



ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A ESCOLA PÚBLICA

Sérgio Antonio da Silva Leite

Da Universidade de Mogi das Cruzes – SP

RESUMO

O presente trabalho relata os principais aspectos de uma experiência em alfabetização desenvolvida em escolas públicas da região de Mogi das Cruzes, Estado de São Paulo. Tal projeto, conhecido como PROLESTE (Projeto de Alfabetização da Zona Leste), foi implantado e desenvolvido por educadores da rede de ensino público e psicólogos, educacionais da Universidade de Mogi das Cruzes.

Apresenta-se, inicialmente, uma análise dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar, seguida das descrições do conceito de projeto, das principais características do programa de alfabetização utilizado e das condições básicas para sua implantação.

SUMMARY

This paper presents the basic characteristics of an experience in alphabetization, applied in some public schools in the city of Mogi das Cruzes, São Paulo. The project, known as PROLESTE, was implanted and developed by public school educators and educational psychologists of Mogi das Cruzes University.

Initially, one discusses the main variables related to the school failure; after, one relates the concept of project, the characteristics of the alphabetization program used and the fundamental conditions for its implantation.

Nossos primeiros contactos com a questão da alfabetização na escola pública ocorreram há cerca de 12 anos, quando fomos convidados a planejar e implantar o setor de Psicologia Educacional da Universidade de Mogi das Cruzes, o qual deveria incluir a realização de estágios para os alunos do último ano do curso de Psicologia.

Iniciamos o trabalho a partir da revisão crítica sobre o que tinha sido a nossa própria formação universitária, principalmente no que diz respeito aos estágios realizados e sua contribuição efetiva visando preparar o profissional para atuar na área educacional. Tal revisão mostrou a grande inadequação dos estágios realizados na medida em que consumiram muitas horas de observação das atividades escolares, sem entretanto possibilidade alguma de intervenção concreta. Tal modelo de estágios, ainda presente em muitas faculdades, na realidade não prepara o profissional, pois não possibilita ao aluno a oportunidade de atuar como tal. Além disto, a instituição escolar onde tais estágios são realizados nada ganha com os mesmos, perdendo assim a universidade uma oportunidade de contribuir efetivamente para a solução dos principais problemas enfrentados pelos educadores.

A partir dessas constatações as primeiras decisões foram no sentido de desenvolver projetos educacionais junto às escolas da rede pública da região de Mogi das Cruzes, o que significaria uma efetiva prestação de serviços à comunidade por parte da universidade ao mesmo tempo que possibilitaria uma situação em que os alunos pudessem intervir na realidade, preparando-se melhor para a vida profissional.

Com essa intenção, iniciamos em 1973 os primeiros contactos com os educadores da Delegacia de Ensino de Mogi das Cruzes, quando ficou decidida a realização de uma ampla caracterização das escolas públicas da região. Tal trabalho foi feito por amostragem, sendo efetuado em uma escola central, duas de bairros periféricos e uma da zona rural. Levantaram-se durante quatro meses todos os aspectos possíveis, desde ambiente físico até a caracterização da população atendida.

Dentre a imensa quantidade de informações coletadas, o que logo chamou nossa atenção foi o problema das primeiras séries: do total de alunos que ingressavam na escola, em média cerca de 45% não chegavam à segunda série no ano seguinte, sendo que a evasão contribuía com não mais do que 6%, ficando o restante por conta da reprovação.

Aquilo que já havíamos lido em livros, tornara-se repentinamente uma realidade concreta e se nos colocava como um grande desafio. Na época, o nosso espanto era que não tínhamos clareza sobre os motivos que determinavam tal situação.

AS EXPLICAÇÕES TRADICIONAIS DO FRACASSO ESCOLAR

Foi exatamente essa falta de clareza que nos levou a realizar ainda em 1973 um amplo levantamento no sentido de caracterizar como os próprios educadores da rede pública explicavam os altos índices de reprovação obser-

vados logo na primeira série. Tal levantamento foi feito através de amostragem, utilizando-se questionários aplicados em entrevistas individuais.

Os dados foram agrupados e quantificados, sendo que as quatro principais categorias de respostas citadas, em ordem decrescente, foram: QI baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais. Outras respostas foram dadas com frequências menores.

