e, em seguida, nas diferentes regiões do Estado. Em cada um desses níveis, comissões eram formadas, relatórios redigidos e representantes escolhidos para atuarem no estágio seguinte. No fim do processo, a Comissão Central consolidou os textos provenientes de 30 sub-comissões regionais.

Este procedimento registrou um considerável saldo positivo. Com o Congresso Mineiro iniciava-se uma proposta de renovação da prática pedagógica nas unidades escolares do Estado, a partir de suas bases. Este projeto foi consolidado no Plano Mineiro de Educação, que serviu para subsidiar a programação, da Secretaria de Educação, referente ao período 1985/87 (Minas Gerais, s.d.).

O Ciclo Básico de Alfabetização foi instituído em todas as escolas da rede estadual mineira a partir de 1985, conforme a resolução n. 5231/84, da Secretaria da Educação. O Conselho Estadual de Educação autorizou a iniciativa por quatro anos, em caráter experimental (Parecer 98/85). Suas principais metas eram:

- articular as duas séries iniciais em um mesmo bloco, de modo a oferecer, através de um processo contínuo de aprendizagem, o mínimo de dois anos para os alunos se apropriarem da construção da leitura e escrita, alcançando o patamar necessário para prosseguir os estudos nas séries seguintes;

- propiciar, dentro da perspectiva de continuidade do trabalho pedagógico, oportunidade para planejamento e ação conjunta de todos os docentes da escola fundamental, de modo a não se incorrer no risco de uma nova fragmentação do processo de ensino, agora entre CBA e 3ª e 4ª séries;

- permitir maior flexibilidade na organização curricular, levando em consideração o desenvolvimento progressivo da alfabetização e as características sócio-culturais do alunado;

- incentivar uma nova distribuição e organização dos alunos em turmas, as quais seriam pautadas não em casuísmos mas, sim, em critérios coerentes com a proposta de alfabetização a ser implantada;

- desestimular a prática indiscriminada de remanejamento, uma vez que este deveria ser utilizado tão somente como último recurso, ou seja, quando todas as alternativas de se lidar com as dificuldades do aluno na classe fossem esgotadas;

- promover uma nova visão de avaliação: procedimento dinâmico e contínuo, de natureza participativa, não se centrado apenas no rendimento escolar do aluno, mas abrangendo, também, o desempenho docente, os conteúdos selecionados, os métodos e os procedimentos utilizados;

- incentivar a permanência dos docentes por 2 anos consecutivos no CBA e a integração destes com os professores das séries seguintes, de modo a tornar a alfabetização uma responsabilidade coletiva;

- assegurar condições adequadas de trabalho docente no CBA, seja através de cursos e reciclagens, seja via distribuição de material didático-pedagógico.

Em 1987, a Secretaria de Educação lança um documento intitulado "*Síntese Inicial do Relatório de Avaliação do CBA e Proposta de Acompanhamento*" (Minas Gerais, 1987c). Nele conclui que, independentemente das ações de implementação desencadeadas no período 85/86 - publicações, encontros, seminários, cursos e treinamentos em serviços - as escolas ainda não haviam entendido o significado social e pedagógico do trabalho de alfabetização proposto. Apontava, igualmente, que as informações e orientações dadas haviam sido insuficientes: quando existiram, ficaram centralizadas no órgão central, nas delegacias regionais ou nas diretorias das escolas. O exame das respostas do rela-

tório de avaliação do CBA de 85/86 (Minas Gerais, 1987a) deixa claro que, também neste Estado, o objetivo central da medida - que não era apenas aglutinar as duas séries iniciais do primeiro grau e, sim, estimular a busca de alternativas pedagógicas para aprimorar o processo de alfabetização - não tinha, ainda, sido atingido.

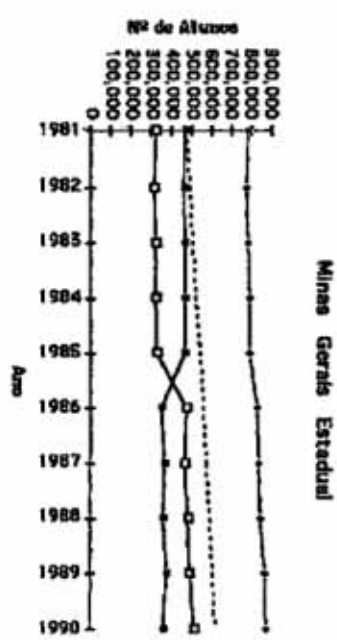
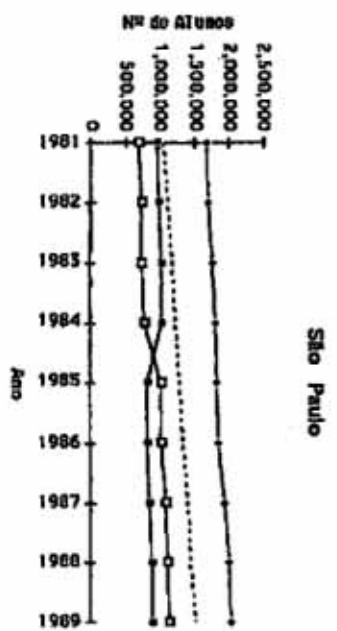
Nova avaliação, realizada em 1989 (Minas Gerais, 1989), abrangendo, agora, os quatro anos de experiência do CBA, apontou que a Secretária de Educação de Minas Gerais, a despeito de reconhecer a grande defasagem existente entre a proposta inicial e sua operacionalização, julgava ser benéfica a continuidade do CBA. Esta posição oficial foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, comprometendo-se a administração a tomar as medidas político-administrativas necessárias para o CBA alcançar suas metas. Com a aprovação do Conselho Estadual de Educação (parecer 91/90), os dirigentes da Pasta de Educação, através da resolução nº 6806, retiram do CBA seu caráter experimental, tornando-o oficial na rede pública estadual.

III - E a repetência continua...

A introdução do Ciclo Básico de Alfabetização nas redes estaduais de São Paulo e Minas Gerais gerou a expectativa de que esta medida invertesse o fracasso escolar precoce, diminuindo a retenção dos alunos de 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental. Para verificar se isto de fato ocorreu, será analisado o fluxo dos alunos nas quatro primeiras séries deste grau de ensino nos Estados acima mencionados, durante a década de 80. Como controle, foi escolhido o Estado do Rio Grande do Sul, onde não ocorrem, no período, alterações no processo de promoção escolar (Klein & Ribeiro, 1993).

Para tanto, foi aplicado o Modelo de Fluxo utilizando dados originais e corrigidos dos Censos Educacionais do MEC e dados das PNADs do IBGE. Esta análise permite corrigir um erro sistemático nos cálculos oficiais dos indicadores de fluxo escolar pelo Censo Educacional, na medida em que verifica inconsistências provenientes do conceito errôneo de repetente utilizado pelo MEC. Em primeiro lugar, o número de alunos na 1ª. série não pode exceder as possibilidades demográficas dos Estados (ou do País), que correspondem ao número de crianças de sete anos de idade, como demonstrado em Klein & Ribeiro (1991). Em segundo lugar, o MEC considera como repetente apenas os alunos que retornam à escola reprovados (por desempenho ou frequência) na série e no ano anterior. Na realidade, os alunos "afastados por abandono" durante o ano letivo ou aprovados (automaticamente ou não) que repetem a série, não podem ser considerados novos e, sim, repetentes. Entre esses "repetentes aprovados" figuram aqueles provenientes de escolas que subseriam as primeiras séries em a, b, c etc. que, por não terem sido oficialmente reprovados nessas

Matrícula da 1ª e 2ª Séries e Ciclo Básico



Rio Grande do Sul

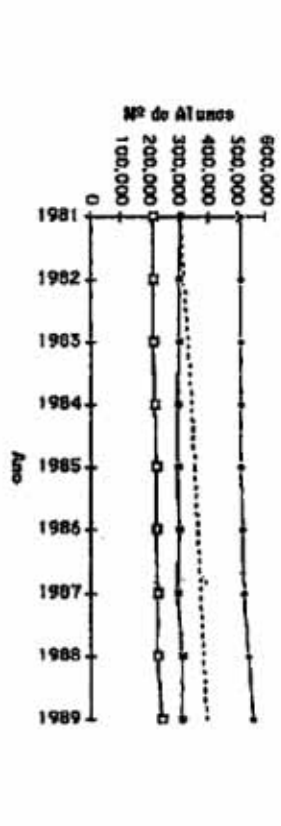


Figura 1

—●— 1ª Série —□— 2ª Série ——— Matrícula Ciclo Básico 2ª Coorte de 7 anos

**Ingressos Novos Oficiais em Proporção da Coorta
de 7 anos e
Taxas Oficiais de Repetência, em Proporção da Matricula**

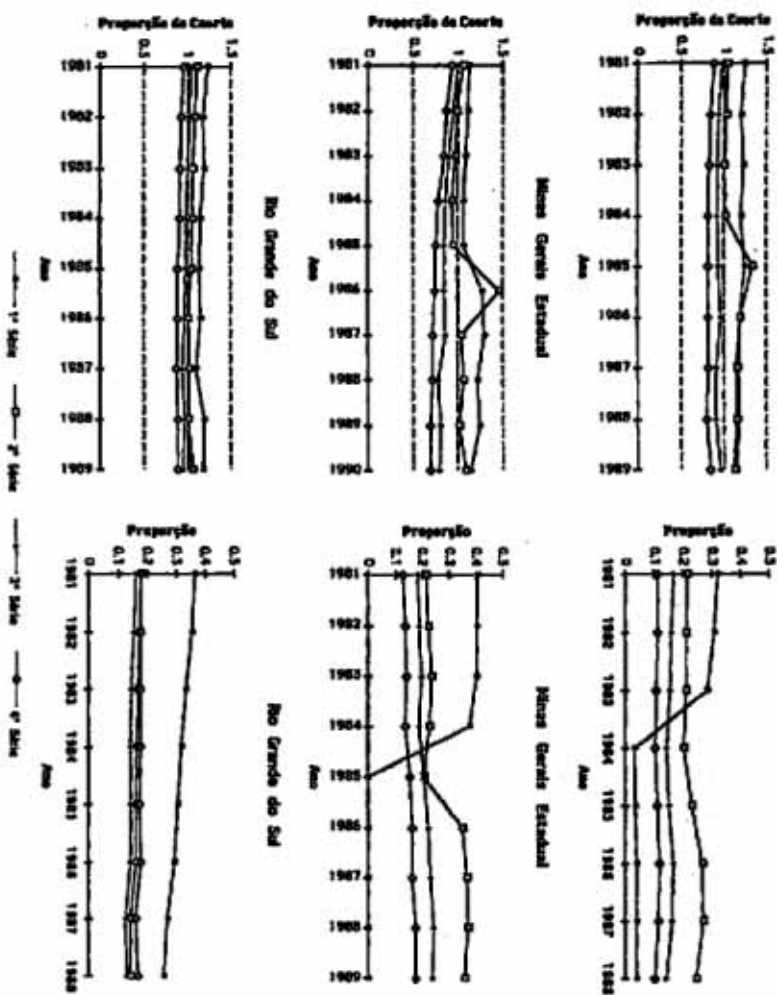


Figura 2

subséries, são contabilizados como novos no ano seguinte. Esta subcontagem de repetentes provoca, também, uma inconsistência interna que fica clara quando observamos que o número de alunos considerados novos num ano $t+s$ numa série $k+l$ é sistematicamente maior que o número de alunos aprovados no ano t , na série k .