Se na época os efeitos dessas variáveis foram apontadas como possíveis causas do fracasso escolar, hoje temos elementos suficientes, através de nossa própria experiência e graças ao grande número de estudos e pesquisas realizados, para afirmar seguramente que essas quatro principais categorias não explicam a perda de quase 50% logo no início da escolarização. Ao contrário, a crença generalizada no efeito dessas "causas", tomando-as isoladamente ou no conjunto, transformou-se em "bodes espiatórios" de um sistema escolar que só recentemente começou a se rever.

Neste sentido, justificam-se alguns comentários sobre essas principais causas arroladas, visto que freqüentemente ainda encontramos educadores que as citam como os principais determinantes do fracasso escolar.

Peguemos, inicialmente a questão do "QI baixo". A própria literatura demonstra que o conceito de inteligência ainda é bastante polêmico, em torno do qual não há consenso: discute-se ainda se se trata de uma capacidade global do indivíduo ou se na realidade corresponde a diferentes "tipos de inteligência", o que levaria a se falar não em uma inteligência mas em diferentes tipos. Da mesma forma ainda não está suficientemente esclarecida a questão da relação hereditariedade x meio ambiente.

No entanto, os dados disponíveis hoje permitem-nos afirmar que, mesmo levando-se em conta o papel da hereditariedade, é inegável a influência do meio ambiente no sentido de facilitar ou não o desenvolvimento dessas habilidades que caracterizam a chamada inteligência.

A questão torna-se mais complexa quando se analisam os instrumentos tradicionalmente utilizados para avaliar a inteligência, ou seja, os testes psicológicos. O que chama atenção é que a grande maioria das crianças pobres freqüentemente apresentam QI abaixo da média nesses testes, dando margem à interpretação de que "pobre é inerentemente incapaz".

Na realidade, os testes são um conjunto de provas em que são exigidas determinadas respostas para determinadas situações-problema apresentadas. A questão principal é esta: o que determina a possibilidade do sujeito responder corretamente a essas situações? O que se pode afirmar é que um sujeito que teve oportunidade de desenvolver anteriormente essas habilidades, demonstrará um desempenho melhor, o que não significa afirmar que o treino anterior seja o único determinante, mas demonstra, sem dúvida que a história de vida tem um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades. Neste sentido, pode-se entender a relação entre o desempenho do sujeito no teste e sua origem social, na medida em que esse ambiente proporcionou ou não possibilidades de aprendizagem das habilidades avaliadas no teste. Reduzir portanto a questão do "QI baixo" de forma redundante a um mero problema de "nível de inteligência", significa, no mínimo, a psicologização de uma situação que fundamentalmente é determinada pela origem social

do indivíduo. É desnecessário exemplificar o efeito maléfico que essas concepções tradicionais causaram, na medida em que rótulos como "retardado, limítrofe, médio inferior, etc..." passaram a ser utilizados como explicação do fracasso do aluno, para o qual pouco pode ser feito, pois "é um problema de limitação do próprio indivíduo".

Outro bom exemplo a ser discutido é o conceito de maturidade. Frequentemente encontramos educadores que diante de um aluno com dificuldades de aprendizagem, justificam a situação afirmando que "o aluno ainda não está maduro" ou "no ano que vem ele estará pronto". É interessante observar que neste contexto, maturidade é entendida como alguma coisa que acontece de dentro para fora do indivíduo e que depende, portanto, basicamente da passagem do tempo, como se fosse uma fruta. Assim, não há muito o que se fazer, além de esperar...

Hoje, entretanto, podemos afirmar, baseando-nos nos dados acumulados da pesquisa, que novamente a história de vida assume uma importância fundamental. O conceito de prontidão, bastante desgastado pelo seu uso tradicional, pode ser entendido como o desenvolvimento de comportamentos, pré-requisitos necessários para a aprendizagem de novas habilidades mais complexas e depende basicamente das oportunidades anteriores de aprendizagem. Assim, mais importante do que a passagem do tempo, são as experiências concretas que acontecem durante esse tempo, função do constante processo de relação indivíduo x meio. Obviamente leva-se em conta a questão da maturação biológica como um dos fatores determinantes de novas aprendizagens, mas reassume-se a questão como sendo fundamentalmente educacional.

Da mesma forma, com relação à subnutrição, observa-se que este conceito foi e continua sendo utilizado como explicação do fracasso escolar de grande parte da população. Sem negar o problema, a subnutrição atualmente apresenta um quadro bem melhor definido comparando-se há algumas décadas atrás. Segundo a Organização Mundial da Saúde, não atinge mais do que 8% da população em idade escolar num país como o Brasil, sendo que neste índice incluem-se as deficiências físicas. A subnutrição, segundo os especialistas, é um problema muito mais sério nas crianças de até dois anos, fase em que a maioria dos subnutridos morrem por falta de defesa do próprio organismo, fruto de um agudo "déficit" alimentar. Na idade escolar não se pode confundir subnutrição com carência alimentar, quadro este caracterizado pela dieta alimentar pobre que enfraquece o indivíduo. Porém, submetidas a dieta mais rica, essas crianças readquirem plena capacidade de aprender. Este é o quadro mais freqüente principalmente nas escolas que atendem populações pobres e demonstra que o problema é fundamentalmente social. Porém, essas crianças são capazes de aprender, não se justificando o uso da subnutrição como explicação circular para o fracasso escolar.

O que se pode concluir com relação às explicações tradicionais do fracasso escolar, é que há algo em comum nessas categorias analisadas (QI baixo, subnutrição, etc...): em todas elas a "culpa" do fracasso é colocada no indivíduo. Criaram-se assim as condições que levaram os próprios educadores a assumirem que o problema prioritário é o aluno e não a escola ou as demais

condições de vida. Tais concepções tornaram-se predominantes porque adequaram-se perfeitamente à toda ideologia capitalista, na medida em que reforçaram a idéia de que o problema está basicamente no indivíduo e não nas condições ambientais. Com isso, minimizou-se o papel da história de vida e excluiu-se a responsabilidade da realidade sócio-político-econômica gerada pelo capitalismo como o principal determinante do fracasso escolar.

AS VERDADEIRAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR

Os resultados obtidos no levantamento realizado com o objetivo de caracterizar como os educadores explicavam o fracasso escolar, demonstram-se insuficientes e incorretos. Esta afirmação, que há 12 anos talvez não fosse assumida em toda sua plenitude, na última década foi fortalecida por um grande número de estudos e pesquisas que possibilitaram uma nova compreensão da questão.

Numa tentativa de síntese, podemos situar dois grandes grupos de determinantes do fracasso escolar.

O primeiro deles seriam os determinantes extra-escola, representados por toda série de fatores relacionados com a realidade sócio-econômica a que está submetida a maioria da população brasileira. Em outras palavras, estamos falando das relações de trabalho e da pobreza, com todas suas conseqüências. Esses fatores geram o fracasso escolar na medida em que criam os empecilhos concretos que vão impossibilitar que uma criança pobre tenha uma vida escolar durante vários anos. Como é possível que uma criança consiga freqüentar uma escola durante oito anos, quando todas as condições de vida pressionam para que a mesma se torne o mais rapidamente possível um membro economicamente produtivo? Em nossa experiência, são freqüentes os casos de crianças que faltam dias seguidos porque têm que ajudar os pais nos mais diversos serviços. Ou ainda crianças que simplesmente não vão à escola devido à ausência de incentivo ou contacto dos pais, pois os mesmos trabalham o dia inteiro e não têm tempo para dedicar aos filhos. E assim, há um rosário de exemplos por demais conhecidos, os quais não podem ser interpretados como displicência do adulto mas sim como efeito de uma situação concreta de vida.

Porém, simultaneamente a esses, há uma série de outros fatores que também geram ou mantêm o fracasso escolar sobre os quais os educadores teoricamente poderiam ter uma ação mais direta: são os determinantes intra-escola, representados pelo próprio sistema escolar, seus currículos e programas, recursos humanos e materiais, práticas desenvolvidas, enfim, por todo o processo de adequação da escola à população atendida.

Alguns desses fatores merecem nossa atenção, pois são problemas que temos enfrentado concretamente em nosso trabalho junto a primeiras séries das escolas públicas.