Feitas as correções conceituais acima (nos números de alunos novos, repetentes e evadidos) foram obtidos o número de alunos novos corrigidos, bem como as taxas de repetência e de evasão corrigidas, em cada série, durante a década de 1980 (Klein e Ribeiro, 1993). Pode-se, então, comparar o número de alunos novos oficiais e dos alunos novos corrigidos, assim como as taxas de repetência oficiais e corrigidas, durante a década.

Desta forma, o primeiro dado a ser considerado é a matrícula inicial, nas duas primeiras séries, antes e depois da introdução do CB. Na Figura 1, vemos que há uma inversão nas matrículas iniciais entre 1ª e 2ª séries, após a introdução do CB, isto é, a matrícula da 2ª série passa a ser maior do que a matrícula da 1ª série. No entanto, a soma dessas matrículas excede, nos três Estados, o número equivalente a duas coortes de idade (limite máximo possível, caso não houvesse repetência nestas séries). É importante ressaltar que essa matrícula, além de ser bem maior do que o limite estipulado, não se altera com a introdução do CB e acompanha, como esperado, o aumento vegetativo da coorte de idade. Esse excesso de matrícula representa, pois, matrículas de repetentes e é o primeiro e insuperável argumento a mostrar que a reprovação total das duas primeiras séries (ou do CB) não se alterou de forma significativa, com a introdução ou não do CB, nos Estados considerados.

A Figura 2 mostra os alunos tidos como novos pelas escolas, em proporção à coorte de idade de referência (7 anos) e às taxas oficiais de repetência. Vemos que os alunos novos oficiais excedem à possibilidade demográfica em todos os Estados, indicando que alunos repetentes estão sendo contabilizados como novos. Observamos, tanto em Minas Gerais como em São Paulo, um pico no número de alunos novos no 2º ano do CB, ou seja, no ano seguinte à sua introdução, que corresponde ao aumento dos promovidos à 2ª série, devido à promoção automática. Notamos ainda que, em Minas Gerais, houve um aumento importante do excesso de novos no 1º ano do CB, apontando que um maior número de repetentes está sendo considerado como novo (repetentes automaticamente aprovados e repetentes afastados por abandono), enquanto em São Paulo o aumento importante de excesso de novos ocorre no 2º ano do CB. Pesquisas de campo, em São Paulo, parecem indicar, porém, que parte dos matriculados como novos no 2º ano do CB estão, na realidade, frequentando as turmas de iniciantes (Davis e Espósito, 1992).

Como consequência dos problemas no cálculo de alunos repetentes, devido aos erros conceituais observados, a taxa de repetência no 1º ano do CB cai a zero após a sua introdução*, enquanto no 2º ano do CB observa-se um aumen-

* A repetência de cerca de 3% nos dados de São Paulo é devido à reprovação oficial nas redes municipal e particular do Estado.

**Ingressos Novos Corrigidos em Proporção da
Corta de 7 anos e
Taxas de Repetência Corrigidas, em Proporção da
Matrícula.**

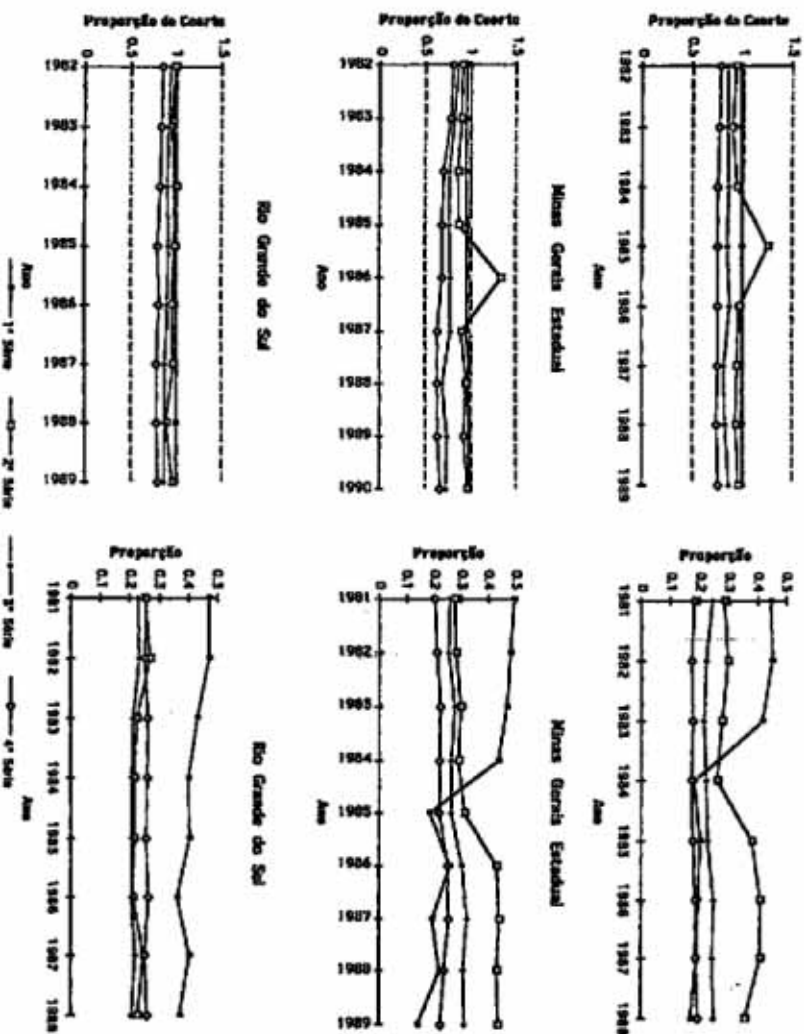


Figura 3

to da repetência. Além disso, nesses dois Estados, não foram observadas alterações no ingresso de novos alunos na 3ª e 4ª séries, mesmo vários anos após a introdução do CB, como seria esperado caso este tivesse promovido alterações no fluxo escolar. As taxas de repetência na 3ª e 4ª séries permanecem, de igual modo, inalteradas. No que concerne ao Rio Grande do Sul, embora não tenham havido modificações no ingresso de novos, é possível observar uma queda na taxa de repetência da 1ª série.

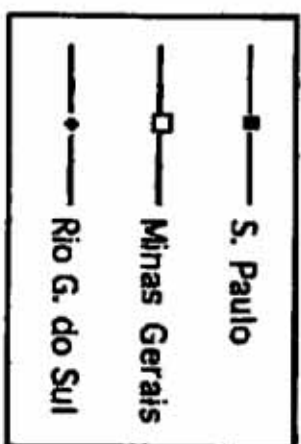
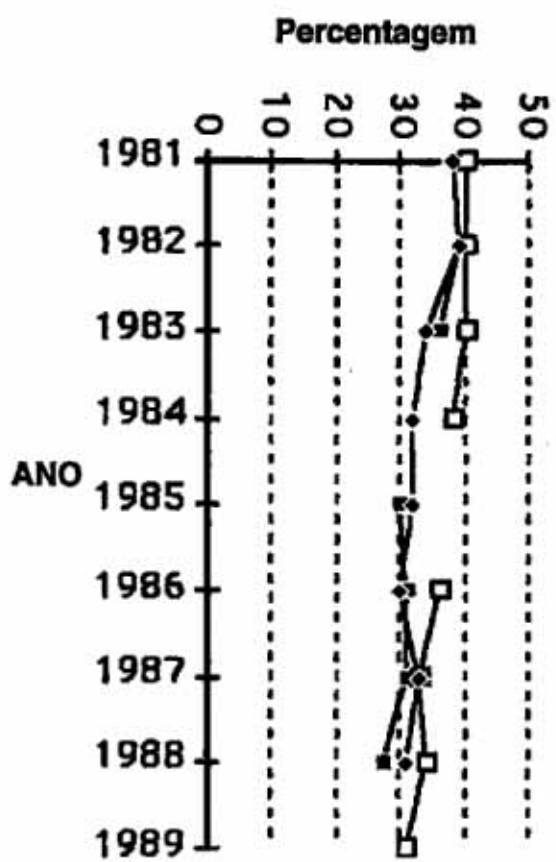
A Figura 3 apresenta os ingressos novos corrigidos em proporção da coorte de referência e as taxas reais de repetência. Essas correções são feitas de forma a tornar os dados consistentes, como explicado anteriormente. É óbvio que essas correções contêm erros, já que, além dos incluídos nos dados originais, existem outros na estimativa das coortes e nas hipóteses de correção. No entanto, é possível observar, com certa segurança, tendências.

Os ingressos novos, em proporção da coorte de idade de referência, na 1ª série, foram estimados pela taxa de participação calculadas pelo PROFLUXO. Vemos, na Figura 3, que em todos os Estados, os ingressos novos, em proporção da coorte, em todas as séries, exceto na 2ª série em São Paulo e Minas Gerais um ano após a implantação do CB, são sempre menores que a coorte, como deveria ser num sistema estável. As exceções ocorrem exatamente quando o sistema sofre uma perturbação, como por exemplo, a que se dá no primeiro ano de promoção automática no CB. A partir daí, o sistema volta a ser estável e todos os valores passaram a ficar abaixo da coorte, conforme esperando.