Inicialmente, com relação ao próprio aluno, nossa atenção a partir de 1973 centrou-se nas crianças que já no primeiro semestre são consideradas reprovadas pelos professores e que em algumas escolas representam quase metade da população. O contato sistemático com essas crianças possibilitou detectar algumas característi-

cas que vieram influenciar nosso trabalho posterior: são crianças que apresentam um repertório inicial diferente daquele esperado pela escola para iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; uma série de habilidades básicas estão ausentes, como as habilidades de discriminação auditiva, visual, análise-síntese, etc...; além disso demonstram um ritmo de aprendizagem inicial mais lento em relação àquele esperado pela escola e freqüentemente exigem um tempo maior de treino para dominarem uma determinada habilidade. Tais características chocam-se com a maneira pela qual as condições das primeiras séries estão planejadas. Estas prevêm crianças com as habilidades básicas já instaladas e com um ritmo de aprendizagem tal que possam dominar todo o programa dentro do prazo previsto.

Os professores, por sua vez, não receberam um treinamento que os habilitasse a trabalhar eficientemente com essas crianças. Toda sua formação foi feita tendo como modelo um aluno que corresponde ao que podemos chamar de "faixa-média" da população, ou seja, crianças que já chegam na escola com todo o repertório necessário para iniciar o processo de alfabetização. Além disso, os currículos dos cursos de formação para o magistério raramente discutem o fracasso escolar do ponto de vista de sua relação com a origem social do aluno. Na verdade, tais currículos freqüentemente reproduzem toda uma concepção predeterminista em que o QI é visto como uma capacidade inata e fixa, o processo de desenvolvimento entendido como uma série de etapas quase que automaticamente predeterminadas, em que o papel do meio ambiente é secundário e a potencialidade humana estabelecida basicamente por fatores inatos. Neste contexto, tornam-se coerentes as explicações dadas a respeito do fracasso escolar, em que os principais determinantes são colocados no próprio aluno (QI baixo, imaturidade, etc...).

Além dessas questões de formação, o professor ao ingressar na rede de ensino, encontra toda uma situação que o pressiona a atingir pelo menos duas metas: cumprir todo o programa previsto e aprovar pelo menos a metade da classe. Assim, a "imagem" do bom professor, não só junto aos demais educadores mas principalmente junto à comunidade dos pais dos alunos, passa a ser moldada em função de fatores dessa natureza. Não é de se espantar que muitos professores não gostam de trabalhar com classes de alunos com ritmo lento ou com problemas de aprendizagem: isto pode significar sua imagem maculada junto à comunidade.

Entretanto, apesar de todos esses fatores relacionados com o professor, não se pode concluir que ele seja o "culpado" pelo fracasso escolar; na realidade ele também é produto das mesmas condições que geram os problemas enfrentados.

No entanto, deve-se lembrar que em última instância, é o aluno quem acaba sofrendo todas as conseqüências do quadro acima: na medida em que não acompanha o ritmo da classe, vai sendo gradualmente deixado de lado porque "ainda não tem condições de aprender" ou "no próximo ano estará mais amadurecido".

Com relação aos programas utilizados nas primeiras séries, quando se pergunta aos professores qual o método de alfabetização que utilizam, muitos respondem o nome da cartilha. Isto pode ser compreendido, pois nos cursos

de formação raramente se estuda adequadamente a questão da metodologia de alfabetização. Assim, método passa a ser sinônimo de cartilha. O problema se agrava na medida em que a maioria das cartilhas foi planejada também para a chamada "criança-média", onde se supõe que toda uma série de habilidades básicas já estejam instaladas. Além disto, é muito freqüente essas cartilhas apresentarem problemas relacionados com a seqüência dos conteúdos, atividades propostas, linguagem utilizada, valores subjacentes, etc...

Além disto, o sistema de avaliação tradicionalmente utilizado, através de provas bimestrais, não garante um bom controle de aprendizagem, sendo que a avaliação acaba se tornando um instrumento cujos resultados são utilizados contra o aluno: se aprendeu é aprovado; se não aprendeu fica retido.

Finalmente, toda essa engrenagem intra-escolar é sedimentada por um fenômeno amplamente conhecido como burocracia pedagógica. Entende-se por burocracia o processo pelo qual um determinado sistema ou organização deixa de funcionar em função de seus verdadeiros objetivos terminais e passa a se manter basicamente em função dos meios. Em termos do sistema educacional, podemos dizer que o objetivo terminal ou a razão de ser é o produto que sai da escola, no caso o aluno. Na medida em que se perde essa perspectiva, grande parte do trabalho dos profissionais envolvidos é direcionado em função de objetivos secundários. Apenas como exemplo, o próprio preenchimento dos cargos de toda estrutura é realizado em função de outros fatores que não a capacidade presente do indivíduo para exercer as referidas funções.