Para os três Estados analisados, como se observa na Figura 3, os ingressos novos corrigidos decrescem de uma série para a seguinte, o que num sistema estável corresponde à evasão entre séries. É claro que, no ano da perturbação provocada na 2ª série pela implantação do CB, isto não é válido. Vemos, assim, que a evasão acumulada até a 4ª série é de cerca de 20% em São Paulo, 30% em Minas Gerais e 15% no Rio Grande do Sul, números bastante inferiores aos difundidos pelas autoridades competentes em todas as esferas administrativas. Mais uma vez, nas séries seguintes (3ª e 4ª), tanto a proporção de ingressos novos como a evasão não se alteram com a implantação do CB.

Antes desta medida, as taxas reais de repetência eram, na 1ª série, da ordem de 45% e 50% respectivamente em São Paulo e em Minas Gerais, baixando para cerca de 20% após o CB; na 2ª série, a repetência antes era de cerca de 30%, subindo para a faixa de 40% a 45% após o CB. Rio Grande do Sul, por outro lado, a taxa de repetência na 1ª série decresce gradualmente de 48% para 40% durante a década, enquanto a taxa na 2ª série se mantém em torno de 25%. A Figura 4, a seguir, mostra a taxa acumulada de repetência das duas primeiras séries, antes e depois da introdução do CB em São Paulo e Minas Gerais e a evolução dessa taxa no Rio Grande do Sul. Foram omitidos aí os pontos que correspondem aos anos de introdução do CB (1984, em SP e 1985, em MG), já que neste período a repetência da 1ª série foi reduzida drasticamente, enquanto a reten-

Taxa de Repetência Acumulada
1ª e 2ª séries e CBA



ção da 2ª série ainda não tinha sido aumentada. Os valores omitidos são: 21%, para SP e 24%, para MG.

O exame da Figura 4 indica um declínio na taxa de repetência acumulada após a introdução do CB. No entanto, os cálculos mostram, também, que houve um acréscimo, aproximadamente na mesma proporção, de evadidos aprovados entre a 2ª e a 3ª séries depois da introdução do CB. (Fig. 3). Como esses cálculos dependem da estimativa de crescimento da coorte, pode ser que, na realidade, o aumento da evasão tenha sido menor e a retenção maior, caso a estimativa de crescimento da coorte pelas PNADs (Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliares) esteja superestimada, como aliás é suspeitado. Na medida em que um aumento da evasão não parece provável, a repetência pode não ter diminuído. Seria, portanto, temerário afirmar, neste momento, que a queda na taxa de repetência acumulada realmente ocorreu após a introdução do CB e que houve uma elevação real da evasão na 2ª série. Cabe ressaltar que, no Rio Grande do Sul, a taxa de retenção acumulada também baixou ao longo do período, sem que nenhuma política especial tenha sido aí desencadeada.

IV- Os descaminhos da mudança ou as pedras no caminho do CB

O que mudou na escola pública paulista e mineira nesta última década? Quando se examina os dados do fluxo escolar na década de 80, o primeiro impulso é o de rejeitar drasticamente a proposta do CB, uma vez que é impossível deixar de constatar que sua introdução praticamente não mudou o fluxo escolar das crianças nos dois Estados. A reação que se segue é a de identificar o culpado dessa situação. Ou seja, buscar-se localizar a causa desse insucesso. O processo de implantação? A resistência do magistério? A concepção de aprendizagem que está subjacente à nossa cultura? Examinemos rapidamente esses pontos.

Excesso de participação e ausência de direção - os tropeços iniciais

É comum ouvir críticas de que grande parte dos problemas do CB deve-se ao processo autoritário como foi implantado. Entretanto, é preciso lembrar que existe ampla literatura mostrando que tanto em São Paulo como em Minas Gerais, o CB foi adotado a partir de um processo abrangente de participação do magistério e da sociedade na discussão dos problemas da educação. Diferentemente do que ocorrera em São Paulo, em 1966, com o Ato 306 - através do qual a Secretaria de Educação tentou, sem sucesso, estabelecer a promoção automá-

• Faz-se necessário aguardar as novas projeções do FIBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a respeito do crescimento das coortes da década de 80, após a consolidação dos resultados do Censo Demográfico de 1991.

tica na rede escolar da 1º para a 2º série, sem consulta antecipada ou mobilização de qualquer natureza - a implantação do CB, nos dois Estados, resultou de uma política de permeabilidade e consulta à comunidade. Esta conduta já se iniciara em 1982, quando intelectuais, políticos e representantes das entidades do magistério haviam participado não somente das plataformas de campanha dos candidatos vitoriosos mas, também, da elaboração das diretrizes de Governo.

Assim, calcadas no espírito que marcara as eleições governamentais, ambas Secretarias de Educação, em 1983, elaboraram documentos encaminhando soluções para os problemas educacionais e, a seguir, criaram espaços para a discussão desses documentos pelo professorado e, mesmo, pela sociedade mais ampla, como ocorreu, notadamente em Minas Gerais, durante o Congresso Mineiro de Educação. Desta forma, incentivou-se e conclamou-se o envolvimento de funcionários e servidores das escolas, técnicos dos órgãos intermediários, comunidades e associações de classe para que opinassem no sentido de melhorar a qualidade do ensino público (Evangelista, 1988; São Paulo, 1985; São Paulo, 1984).

Conseqüentemente, ao que tudo indica, não se sustenta a explicação muitas vezes colocada de que um dos motivos do fracasso do CB residiu no caráter arbitrário da sua implantação. Esta crítica aparece quase sempre associada ao fato da Secretaria não ter levado em conta a consulta feita em São Paulo (que redundou num documento síntese), onde várias propostas apresentadas pelos educadores paulistas revelaram uma tendência conservadora e até certo ponto elitista, contrárias às intenções democratizantes das administrações educacionais de São Paulo e Minas Gerais à época. Na medida em que parte dos educadores propunha, por exemplo, a volta dos exames de admissão ao ginásio (atual 5a. série do ensino fundamental) e do jubramento dos alunos a partir de duas reprovações, ficava claro que, para eles, a melhoria da qualidade passava mais pelo aumento do nível de exigência das avaliações do que pela reorganização da escola.

Parece, portanto, ser muito questionável a arbitrariedade das administrações na implantação do CB, uma vez que, ao final dos anos 70, já era consensual a idéia de que a repetência era um problema agudo da escola pública, a ser repensado com ousadia, de modo a garantir condições para que a aprendizagem escolar ocorresse de forma contínua, sem interrupções e retrocessos, principalmente nos primeiros anos da experiência escolar. Cabia, pois, à administração pública tomar uma ação de impacto e garantir que esta fosse bem sucedida.

Procurando evitar a crítica do autoritarismo que marcara a atuação governamental nas décadas de 60 e 70, o CB foi apresentado mais como uma medida de caráter político, um primeiro passo para a reorganização do ensino de primeiro grau, de modo a estendê-lo a toda a população. Não foi, portanto, concebido como uma "receita metodológica nem como um pacote de medidas inteiramente prescritivas, mas como uma abertura para que a escola pudesse rever

suas formas de atuar, a partir de maior flexibilidade e de recursos suplementares que lhe foram oferecidos, valorizando, entre outras coisas, a experiência acumulada de professores alfabetizadores" (Barreto et alii, 1987). Implicava, também, revisão dos pressupostos teóricos da alfabetização e da avaliação da aprendizagem, de modo a torná-las mais competentes. Propunha, ainda, a "reorganização gradativa do trabalho escolar e a revisão curricular fundada nos avanços científicos e no compromisso explícito com uma oferta de ensino acessível ao conjunto dos alunos, de forma a tratar adequadamente as necessidades da aprendizagem" (Resolução SEE 241/85).

Dessa forma, no primeiro ano de implantação do CB é possível verificar, tanto em São Paulo como em Minas Gerais, uma atuação no sentido de divulgar e tornar a proposta conhecida junto às escolas e à comunidade. Naquele momento, a preocupação básica era a de garantir que as linhas gerais da medida fossem conhecidas pela maior parte das escolas e dos educadores que deveriam, então, adequá-la à realidade específica da sua unidade escolar. Fica claro, portanto, que houve no início um zelo excessivo para que a proposta não se confundisse com o que poderia ser considerado como mais um "pacote pronto", imposto às escolas de cima para baixo. Daí decorreu, também, a grande quantidade, por vezes excessiva, de reuniões, seminários e fóruns, organizados principalmente nos primeiros dois anos da implantação do CB, com o objetivo de auxiliar os quadros do magistério a tomar consciência dos mecanismos de seletividade da escola e buscar soluções, a partir de diretrizes bastante ampla propostas pela administração, que fossem as mais adequadas à sua realidade.

É preciso reconhecer que em SP, como em MG, a única medida obrigatória no primeiro momento pela administração era a de que as crianças não deveriam ser reprovadas, ou seja, a de que o processo de aprendizagem não fosse interrompido da 1ª para a 2ª série. Tudo o mais, cabia à escola decidir: se tinha ou não condição de dar apoio suplementar ao aluno; quem seriam os regentes das classes de CB; como o currículo seria organizado; qual o patamar de desempenho esperado das crianças ao final de cada etapa de ensino; qual seria a proposta de alfabetização mais adequada e assim por diante.

Buscando reverter críticas à ausência de direção e resistência que já se manifestavam, ambas as Secretarias, a partir do segundo ano, fizeram esforços para garantir, sempre que possível, as condições necessárias para o sucesso do CB. Neste sentido, a publicação e a distribuição de materiais, bem como a organização de cursos presenciais e à distância - esclarecendo a proposta e apresentando novas perspectivas para o trabalho escolar, para a alfabetização e para a avaliação do rendimento dos alunos - proliferaram e atingiram parte da rede escolar, conforme demonstram documentos oficiais e diagnósticos feitos na década. Entretanto, é possível observar, também, que várias ações de natureza administrativa e pedagógica necessárias à plena implementação do CB foram prejudicadas e, muitas vezes, postergadas devido ao fato de que, nos anos 80,

seriam observadas descontinuidades marcantes na administração das Secretarias de Educação em questão. Isto é o que se examinará a seguir.

Descontinuidade administrativa e casuísmos políticos

Durante o período de 1983/90, no caso específico de São Paulo, a Pasta da Educação presenciaria a mudança de sete Secretários, cada um preocupado em deixar sua marca pessoal na administração. Ainda que todos fossem do mesmo partido político, essa mudança de dirigente educacional, praticamente um a cada ano, acabou por retardar e imprimir descontinuidade às ações que deveriam ser desencadeadas para cumprir as condições necessárias à implementação do CB. Assim, o atraso nas construções escolares comprometeu, por exemplo, a ampliação de espaço nas escolas para o trabalho com os Grupos de Apoio Suplementar. Da mesma forma, a mudança de várias equipes acabaria por retardar a elaboração da nova proposta curricular, que só chegaria às escolas paulistas em 1988. Casuísmo muito mais sérios seriam observados.

Na tentativa de evitar a ocorrência de várias greves de professores e funcionários públicos, o Governo negociaria com as entidades de classe, em 1985, um novo estatuto para o magistério. Neste, era possibilitado ao professor de 1a. à 4a. séries uma jornada de trabalho, na escola e em sala de aula, de cerca de 14 horas semanais, enquanto a jornada do aluno era de 20 horas. Na medida em que a rede pública paulista nunca contou com um sistema organizado de professores substitutos, as crianças passaram a ficar longos períodos na escola sem qualquer atendimento profissional, o que acabou certamente por concorrer para piorar a qualidade do ensino ofertado neste período.

Da mesma forma, o novo governador empossado em 1987, ao invés de corrigir essa distorção entre a jornada do professor e a dos alunos em todas as séries e estender, pelo menos até à 4a., as medidas propostas para o CB, numa tentativa de dar continuidade ao processo iniciado em 1983, desencadeia uma série de novas ações. Lança, assim, a Jornada Única (JU), que deveria constituir o timbre de sua administração. Esta medida previa um rol de novos benefícios somente às classes de CB, alguns dos quais de caráter populista, que implicava mudanças administrativas e burocráticas. Com isto, a atenção do magistério e dos técnicos foi desviada da reorganização da escola como um todo, fato que de há muito deveria estar ocorrendo, a fim de que o CB se consolidasse. Contraditoriamente, essas ações (aumento da jornada do professor e do aluno para seis horas, três merendas, presença do professor de educação física e artística, entre outras) não puderam abranger as escolas mais carentes da rede estadual, que,

* Em São Paulo, o último Secretário do período 83/86 desencadearia todos esforços da Pasta numa nova ação, o PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança - de forte tónica assistencialista, afastando os técnicos da Secretaria da busca de soluções exigidas para o sucesso da implementação do CB.

devido ao problema de superlotação, tinham vários desdobramentos de período, funcionando em quatro ou mais turnos diários. Não dispunham, pois, de espaço físico para aumentar a jornada escolar de seus alunos. Penalizava-se, conseqüentemente, os que mais precisavam de auxílio suplementar. Para piorar esse quadro de desacertos, desaparecem, a partir da instalação da JU, os Grupos de Apoio Suplementar (GAS) e, assim, as escolas que não puderam contar com Jornada Única foram duplamente penalizadas.

Em Minas Gerais, a situação foi diferente, mas não menos trágica. Embora tenha ocorrido inicialmente maior continuidade administrativa e pedagógica, com o governo que se inicia em 1987, esse quadro sofre uma alteração profunda. O novo dirigente eleito, ainda que correligionário do mesmo partido, adotou postura bastante diversa, senão oposta à da administração anterior: a educação deixa de ser prioridade e os recursos para a área diminuem (Cunha, 1991). Desta maneira, o novo Secretário da Educação não assumiria compromisso algum com as políticas formuladas e implementadas anteriormente.

Em 1988, a Secretaria de Educação mineira propõe um processo de "racionalização administrativa", em nome do qual são praticamente desestruturadas as mudanças ocorridas no período 83/86. Como decorrência desta medida, retoma-se a designação de diretores por critérios clientelistas; é dispensado todo o pessoal com experiência em alfabetização, prejudicando, sobremaneira, o trabalho pedagógico; retorna, para a regência de classe, pessoal do quadro permanente, há muitos anos afastado da sala de aula, ocasionando insatisfação dos pais, aumento da evasão e da retenção. A diminuição de recursos provoca, também, acentuada morosidade na impressão de documentos, redução brusca no valor das diárias dos técnicos vinculados aos órgãos intermediários, que deixam de visitar as escolas e acompanhar o processo de implementação do CB. Assim, esta medida fica praticamente abandonada pela administração e relegada ao trabalho que as escolas individualmente estivessem dispostas a manter.

A descontinuidade, casuísmos e concorrência de várias propostas, muitas vezes conflitantes, acabaram por confundir o professor e minimizar a importância do CB dentro das redes escolares. Em decorrência desta situação, estudos e pesquisas realizados vêm demonstrando que vários professores - e mesmo diretores - não têm clareza, atualmente, do que é o CB e de qual é o seu objetivo, confundindo-o, muitas vezes, principalmente em São Paulo, com a simples extensão da jornada escolar. Não se discrimina, portanto, sua idéia básica de possibilitar às crianças um processo de aprendizagem contínuo e sem retrocessos, principalmente no que concerne à leitura e à escrita. Conseqüentemente, esses educadores acabam por ser opor à decisão oficial de não permitir que as crianças sejam retidas da 1a. para a 2a. série, visto não conhecerem seu verdadeiro sentido.

É preciso ressaltar que os governos de Minas Gerais e São Paulo tinham noção da complexidade das mudanças necessárias à reorganização e melhoria

da escola pública. Assim, além do CB, outras ações significativas foram concomitantemente implantadas: concursos de ingresso; reestruturação da carreira do magistério; elaboração de novos regimentos escolares e estatutos; recuperação salarial etc. Entretanto, esse processo foi extremamente prejudicado pelos vários erros e falhas cometidos em virtude da falta de compromisso político das administrações com a proposta educacional de reorganização da escola fundamental. A tudo isto, é preciso agregar, ainda, as inúmeras greves do magistério por melhores salários, desencadeadas durante a década de 80, resultando em longos períodos de interrupção de aulas que, na maior parte das vezes, não foram repostas adequadamente, isto é, em sala de aula com os alunos.

Resistências do cotidiano

Pesquisas efetuadas em São Paulo e Minas Gerais, buscando subsídios que permitam avaliar quais as modificações que tiveram lugar nas escolas após a implantação do CB, têm uma visão pouco otimista. Alertam para mecanismos desenvolvidos no interior das unidades escolares, com o objetivo de resistir a qualquer mudança no cotidiano. Estas resistências vão desde a rejeição da nova nomenclatura até o uso de subterfúgios para dar continuidade ao processo de reprovação. Assim, é comum, ao se adentrar as escolas, encontrar ainda professores e diretores usando a terminologia antiga de "1a. e 2a. séries", tanto na linguagem oral como na escrita, conforme atestam cartazes tipo "encontra-se aberta a matrícula para a 1a. série". Na medida em que nem a nomenclatura foi alterada, não é de se estranhar, percorrendo passo a passo o cotidiano escolar, que a prática pedagógica continue semelhante à dos anos 70, anterior ao CB.

No que concerne ao planejamento escolar, contrariamente ao que foi exaustivamente proposto em MG e SP, não há indicações de que a comunidade escolar, incluindo os pais de alunos, estejam envolvidos no planejamento das diretrizes gerais da escola, bem como em seu acompanhamento e avaliação. Os Conselhos de Escola - que poderiam garantir a participação de todos nas tomadas de decisão, através de seus representantes - não têm conseguido fincar raízes na realidade educacional, dada a ausência de estratégias para sua implantação nas unidades escolares.

O planejamento escolar continua, portanto, ocorrendo de forma isolada, congregando os professores apenas intra-série e não inter-séries, provavelmente em função das dificuldades da escola em realizar reuniões com todos os docentes do ensino fundamental, distribuídos por vários períodos. De modo geral, a proposta do CB não é discutida pelos professores das outras séries e, muitas vezes, nem sequer trabalhada conjuntamente pelos docentes das duas etapas do CB, permanecendo o velho hábito de planejar de forma não articulada (São Paulo, 1984). A noção defendida, nos vários documentos, de que a escola deve-

ria proporcionar encontros sistemáticos dos regentes das diferentes séries, de modo a favorecer a troca de idéias e a discussão de como dar prosseguimento ao trabalho pedagógico ao longo do ensino fundamental, na prática não ocorreu. Desta maneira, formas de atuação cooperativas e/ou coletivas no trato das questões pedagógicas, como existentes na proposta do CB, acabaram por não se realizar (São Paulo, 1987; Minas Gerais, 1983). Conseqüentemente, o planejamento, enquanto processo coerente e contínuo, não conseguiu se efetivar.

A adequação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos merece também ser analisada. Buscava-se, através dela, resolver as dificuldades que eventualmente viessem a apresentar, tão logo estas se manifestassem. A estratégia inicialmente seguida era o trabalho com grupos diversificados, dentro da própria classe, de modo a permitir que o professor desse atenção direta a um grupo de alunos, enquanto os demais estivessem realizando outras atividades de maneira independente, sem ajuda direta do docente. Num outro momento, a situação se inverteria, propiciando que todos aprendessem a atuar de forma autônoma, sem deixarem, entretanto, de contar com o apoio do regente da classe (São Paulo, 1985).

No entanto, a formação e a atribuição das classes, bem como os remanejamentos – pontos nodais da proposta do CB – teriam influência decisiva na condução do trabalho pedagógico e nos resultados escolares. Os vários documentos oficiais ressaltavam que a formação das classes deveria levar em conta a idade, os estágios de desenvolvimento e os antecedentes da escolaridade. O remanejamento de alunos ocorreria se – e somente se – a avaliação do trabalho realizado pela escola assim o exigisse, considerando, além do rendimento escolar, o desenvolvimento pessoal das crianças (Minas Gerais, 1987b).