Neste contexto há duas conseqüências diretas desse processo de burocratização. A primeira é gerar nos indivíduos um sentimento de impotência diante da realidade, ou seja, uma sensação de que nada pode ser feito para mudar as coisas. Nesta perspectiva, a burocracia pedagógica cumpre eficientemente o papel de manutenção do atual quadro, que interessa evidentemente aos setores dominantes do sistema capitalista, para os quais a escola pública não necessita ser eficiente e de boa qualidade.

Uma segunda conseqüência é transformar a função educacional do professor numa ação eminentemente individualista, onde o magistério deve ser assumido como um sacerdócio, numa perspectiva de doação individual. Com isto, a ação educacional perde uma de suas principais características que é o fato de ser uma ação coletiva, fruto do esforço comum, cuja prática deve ser sempre acompanhada da reflexão grupal do educador junto a seus pares. E esta pode ser uma das maneiras pela qual a ação educacional seja assumida como uma ação política, onde ação e reflexão possibilitam o processo de constante crescimento e aprimoramento do educador.

Assim, voltando à nossa história, ao tomarmos contacto com esses principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar, começamos a ensaiar as primeiras tentativas de superação, através do esboço de algumas práticas alternativas que pudessem posteriormente representar uma contribuição efetiva à rede de ensino público.

AS PRIMEIRAS OPÇÕES

A partir dos levantamentos realizados em 1973, de-

monstrando a dramática situação das primeiras séries e como os educadores a explicavam, decidimos conhecer melhor essa realidade através da pesquisa. Iniciamos uma etapa de atendimentos individuais a diversas crianças que já no mês de maio estavam praticamente — reprovadas. Nossa meta, na época, era identificar até que ponto o problema estava realmente no próprio aluno, como indicavam as respostas da maioria dos educadores. Nesses contactos com as crianças tivemos oportunidade de analisar o seu repertório e conhecer sua “dinâmica de aprendizagem”, ou seja, como elas aprendiam.

Foi uma etapa em que conseguimos identificar as defasagens do repertório de entrada, o ritmo inicial de aprendizagem mais lento e a necessidade de mais treino para dominar certas habilidades básicas. Mas algo já estava bastante claro: essas crianças apresentavam, em sua grande maioria, plena capacidade de aprender, desde que novas condições de ensino fossem planejadas.

A partir daí, iniciamos uma etapa de planejamento e avaliação de programas de alfabetização que fossem adaptados às próprias condições da população atendida, baseando-nos nas informações até então acumuladas e nos princípios de aprendizagem conhecidos¹.

Os resultados das primeiras aplicações desse programa com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem foram muito animadores e demonstraram que estávamos no caminho certo: era necessário pesquisar novas condições de ensino mais adequadas para aquela população; freqüentemente crianças conseguiam em menos de um semestre, através de sessões diárias de duas horas de duração, superar suas dificuldades e alcançar o nível médio de suas respectivas classes.

Essa fase de pesquisa e avaliação durou três anos, período em que o programa foi se estruturando através de constantes replicações, as quais de início foram realizadas individualmente, posteriormente com grupos na própria escola e finalmente em salas de aula onde se concentravam alunos com problemas de aprendizagem, sendo que o professor atuava de acordo com o procedimento previsto. O que manteve a continuidade desse trabalho foi o sucesso observado nessas experiências, demonstrado através do progresso apresentado pelas crianças².

Deve-se ressaltar que durante essa fase, as decisões assumidas com relação ao programa e seus procedimentos de aplicação basearam-se sempre nos resultados observados a partir do desempenho demonstrado pelos alunos e não a partir de teorias ou métodos de alfabetização já existentes. Isto é importante citar pois esclarece a estratégia de trabalho escolhida; contudo não significa que seja a única forma de proceder.