Em alguns documentos posteriores de orientação aos professores, criticou-se a prática indiscriminada do remanejamento utilizado como estratégia para estabelecer classes homogêneas, separando-se as crianças de acordo com suas respectivas competências, em "fracas", "médias" e "fortes". Assim, já em 1984, afirmava-se que as classes homogêneas por desempenho escolar ou domínio de pré-requisitos configuravam flagrante discriminação em função da origem sócio-econômico-cultural, contrariando os preceitos de uma escola democrática. Em Minas Gerais, o remanejamento de alunos durante o ano, se não era proibido, não era tampouco estimulado, sendo considerado último recurso para alcançar melhor adaptação e desenvoltura no processo de aprendizagem. Não obstante, essa estratégia foi e continua freqüentemente utilizada. Assim, é comum encontrar classes compostas exclusivamente por alunos com ritmo "lento" de aprendizagem, múltiplas repetências e problemas disciplinares, que nenhum professor quer assumir (Pierossi, 1987).

Nas classes "fracas" encontram-se os alunos mais carentes do ponto de vista material, os que apresentam o maior número de problemas, enfim, os que não se integram à proposta da escola. Tal fato indica, com clareza, que os crité-

rios subjacentes à classificação dos alunos não são meramente técnicos ou pedagógicos, imbuídos, antes, de forte conotação social e cultural. Criam-se, dessa forma, verdadeiros guetos pedagógicos, que só podem ser eliminados se a escola instaurar a prática de trabalhar com grupos diversificados, de sorte que as crianças possam interagir constantemente, prestando auxílio mútuo em suas dificuldades.

Estudos sobre o CB mostram, por outro lado, que o trabalho docente, com raras exceções, é comum para toda a classe, sem adoção de qualquer tipo de atividade diferenciada (São Paulo, 1987). O ensino-aprendizagem continua, assim, marcado por formalismos pedagógicos, cujo efeito mais grave reside na concepção de que aprender significa memorizar, fazendo-se uso abusivo da repetição como método do ensino. A atuação pedagógica permanece colada às propostas dos livros didáticos, a despeito da escola contar com inúmeros outros recursos (Davis & Espósito, 1992).

O emprego do remanejamento, em busca de classes homogêneas, resulta, provavelmente, da grande dificuldade do professorado em atuar junto a clientela heterogênea. Assim, não é de se estranhar que os professores contrários a este procedimento sejam aqueles melhor preparados para lidar com a diversidade, mais seguros no manejo da sala de aula e que conseguem atender a todos os alunos dentro do seu ritmo, sem haver, conseqüentemente, necessidade de enviá-los a outras classes (Ambrosetti, 1989).

Merece também escrutínio a concepção – que embasou toda a proposta pedagógica do CB (Silva, 1990) – de que o conhecimento é construído pela criança, em sua interação com o meio físico e social. Ao mesmo tempo, os vários documentos e orientações insistiram na superação da noção de alfabetização enquanto técnica mecânica, revendo algumas propostas metodológicas, como a da necessidade de período preparatório, do uso exclusivo de cartilhas, do emprego reiterado de ditados, cópias, separação de sílabas etc. Favorecia-se, assim, a elaboração própria da criança a respeito da língua escrita, fornecendo-lhe maior liberdade para, através dela, se expressar, levantando e testando hipóteses sobre o mundo à sua volta (Minas Gerais, s. d.; São Paulo, 1986).

Entretanto, uma análise mais aprofundada da maneira como a prática pedagógica vem ocorrendo mostra que, na maior parte das vezes, a alfabetização e a matemática continuam sendo abordadas da forma tradicional, baseada na lógica das cartilhas e com ênfase quase exclusiva em técnicas operatórias. Contrariando orientações, publicações recentes e treinamentos em serviço, há um acúmulo de conteúdos curriculares no início da escolarização, indicando que estes ainda se encontram mal distribuídos ao longo das diferentes séries (Barreto, 1986; Minas Gerais, 1989; São Paulo 1988).

Finalmente, a avaliação do rendimento escolar merece especial destaque, visto constituir o ponto mais crítico da proposta do CB. Nela concentram-se as principais resistências, as quais incidem, sobretudo, nas orientações quanto à forma de aferir e registrar o rendimento escolar dos alunos e na quebra do regi-

me seriado. Ambas, em sinergia, contribuíram, em muito, para solapar a nova política educacional (Minas Gerais, 1989; Davis & Espósito, 1992).

Mudanças profundas no processo de avaliação só podem ocorrer em função de transformações na concepção de aprendizagem e conhecimento. Desta forma, esperava-se que a apreensão da dimensão processual do conhecimento, bem como do aspecto social e construtivo da aprendizagem, resultassem em uma avaliação completamente diversa daquela ligada às formas tradicionais. As propostas apresentadas pelas Secretarias de Educação de SP e MG, sobre como efetuar a avaliação a partir da introdução do CB, refletiam os novos parâmetros que pretendiam implantar em suas respectivas redes de ensino.

Os documentos divulgados recomendavam que a avaliação fosse pautada não só pela observação sistemática do desempenho dos alunos como, também, pelos resultados alcançados em testes provas. Os dados obtidos deveriam ser anotados numa ficha descritiva (cujos modelos foram fornecidos, posteriormente, pelas Secretarias de Educação de cada Estado) especificando os objetivos do ensino e os conteúdos já dominados em cada componente curricular. Este registro deveria ser contínuo, com momentos de síntese ao final de cada semestre. Ao cabo de dois anos, o professor assinalaria, na ficha descritiva, seu parecer conclusivo. Aos alunos que fossem permanecer no CB, a continuidade nos estudos seria assegurada, sem repetição de conteúdos já dominados (Barreto, 1986; Minas Gerais, 1987a).

A despeito de tais orientações, a grande maioria dos docentes ainda toma, como base de referência para o desempenho escolar, a parcela de alunos que consegue, na escola, se sair bem. De igual modo, o professorado continua a fazer uso de avaliações bimestrais, não empregando a ficha descritiva, considerada muito trabalhosa. Quando esta é utilizada, o registro é feito de forma padronizada, impossibilitando identificar os ganhos alcançados individualmente. Mais grave ainda é o fato do planejamento escolar não se apoiar nos resultados da avaliação, de modo que estes não interferem na organização do ensino e nos conteúdos a serem trabalhados junto a grupos diversificados (Davis & Espósito, 1990a).

O descaso com a nova proposta de avaliação implicou mesmo graves danos à concepção de recuperação adotada pelo CB. Em SP, por exemplo, criaram-se os Grupos de Apoio Suplementar (GAS), voltados para alunos necessitados de um maior tempo para alcançar o que deles se esperava. Previa-se que o GAS operasse fora do horário de aula, de modo que a recuperação fosse oferecida aos sábados, na escola ou em outros locais da comunidade. No entanto, a implantação do GAS foi prejudicada por uma série de fatores: morosidade do processo de contratação de professores para nele atuarem; desconhecimento, por parte da escola, da possibilidade de contar com esta alternativa e, mesmo, inviabilidade concreta de se dispor do GAS por falta de espaço físico nas escolas ou na comunidade. Em decorrência, retardou-se ou dificultou-se, em muito, a extensão desse benefício a um maior número de alunos.

Convém lembrar, ainda, que os GAS, quando funcionaram, foram mal utilizados. Suas classes eram freqüentemente assistidas por docentes iniciais, com pouca ou inexistente experiência no manejo de sala de aula, que se limitavam a repetir o que tinha sido dado pelo professor da classe (Ambrosetti, 1989). Adicionalmente, os alunos encaminhados ao GAS eram aqueles que, na ótica dos professores, não constituíam "casos perdidos". Implícita, ali, estava a idéia de que não valia a pena ter grupos de apoio para atender alunos de ritmo muito lento, deixando-se de prestar auxílio às crianças que mais dele precisavam. O insucesso das formas de recuperação possibilitou e até mesmo estimulou a existência, na escola, de mecanismos para perpetuar a presença da reprovação. O principal deles – porque persistente e contínuo – é o uso abusivo do remanejamento, que se tornou a estratégia privilegiada para camuflar a reprovação e sabotar as orientações prescritas para o CB. Ao que tudo indica os alunos tidos como fracos, mesmo que tenham feito progressos significativos, são apenas oficialmente aprovados. Na verdade, passam a ser "oficiosamente" tratados como repetentes, cabendo-lhes reiniciar o processo de alfabetização, como se nunca tivessem, antes, passado pela escola. Deixam, assim, de prosseguir a partir de patamares de aprendizagem já vencidos e são considerados, na prática, como se fossem alunos novos (Davis & Espósito, 1992). Constituem, conforme o Modelo de Fluxo (Ribeiro, 1989), os repetentes aprovados.

Esta forma de operar da escola provoca danos em vários níveis. Em primeiro lugar, confunde toda e qualquer análise do sistema, visto fornecer dados falsos às estatísticas educacionais. Adicionalmente, desestimula e violenta os alunos, face ao processo agressivo de estigmatização ao qual são expostos e ao tratamento displicente que recebem. Finalmente, desorganiza a compreensão dos pais a respeito do aproveitamento escolar de seus filhos, uma vez que, desconhecendo a proposta do CB, não conseguem mais situar em que série estes estudam. Desta maneira, as famílias constituem presas fáceis aos ardis da escola que, para não incorrer em penalidades, chega a pedir aos pais que assinem documentos solicitando a manutenção de seus filhos em classes de CB inicial, sempre que a unidade escolar decide por reprová-los.

Nestas circunstâncias, não há como contestar: os resultados obtidos pelo Modelo de Fluxo aliam-se às pesquisas e observações, mostrando que a reprovação continua existindo, na mesma intensidade. Alterações, caso existam, passam despercebidas. Crianças continuam permanecendo na primeira etapa do CB por vários anos. Porque esta resistência à mudança?

Pondo o dedo na ferida: a cultura da repetência

Tem razão Ribeiro (1991) quando, ao referir-se ao sistema educacional brasileiro, diz existir nele uma "pedagogia da repetência". Estamos seguros, no

entanto, de que esta pedagogia extrapola os muros escolares, entranhando-se na sociedade brasileira - das elites às camadas populares - constituindo, mais do que uma pedagogia, uma verdadeira "cultura da repetência". Nesta medida, parece não haver, no que concerne à visão da reprovação, desacordo entre ricos e pobres: para ambos, ainda que vivida de modo catastrófico pela família, a repetência propicia ao aluno uma oportunidade para rever, com calma, os conteúdos não assimilados, para amadurecer psicologicamente e, sobretudo, para receber uma lição moral importante, na medida em que, sofrendo pela perda de seu grupo-classe, aprenderá a levar os estudos mais a sério.

Esta visão hegemônica não é, de forma alguma, gratuita. Constitui, antes, parte importante da formação filosófica que orientou a organização do pensamento e da cultura educacional em nosso país. Sofremos, no século passado, uma forte influência da filosofia idealista, segundo a qual o objetivo da educação era formar uma personalidade requintada, independentemente das condições sociais e das características psico-biológicas do educando. A formação da personalidade implicava, pois, a posse de qualidades inatas, que cabia à educação apropriada: caráter sólido, moral virtuosa, noção clara de justiça, aptidão para conhecer, capacidade artística, devoção religiosa etc.

No final do século XIX, esta visão filosófica acolheu os postulados de Pestalozzi, Fröbel e Herbart, os quais ocasionaram grande impacto nas idéias pedagógicas e na organização dos então emergentes sistemas de ensino. Para os dois primeiros, a preocupação estava em encontrar um método exato de ensino que, uma vez alcançado, tornar-se-ia formal e invariável, posto que científico. Pestalozzi chega, inclusive, a propor uma forma de ensinar que tinha como ponto de partida a própria criança e não conteúdos aprioristicamente determinados. Ensinar consistia, em sua ótica, promover a observação, a elaboração de idéias e sua expressão, caminhando, sempre, do próximo para o distante, de forma a alargar, paulatinamente, o ambiente imediato em que o aluno se encontrava.

A preocupação com a descoberta do "método ideal" para o ensino escolar não é, desta forma, recente na educação brasileira. A crença foi - e ainda é - de que sendo os métodos adequados, o currículo não só pode, como deve ser cumprido. A valorização das formas didáticas, dos métodos de ensino da leitura-escrita e da contagem básica, aliada ao critério de cientificidade, marcaram, desde muito, o discurso educacional brasileiro.

Por outro lado, na prática concreta de sala de aula, as idéias de Herbart acabaram por sobrepujar as de Pestalozzi e de Fröbel. O grande apelo da proposta herbartiana estava em seu caráter cíclico e associacionista, que propunha, para apresentação dos conteúdos, seguirem estes do conhecido ao que era preciso conhecer, possibilitando, a alunos em níveis mais adiantados, recorrerem sempre, se preciso fosse, ao já ensinado em momentos anteriores. O sistema cíclico defendido por Herbart previa, ainda, que a cada estágio da aprendizagem

infantil, obstáculos e dificuldades fossem transpostos de forma sistemática, de modo a não se truncar o processo de conhecer. Menos revolucionária e mais suscetível de rotinização e uniformização do que as propostas anteriores, não é de se estranhar que a de Herbart tenha prevalecido, nos sistemas recém criados de ensino.

Da herança combinada do idealismo e do formalismo herbartiano, nossos sistemas educacionais assimilaram, de forma rígida e inflexível, que conceitos e noções devem obedecer a uma hierarquia formal, sendo necessário assegurar, a cada aluno, num dado momento, o domínio de um determinado rol de conteúdos. Compreende-se, desta maneira, a importância que os exames adquiriram como critério de promoção e as razões pelas quais a graduação dos conteúdos por séries acabou resultando em quebra de continuidade do processo de aprendizagem: por comodismo e facilidade, a escola acabou tratando todas as crianças como sendo absolutamente iguais. Ora, a homogeneização da clientela redundou em impossibilidade de lidar com grupos diversificados e, portanto, em alunos que, por serem diferentes do previsto, não alcançavam o patamar de conhecimento exigido no tempo ideal. Daí os repetentes e daí, também, a dificuldade em aproveitar as aprendizagens por eles já efetuadas. Conseqüentemente, cabe seguir o mesmo método, ou seja, apresentar-lhe, mais uma vez e desde o início, os conteúdos já vistos, de forma a assegurar o domínio dos mesmos. (Silva, 1988).

A lógica adotada era – e continua sendo – a seguinte: se o método aplicado é "cientificamente" referendado e os conteúdos bem dosados, então, a aprendizagem deve ocorrer. Assim, se a criança não aprende, não há motivo algum para responsabilizar a escola pelo insucesso. No aluno reside o problema: em sua falta de modos, em seu desinteresse, na sua falta de inteligência, em seus problemas emocionais. A repetência encontra-se, assim, plenamente justificada, como plenamente está, também, a retomada do mesmo currículo, com os mesmos métodos. Uma vez atribuída a culpa do fracasso escolar exclusivamente ao aluno, a reprovação passa a ter valor moral, visto possibilitar a formação do caráter da criança, ensinando-lhe que, sem empenho e disciplina, não há como ser bem sucedido na escola.

A cultura da repetência, visceral na sociedade brasileira, desconsidera - ou desconhece - as contribuições advindas das Ciências Sociais. Ainda que tais contribuições se façam presentes - em maior ou menor grau - no discurso pedagógico, muito pouco têm alterado o trabalho em sala de aula e o contexto escolar como um todo. Em síntese, o que se observa, ainda hoje no Brasil, é a predominância de uma "cultura da repetência" que se pauta, basicamente, em idéias pedagógicas presentes no início do século, referendadas não só pelos educadores, mas, também, pelo contexto mais amplo. Em conseqüência, os sistemas educacionais - e particularmente as escolas - seguem com suas concepções arcaicas, tendendo a perpetuar, com a conivência dos pais dos alunos, uma siste-

mática rígida e monótona de funcionamento. Criam-se, assim, no espaço escolar, de forma mais ou menos dissimulada, resistência e boicotes a toda e qualquer inovação educacional que implique uma reorganização profunda de suas rotinas. Parece residir, nessa cultura, parte substancial dos obstáculos que, conscientemente ou não, as escolas colocam ao CB: desconsidera-se, totalmente, que a aprendizagem, para ser contínua e sistemática, deve ter como pressuposto a idéia de que a criança tem sempre que continuar avançando a partir do patamar que já atingiu. Submetê-la a um retrocesso qualquer é inaceitável e, por conseguinte, repetir o ano escolar deve ser **proibido, proibido, proibido**.

V- Como avançar?

Cabe ressaltar, desde logo, que o conjunto de medidas propostas pelo CB era bastante adequado às concepções mais avançadas sobre educação e vinha ao encontro das críticas tecidas aos sistemas de ensino e das modificações sugeridas pelas pesquisas feitas com professores das redes públicas de ensino. Dessa forma, o CB continua sendo, tal como concebido em SP e MG, uma boa proposta político-pedagógica. Entretanto, não se conseguiu garantir as condições que permitiriam inibir o boicote que sofreu - desde o descaso com as orientações didáticas sobre planejamento, formação de classes e formas de trabalho em sala de aula, até a desobediência em relação à reprovação dos alunos.

É preciso avançar, portanto, a partir da experiência do CB. Avançar significa ter coragem, em primeiro lugar, de assumir que a criança não só pode como deve permanecer 8 anos na escola, num processo contínuo de aprendizagem. A cada ano letivo, a aprendizagem deverá partir do ponto alcançado no período anterior, cabendo ao professor fornecer a seus alunos não só o máximo possível de conhecimento como, também, condições ótimas para o desenvolvimento cognitivo e social.

Se é verdade que a maioria das crianças brasileiras já permanece, em média, 8 anos nas escolas públicas, é igualmente verdadeiro que as represamos nas duas séries iniciais, através de repetência contínuas que destroem sua auto-imagem e, em consequência, dobram sua probabilidade de virem a sofrer novas reprovações (Ribeiro, 1991). Assim, é fundamental reconhecermos que se a aprendizagem para algumas crianças é, num primeiro momento, mais lenta, ela se torna, com a apropriação do conhecimento e a ajuda dos mestres e dos companheiros mais experientes, paulatinamente mais acelerada, visto que o reconhecimento dos ganhos obtidos não só incentiva, como promove novas aprendizagens.

A reformulação da organização didático-pedagógica viciosa - típica do nosso cenário educacional - requer, em primeira instância, que os responsáveis pela administração enfrentem a cultura da repetência, retirando dos sistemas

escolares, se necessário o for, de forma definitiva e por meios legais, a possibilidade de reprovar os alunos. Segundo Schiefelbein (1989, p.8), isto se faz ainda mais necessário, uma vez que "as investigações disponíveis demonstram que, para reduzir o problema da repetição as mudanças internas no sistema de educação têm a mesma importância que uma melhoria nas condições sociais (ainda que ambas sejam complementárias). Para melhorar o sistema, os fatores que geram a repetência e que têm sido identificados nas pesquisas disponíveis devem ser considerados, definindo-se alterações adequadas nas políticas públicas". Naturalmente, não se trata aqui, simplesmente, de promovê-los automaticamente, ano após anos, correndo o risco de não lhes garantir uma educação de boa qualidade. Busca-se, ao contrário, tomar providências enérgicas na implantação de toda e qualquer proposta que tenha por objetivo reverter o amargo quadro da repetência em nosso país.