A partir de 1977 a Divisão Regional de Ensino-5-Leste de Mogi das Cruzes interessou-se pelo programa e foi iniciado um trabalho visando implantá-lo em escolas da região. Para tanto formou-se uma equipe³ constituída por educadores da DRE e da Universidade, que passou a coordenar todo o trabalho, o qual passou a se caracterizar como um projeto, conhecido por PROLESTE.

O CONCEITO DE PROJETO

A experiência acumulada nesses anos de trabalho junto a escolas da rede pública permite-nos caracterizar melhor o conceito de projeto. Entende-se que a implanta-

ção e desenvolvimento de um projeto de ensino caracteriza-se por dois grupos de fatores. Primeiro, é necessário se ter um programa previamente testado, com efeitos já observados, que possa ser aplicado em segmentos mais amplos da população. Mesmo assim, cada replicação representará nova condição de testagem o que possibilitará sua contínua reavaliação.

No presente trabalho, entende-se por programa um instrumento que apresenta as seguintes características: inicia-se a partir do repertório de entrada da população, o que implica no seu conhecimento inicial, através de uma avaliação; objetivos terminais claramente definidos bem como avaliação de sua relevância para a população; levantamento dos conteúdos a serem desenvolvidos através de minuciosa análise dos objetivos terminais; divisão dos conteúdos em pequenas unidades onde cada uma apresenta uma pequena quantidade de estímulos novos em relação à anterior, e cuja seqüência seja disposta a partir dos conteúdos mais simples em direção aos mais complexos; escolha de um procedimento de aplicação caracterizado por atividades coerentes com os objetivos de cada unidade; e, procedimento de avaliação constante com critérios mínimos definidos em cada unidade sendo que o aluno somente progredirá para a próxima unidade após atingir plenamente os critérios da anterior.

Em segundo lugar, além do programa, é necessário identificarem-se as condições essenciais para que o mesmo possa ser implantado com amplas possibilidades de sucesso. Tais condições referem-se basicamente aos mínimos recursos materiais, que para nossa realidade devem ser simples e econômicos; além disso devem prever o preparo e aprimoramento dos recursos humanos, através de condições concretas que possibilitem aos educadores envolvidos um treinamento inicial e a possibilidade da contínua reflexão sobre sua ação.

Nesta perspectiva, o trabalho tradicionalmente realizado pelos educadores nas primeiras séries não tem se caracterizado como um projeto de ensino na medida em que não há um programa básico, ficando para cada professor a responsabilidade dessa escolha. A questão se agrava na medida em que muitos professores não foram preparados para essa tarefa de planejar programas, pelo menos na forma como são compreendidos no presente trabalho. Além disso, não se têm observado práticas sistemáticas que possibilitem a contínua reflexão sobre a ação desenvolvida. Na realidade cada professor tradicionalmente trabalha isoladamente em sua sala.

Nossa experiência tem demonstrado que a atuação do educador em termos de projeto, conforme aqui definida, é muito mais eficiente para a consecução dos objetivos da escola, resgatando-se assim a noção de que o trabalho educacional é uma ação fundamentalmente coletiva e como tal deve ser planejada e desenvolvida.

¹ Detalhes desse trabalho podem ser encontrados em: Leite, 1980.

² Exemplo desse trabalho pode ser encontrado em: Leite, et. al., 1977.

³ A equipe inicial era formada, além do autor, pelos seguintes educadores: Eulálio Gruppi (diretor da DRE), Anna Cecília M. Bianchi, Durcilia Verreschi M. da Silva, Sonia Brasil de Siqueira Andreucci, Taka Harada e Helenita Marques.

Segue-se a descrição das características do programa de alfabetização utilizado em nosso trabalho bem como das condições de implantação adotadas.

CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADO

As características expostas a seguir, mostram os cuidados que devem ser tomados nos diferentes tipos de programas de alfabetização. Não estamos propondo a utilização específica dos conteúdos ou da seqüência utilizados em nosso trabalho. Defendemos as orientações gerais descritas abaixo as quais podem ser adaptadas a diferentes programas.

As características fundamentais do programa são⁴:

1) **Caráter cumulativo:** os conteúdos a serem treinados devem ser divididos em pequenas unidades sendo que cada uma delas deve apresentar apenas uma família silábica ou tipo de dificuldade; essas unidades devem estar dispostas numa ordem crescente de dificuldade.