Garantir em TODAS as séries do ensino fundamental o sistema de promoção automática

Esta é uma condição fundamental. Seguramente, o grande erro na implantação do CB em SP e MG foi o estabelecimento do sistema de promoção automática somente na passagem da 1ª para a 2ª série. A escola precisa, mais cedo ou mais tarde, enfrentar o problema de se reorganizar para constituir uma prática diferente. Se a escola como um todo não for colocada frente a esta situação, os professores das séries onde não existe a promoção automática mantêm suas antigas práticas e recompõem os níveis de seletividade que existiam anteriormente. Isto fica claro nos dados do fluxo que foram aqui examinamos. Tanto em SP como em MG, uma vez que a escola encontra-se impedida de reprovar as crianças somente na primeira etapa do CB, ela o faz na segunda, perpetuando o perfil dos que chegam às 3ªs. e 4ªs. séries. Assim, é preciso quebrar o círculo vicioso, tomando consciência de que o regime seriado precisa ser repensado: ele causa, seguramente, impacto sobre o corpo docente por fixar, como essencial, um patamar acordado de desempenho para cada matéria, fato que torna, na visão do professorado, necessário reprovar aqueles que não o alcançam. Ora, cabe à sociedade e à escola admitirem que os indivíduos não são nunca iguais, inclusive na forma de tirar proveito da experiência escolar. Neste sentido, parece absurdo aferrar-se, como a escola o faz, à homogeneidade, visto esta implicar a manutenção da discriminação de alguns, em função de uma norma de aprendizagem essencialmente classista e arbitrária. Cientes de que a simples promoção automática, ainda que necessária, não é suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino, acreditamos que a escola só será realmente capaz de repensar sua organização quando se livrar do fantasma da reprovação, seja reexaminando a seriação, seja acoplando, ao regime se-

riado, um sistema contínuo, complexo e eficiente de recuperação escolar. Caso contrário, ela dificilmente tentará encontrar formas inovadoras de trabalho pedagógico.

Uma alternativa, para os Estados que nunca implantaram a promoção automática, é a de introduzi-la inicialmente num grupo de escolas, na forma de um projeto piloto. Esta sistemática tem vantagens e desvantagens. De um lado, possibilita a obtenção de informações sobre os principais obstáculos a serem enfrentados, bem como os reais parâmetros a serem estabelecidos na implementação gradativa da proposta. De outro lado, há que reconhecer que resistências difíceis de serem administradas podem ser geradas, impossibilitando, mesmo, a posterior extensão da proposta para o universo da rede escolar. Caso se adote este modelo de implantação gradativa, sugere-se, fortemente, que ele ocorra num curto espaço de tempo (4 anos, no máximo), a fim de que as escolas iniciais não se transformem em guetos dentro do sistema.

Os Estados que já possuem promoção automática nas séries iniciais devem expandi-la para as demais séries o mais rapidamente possível, optando por fazê-lo no universo de suas escolas, ou num grupo piloto, como acima discutido.

Organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária

É imperioso destruir, por completo, a noção de que é possível e eficiente formar classes homogêneas. Na verdade, esta idéia é falsa tanto do ponto de vista teórico, como daquele da prática. As crianças não são nunca iguais: as informações disponíveis a cada um são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos que utilizam na resolução dos problemas do cotidiano, são diferentes. Esta diversidade, que caracteriza a diferença entre os alunos de uma mesma classe, longe de ser negativa, é central para a interação que se dá em sala de aula. Em tal desigualdade, trocas em torno do saber, das estratégias de raciocínio, dos padrões de comportamento e postura frente ao conhecer não chegam a ocorrer, impedindo ou dificultando o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns, guiadas pelos professores (Davis, Silva e Espósito, 1989).

Dá ser imprescindível que as escolas percebam as vantagens dos grupos heterogêneos, introduzido como critério básico de organização das classes, apenas e exclusivamente, a faixa etária dos alunos. Esta alteração facilita, em muito, o trabalho do professor, que não precisa mais enfrentar a aliança, frequentemente desgastante, entre experiências de vida e idades muito diferentes. A manutenção do grupo etário faz com que interesses sejam aproximados e interações ocorram com parceiros reconhecidos como tal. De igual modo, o processo nocivo de infantilização das crianças — decorrente do fato de colocá-las junto a companheiros de menor idade — é evitado, impedindo-se, sobretudo, que o rótulo de "incompetente" seja atribuído a crianças mais lentas no aprender.

Desestimular os remanejamentos

É preciso evitar definitivamente, mesmo no sistema de organização de classes por faixa etária, os remanejamentos frequentes. Este procedimento só se justifica no início do ano, quando a sistemática de trabalho do professor ainda está sendo definida. Nestas circunstâncias, pode-se remanejar alunos para outras classes, em função de determinados tópicos ou conteúdos de diferentes matérias que estão sendo abordados de forma distinta por um outro professor. O central, neste remanejamento, é a clareza e a convicção de que os remanejados receberão não só auxílio dos melhores professores, como terão acesso aos recursos mais sofisticados disponíveis na unidade escolar. A recuperação, nesta ótica, deixa de significar estigmatização, para representar convergência de esforço colocados a serviço dos alunos que precisam de suporte para serem bem sucedidos em sua trajetória escolar. De qualquer modo, não há, ao final do primeiro bimestre escolar, como justificar o emprego do remanejamento, na medida em que o aluno já se encontra identificado com a classe, devendo ser incorporado, portanto, ao trabalho aí desenvolvido. A partir de então, para suprir eventuais falhas e dificuldades na aprendizagem de um dado conteúdo, cabe pensar em um trabalho sistemático de recuperação escolar e, não, em remanejar os alunos. Observações e pesquisas mostram, entretanto, que este procedimento é usado durante o ano todo pelos professores. É comum alunos serem realocados até no último bimestre escolar, o que demonstra que várias crianças ficam perambulando de classe em classe, sendo rejeitadas por vários professores. Inegavelmente, o fato interfere em sua auto-imagem e prejudica sua aprendizagem.

Instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos

No trabalho com grupos heterogêneos torna-se imprescindível que os professores aprendam a usar recursos didáticos e métodos variados, contemplando, assim, a inevitável diversidade que marca, sempre, cada agrupamento escolar. Nesta ótica, o método didático torna-se um instrumento a mais no processo de ensinar. Na verdade, os "bons" métodos não existem independentemente da figura do professor. Metodologia e procedimentos derivam sempre de teorias e, neste sentido, o professor precisa ter compreensão das mesmas para, com base nas mesmas, construir um método de ensino que lhe permita planejar situações educativas que promovam aprendizagens sólidas: aquelas que exigem dos alunos elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação dos conhecimentos disponíveis. De igual modo, o método de ensino, para ser eficaz, requer do professor não só que ele domine os conteúdos curriculares a serem ministrados mas - e sobretudo - que saiba organizar, integrar e apresentar os mesmos de forma a facilitar o entendimento da classe. Isto significa instrumentalizar o professor, para que ele contemple, na sala de aula,

a heterogeneidade de seus alunos, promovendo situações interativas que envolvam "ajuste de ações e operações em diferentes níveis, de forma tal que significados compartilhados sejam, a despeito e por causa da diversidade de experiências e culturas, elaborados conjuntamente" (Davis, Silva e Espósito, 1989). Em última instância, isto representa quebra a rotinização e a padronização atual que caracteriza a prática pedagógica, criando-se novas concepções de currículo, novas posturas e atitudes docente face ao aprender, novas metodologias, novos usos de espaço físico, novas concepções de mobiliário escolar etc.

Estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional

É fundamental assegurar, através de um processo ágil e sistemático, que professores e outros profissionais da escola recebam publicações, orientações e treinamento em serviço sobre a nova proposta a ser implantada. Além disso, é preciso abrir espaço, no calendário escolar, para reuniões e encontros regulares, que possibilitem interação contínua não só de professores e diretores nas próprias escolas, como destes e autoridades intermediárias, responsáveis pela execução do projeto. Os profissionais dos vários escalões devem estar sensibilizados para as mudanças que irão ocorrer. O sucesso e a frequência da interação, principalmente nos momentos iniciais, são fundamentais para o futuro da proposta. É preciso, pois, assegurar que as escolas entendam e identifiquem a nova medida educacional como algo realmente necessário e capaz de ser efetuado dentro das limitações de sua própria realidade.

Criar sistemáticas de avaliação e controle que garantam patamares mínimos de desempenho

De nada adianta a escola, se os alunos saírem dela, após 8 anos de permanência, sem terem sofrido alterações substanciais em seu nível de conhecimento sobre a realidade, em sua capacidade de avaliá-la criticamente e em sua competência para enfrentar e/ou superar os problemas nela encontrados. Desta perspectiva, para garantir a melhoria da qualidade do ensino, os sistemas escolares precisam estabelecer, com clareza, patamares realistas de desempenho final (de saída) para seus alunos nas diferentes matérias, bem como garantir a existência de um sistema de recuperação contínua, que lhes permita alcançar o rendimento esperado. Com isto, serão criados graduados em níveis diferenciados de conhecimentos e/ou de habilidades, resguardando-se, sempre, o padrão mínimo estipulado. Daí a importância da avaliação dos resultados obtidos: alcançar parâmetros claros para a gestão do sistema e o planejamento em níveis macro e micro. Assim, será preciso consolidar mecanismos de avaliação interna nas escolas

que, ao apontar os pontos fortes e fracos dos alunos através dos diferentes graus de aproveitamento em cada matéria, possibilitem às unidades escolares rever seu planejamento e orientar a organização de seu trabalho pedagógico. Adicionalmente, cabe, ainda, estabelecer esquemas de avaliação externa, cujos dados permitam pensar criticamente as formas e padrões de gestão do sistema de ensino.

A avaliação escolar, desta perspectiva, assume um papel muito amplo: sua função é essencialmente formativa, na medida em que lhe cabe o papel de subsidiar o trabalho pedagógico, aperfeiçoando a prática escolar. Cabe à avaliação analisar o aproveitamento dos alunos em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possa repensar os métodos, procedimento e estratégias de ensino, buscando solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos. Adicionalmente, a avaliação deve ainda propiciar uma visão mais abrangente da realidade escolar, na medida em que ao "desvendar entaves e emperamentos entre os objetivos propostos e resultados alcançados, abrem-se novos rumos, novos arranjos, novas formas de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola" (Davis & Espósito, 1990a).

A avaliação deve, também, resultar em diretrizes para reformular o trabalho da equipe escolar, incentivando e premiando professores, em sintonia com o projeto educacional de sua escola e com a aprendizagem efetiva de seus alunos. Quanto aos demais – os professores que por negligência ou formação precária não atingirem os objetivos da unidade escolar – não é possível mantê-los no sistema escolar. Alternativas diferenciadas devem ser adotadas a depender da situação encontrada: desde a notificação de seus resultados e esclarecimentos do que deles se espera, fornecendo-lhes, ainda, possibilidades de transformar sua prática via capacitação e/ou trabalho conjunto na própria escola, até a exoneração, caso se verifique que o docente não dispõe, efetivamente, das condições mínimas e necessárias para ensinar.