No presente programa, esses conteúdos foram divididos em três fases: na Fase I treinam-se as sílabas simples; na Fase II os casos de dificuldade mais complexa exceto as homofonias, que são treinadas somente na Fase III. Cada unidade, aqui chamada de passo, apresenta portanto somente uma nova família ou tipo de dificuldade, sendo que o aluno deve ser capaz de ler ou escrever palavras ou orações envolvendo a nova dificuldade combinada com os conteúdos já treinados. Este é o princípio central do caráter cumulativo: em nenhum momento são apresentados conteúdos que ainda não foram treinados, além dos do passo em que o aluno se encontra. A ordem de apresentação dos conteúdos de cada fase pode variar, desde que se mantenha o princípio da cumulatividade. Uma alternativa utilizada é a seleção de palavras-chave a partir do próprio repertório da população, cuidando-se entretanto que essas palavras escolhidas em cada passo apresentem como novidade apenas as sílabas ou o tipo de dificuldade do passo.

2) **Respeito ao ritmo:** as pessoas apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, entendendo-se por ritmo o tempo necessário para aprender um determinado conteúdo. Assim, há crianças que em função principalmente de sua história de vida, levarão mais tempo e necessitarão de mais treino para dominarem um determinado conteúdo. Um dos problemas observados na escola é quando o professor defronta-se na mesma classe com grupos de alunos que apresentam ritmos de aprendizagem muito discrepantes. Geralmente a conseqüência é que o professor acaba trabalhando mais com os alunos que estão acompanhando.

A solução aqui proposta é o remanejamento no início do ano, logo após o período preparatório, agrupando-se alunos em função do ritmo e do repertório de comportamentos pré-requisitos básicos. Neste sentido, foi desenvolvido o Instrumento de Avaliação de Repertório (Leite, 1980) que visa auxiliar os professores na tarefa de reorganização das classes. Após o período preparatório, aplica-se o IAR nos alunos. Baseando-se nesses dados e nas observações anteriores dos professores, reorganizam-se as classes de acordo com os critérios propostos. Frequentemente a classe mais lenta continua ainda por alguns meses no programa do período preparatório⁵

enquanto que as demais iniciam o período de alfabetização propriamente dito.

Assim, remanejar não é um procedimento discriminatório onde se separam os "alunos-problema". Remanejamento aqui representa uma alternativa para facilitar o trabalho, propiciar condições de ensino mais adequadas e evitar que os alunos de ritmo mais lento acabem sendo marginalizados na própria escola. Neste sentido, todos os professores devem participar do processo de remanejamento e distribuição de classes, sendo esta a condição básica para que os mesmos assumam e compreendem o significado dessas medidas.

3) **Avaliação constante:** tradicionalmente a avaliação tem sido um procedimento cujos resultados, principalmente os negativos, são utilizados contra o aluno. A concepção subjacente é que "se o aluno aprendeu é porque o professor foi eficiente, mas se o aluno não aprendeu é porque ele (aluno) não tem condições". No presente programa a avaliação assumiu duas funções: serve como *feed-back* para o professor com relação às condições de ensino planejadas e com indicadores do momento em que o professor deve progredir para o passo seguinte. Neste sentido avaliação significa estabelecer critérios mínimos para o desempenho do aluno, os quais devem ser plenamente atingidos. Num programa com objetivos claramente definidos cujos conteúdos são divididos em pequenos "pedaços", só há duas alternativas: ou o aluno aprendeu ou não aprendeu o conteúdo do passo, necessitando neste caso de mais treino. O princípio torna-se mais relevante num programa onde o conteúdo de um passo é condição para os passos seguintes.

No presente programa, avaliação é prevista no final de cada passo através de um ditado de palavras ou orações envolvendo os conteúdos do passo e os anteriores, sendo que o aluno deve conseguir 100% de acerto.

Deve-se lembrar que 100% não é nota mas sim representa o critério mínimo de desempenho estabelecido. Na falta desses critérios, o aluno certamente progredirá levando erros, o que é comumente observado devido à ausência de um sistema de controle de aprendizagem, ou seja, de um sistema de avaliação constante.

Assim, não basta que se aumente o tempo necessário para o período de alfabetização; é também importante que se criem procedimentos, como o aqui apresentado, que garantam efetivamente a aprendizagem até o ponto em que o aluno se encontra. No final do ano, independente do ponto em que cada classe parou, o importante é que os alunos efetivamente dominem os conteúdos trabalhados.