Informar a sociedade civil como forma de dar continuidade às mudanças propostas

Além de subsidiar os sistemas de ensino, a avaliação de sistema possibilita, também, informar a sociedade civil se a implantação de uma dada medida alcançou ou não os resultados esperados, esclarecendo se as condições necessárias ao sucesso da mesma encontravam-se ou não presentes (Filp et alii, 1990). Esta sistemática sofre, no Brasil, bastante restrições, visto ameaçar políticos e educadores. Temem, os primeiros, ver esquadrihadas as formas que utilizam para gerir os sistemas escolares. Já os segundos receiam que seja des-

vendada a inadequação da prática pedagógica que tem lugar em sala de aula e na escola.

Conseqüentemente, a avaliação, com vistas a subsidiar as políticas em educação e colocar a sociedade civil a par dos dados obtidos, deverá enfrentar, de um lado, fortes oposições oriundas do contexto político e, de outro, sérias resistências do corporativismo do magistério. No entanto, avaliações desta natureza fazem-se cada vez mais necessárias para informar amplamente à população os problemas que a educação oferecida a seus filhos apresenta (Silva et alii, 1993). Assim, cabe divulgar dados confiáveis à comunidade (colocando-a em posição de exercer pressão política por mais e melhores escolas), bem como às instâncias governamentais responsáveis pelo ensino (permitido-lhes negociar recursos para a área, averiguar responsabilidades, reformular o currículo e os métodos de ensino etc), sempre no intuito de aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem.

Cabe, por último, lembrar que as informações colhidas na avaliação de sistemas podem, através dos meios de comunicação de massa, cumprir, ainda, um outro papel: conseguir o apoio da sociedade mais ampla para as mudanças que se fazem imperiosas, assegurando a continuidade de medidas e programas educacionais, que não devem ficar expostos a casuísmos políticos de toda sorte, como tem ocorrido no Brasil. Inovações educacionais, quando abrangem a totalidade da rede escolar - como foi o caso do CB - implicam altos custos sociais e merecem ser levadas à sério, há que se comprometer com elas, transformando-as, de "marcas" de governo, em políticas de longo alcance, em políticas de Estado, que exigem estabilidade em curto, médio e longo prazo, com alterações introduzidas exclusivamente a partir de um processo consistente e sistemático de avaliação.

Finalmente, ao término deste longo artigo, só nos resta retomar o mote já tão conhecido, já tão discutido, já tão sabido de que é preciso, urgente, necessário e imperioso aliar a competência do bem ensinar à sabedoria do não reprovar. É preciso recuperarmos nossa capacidade de indignação e darmos um basta seco, forte e definitivo ao mau uso dos recursos do Estado, aos sistemas de ensino público ou privado que não ensinam, aos professores que penalizam apenas e exclusivamente os alunos por um fracasso compartilhado e que, não obstante, optam por reprovar ao invés de investir mais e mais nas crianças e jovens que se sentam em nossos bancos escolares. Isto é o que nos pede a escola de nossos sonhos, a escola das nossas esperanças, a escola que queremos e podemos legar ao amanhã.

Referências Bibliográficas

- AMBROSETTI, Neusa Banhara. - *Ciclo básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança*. São Paulo: PUC, 1989.
- AZEVEDO, Fernando. - *A cultura brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

- BARRETO, Elba S. de Sá.** - Fundamentação dos parâmetros para a avaliação do aluno, ao final do Ciclo Básico. In: SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1o. Grau: sistemática de avaliação. São Paulo, 1986.
- BARRETO, Elba S. de Sá et al.** - Ensino de 1o. e 2o. Graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 30, p. 21-40, jan. 1979.
- BARRETO, Elba S. de Sá et al.** - Explicando as alterações básicas introduzidas no sistema de avaliação no Ciclo Básico. In: São Paulo (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo, 1987.
- CUNHA, Luiz Antonio.** - Educação e Democracia no Brasil. São Paulo, Cortez Editora, Rio de Janeiro, EDUFF, 1991
- DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara L.** - A Escola pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 5, p. 29-50, jun. 1992.
- DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara L.** - Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 74, p. 71-5, ago. 1990a.
- DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria A. Setóba; ESPÓSITO, Yara L.** - Papel e valor das interações sociais em sala de aula. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.
- DAVIS, Cláudia et al.** - Programas e projetos educacionais: panorama parcial da década de 80 CENPEC/FCC/UNICEF. São Paulo, 1990b.
- EVANGELISTA, Olinda.** - O Congresso Mineiro de Educação (1983-84) e a articulação entre organização da sociedade civil e educação escolar. São Paulo. Dissert. (mestr.). PUC.
- FILP, Johanna et al.** - Sistema de Medición de la Calidad de Educación básica: una propuesta. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 2, p. 49-90, dez. 1990.
- FLETCHER, P.R.; RIBEIRO, Costa, S.** - Modeling education performance with demographic data: an introduction to the proflixo model. Brasília, IPEA, 1989.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS.** - Educação e desenvolvimento social. São Paulo, 1981.
- GOULART, Iris Barbosa.** - O Ciclo Básico de Alfabetização: lições de uma avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.6, p. 3-8, dez. 1992.
- JORNAL EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.** São Paulo, n. 1/11, 1983-4.
- KLEIN, R.; RIBEIRO, S.C.** - O efeito da introdução do Ciclo Básico de Alfabetização no fluxo de alunos da 1a. à 4a. séries, em São Paulo e Minas Gerais. Rio de Janeiro, Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC, 1993.
- LAPOINTE, A.E; MEAD, N.A; ASKEW, J.M.** - Learning mathematics. New Jersey: The International Assessment of Educational Progress, New Jersey. Educational Testing Service, 1992.
- LAPOINTE, A.E; ASKEW, J.M.; MEAD, N.A.** - Learning science. New Jersey: The International Assessment of Educational Progress, New Jersey. Educational Testing Service, 1992.
- MINAS GERAIS.** - Secretaria de Estado da Educação. Alfabetização escolar em Minas Gerais: diretrizes para avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, 1987.
- - Ciclo Básico de Alfabetização: avaliação - 1985/86. Belo Horizonte, 1987 a.
- - Ciclo Básico de Alfabetização: avaliação da aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, s.d.
- - Subsídios para o planejamento curricular do Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, 1987b.
- MINAS GERAIS.** - Secretaria de Estado da Educação. Gabinete. Discurso de posse do Sr. Secretário de Educação, Sr. Otávio Eliseu Alves de Brito. (Documento apresentado no Congresso Mineiro de Educação). Belo Horizonte, 1983b. (mimeo)

- - **Educação para a mudança**: documento básico de proposta de trabalho. Versão Preliminar, 1983. In: Congresso Mineiro de Educação, mar, 1983c, (mimeo)
- - **Orientações metodológicas para utilização do documento**: subsídios para o planejamento curricular do CBA. Belo Horizonte, s.d.
- - **Relatório 1983/1987**, s/ data.
- MINAS GERAIS. - Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino de 1o. Grau. **Ciclo Básico de Alfabetização**: projeto de avaliação 87/88. Belo Horizonte, 1989.
- - **Instrução n. 01/87**: síntese inicial do relatório de avaliação do CBA e propostas de encaminhamento. Belo Horizonte, 1987c.
- MOACYR, Primitivo. - **A Instrução no Império**: Subsídios para a História da Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.
- PEROSSI, Zoraide Duarte. - Formação e atribuição de classes. In: São Paulo (Estado) Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo, 1987.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. - A Pedagogia da repetência. **Estudos Avançados 5/12**. SÃO Paulo, n. 5, p. 121-30, jun. 1992.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. - Qualidade da educação debaixo do tapete. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, 1991, Cap. 7, p. 7.
- RODRIGUES, Neidson. - **Renovação da prática educativa**: novo direcionamento da educação em Minas Gerais.
- ROMANELLI, Otaiza de O. - **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SÃO PAULO. - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, 1987.
- - **Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1o. Grau**: retomado a proposta de alfabetização. 2 ed. São Paulo, 1986.
- - **Ciclo Básico e a reorganização do Ensino de 1o. Grau**. Sistemática de avaliação. São Paulo, 1986.
- - **A Implantação do Ciclo Básico**: avaliação do Primeiro Ano. São Paulo, 1985.
- - **A Implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais de São Paulo**: avaliação do Primeiro Ano. São Paulo, 1985.
- - **Informativo CENP: Ciclo Básico**. São Paulo, fev. 1984.
- - **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo, 1987.
- - **Jornada Única**. São Paulo, 1988.
- - **Levantamento do conteúdo curricular desenvolvido pelos professores das classes de Ciclo Básico nos anos de 1984 e 1985**. São Paulo, 1988.
- - **Ciclo Básico: uma proposta de reformulação da escola de 1o. Grau**. São Paulo, 1984. (Projeto Ipê, 1)
- - **A Organização escolar e o Ciclo Básico**. São Paulo, 1984a. (Projeto Ipê, 6)
- - **Projeto Ipê**: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. São Paulo, 1984.
- - **Revendo a Escola Pública**. São Paulo, 1985. (Projeto Ipê, 7)
- SCHIEFELBEIN, E. Repetición: La última barrera para universalizar la educación primaria de América Latina. In OREALC. **Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe**. Santiago, 1989. (Boletim 18) p. 7-30.
- SILVA, R.N.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y.L.; MELLO, G. N. - O descompromisso das políticas públicas brasileiras com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n. 84, p. 5-15, 1993.

- SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. - **Conteúdo curricular e organização da educação básica.** São Paulo, 1988. Tese (dout). PUC
- SILVA, Zoraide I. Faustinoni da. - **Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas.** São Paulo, 1990. Dissert. (mestr), PUC, São Paulo, 1990.
- VIANNA, Heraldo Marelím. - **Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n. 5, jan. 1992c.
- . - **Avaliação do desempenho em matemática e ciências. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n. 5, p. 107-20, jun. 1992b.
- VIANNA, H. M. ; SQUARCIO, N.C.; VILHENA, M.G.C. - **As Escolas Estaduais de Minas Gerais e o CBA. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n. 6, p. 137-59, dez. 1992a.