4) **Feed-back constante:** os procedimentos definidos no presente programa prevêm que todas as atividades executadas pelos alunos devem ser seguidas pelo *feed-back* do professor, o mais imediatamente possível. Tal *feed-back* deve ter sempre um caráter de incentivo, valorização e deve representar acima de tudo uma relação

⁴ Detalhes de todo o projeto bem como a descrição dos procedimentos de aplicação podem ser encontrados em: Leite 1982.

⁵ Exemplos de programas para desenvolvimento de habilidades básicas podem ser encontrados em: Leite, 1984.

afetiva entre o professor e o aluno. A criança nunca deve ser ridicularizada ou menosprezada por ter cometido erros. Isto implica numa mudança nas relações concretas de sala de aula as quais tradicionalmente se caracterizam pelo autoritarismo entre quem detém o saber em direção a quem não sabe. Essas questões sobre as relações professor-aluno devem ser freqüentemente discutidas pelo grupo.

5) Procedimento básico: no presente programa é apresentado um procedimento básico para o professor desenvolver os conteúdos de cada passo. Tal procedimento, baseado nos princípios de aprendizagem envolvidos no processo de formação de conceitos, apresenta três etapas básicas: apresentação de estímulos novos (treino de discriminação), fixação das novas respostas (treino de generalização) e avaliação (critérios de desempenho). Em cada etapa, por sua vez, são sugeridos momentos para a orientação do professor. Por exemplo: na apresentação de estímulos novos, seja através de sílabas ou de palavras-chave, o professor deve iniciar pelo treino do som, seguindo-se posteriormente o treino da forma e finalmente a comparação entre os diferentes estímulos.⁶

A decisão de se planejar um procedimento básico fundamentou-se no fato de que grande parte dos professores desconhece os princípios de aprendizagem simplesmente porque nunca tiveram contacto com esses conteúdos. Nessas condições, os professores começam realmente a aprender a dar aula quando assumem a sua primeira classe, sendo essa aprendizagem geralmente precedida por uma fase de tentativa de acerto e erro, que pode durar anos e nem sempre garante um desempenho de boa qualidade. Assim, a formação de um bom professor vai depender muito mais de fatores casuais (colegas da escola, tipo de diretor, etc.) do que do curso de formação que realizou.

Por outro lado, o procedimento aqui utilizado não deve ser compreendido como um cerceamento do trabalho do professor. Ao contrário, representa diretrizes gerais que orientarão o professor na escolha das atividades concretas a serem desenvolvidas em sala, em função dos objetivos de cada momento. Nossa experiência tem demonstrado que quando o professor segue corretamente todas as etapas e momentos do procedimento, diminuem sensivelmente as dificuldades das crianças. Além disto, tal procedimento foi planejado, desenvolvido e testado com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e temos observado que quanto mais dificuldade os alunos apresentam, maior a necessidade de se desenvolver um procedimento detalhado, em que cada etapa seja cuidadosamente trabalhada. Com crianças que não apresentam dificuldades, vários desses momentos podem ser agrupados. Em ambos os casos, espera-se que a progressão pelas várias etapas e momentos do procedimento seja função do desempenho dos alunos, que passa a ser a principal orientação para o comportamento do professor, enfim, a razão de ser do seu trabalho.

AS CONDIÇÕES DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA

A principal condição para aplicação deste programa numa escola de modo a caracterizar o trabalho como sendo um projeto, relaciona-se à implantação de situa-

ções que garantam dois aspectos: primeiro, a participação ativa de todo o corpo docente em todas as etapas e decisões do trabalho; e, segundo, o treino em situação para o corpo docente, através da constante reflexão e replanejamento das atividades.

Neste sentido, o presente modelo prevê como condição mínima um encontro semanal dos educadores sob a coordenação de um profissional com tal função ou, na ausência deste, de um dos próprios professores do grupo. Tal reunião deve representar um momento de encontro, de reflexão, de avaliação, de troca, de críticas, de sugestões e de decisão, devendo-se tomar muito cuidado para que não se transforme em uma atividade burocratizada, ou seja, que perca seus objetivos primordiais. Assumese que qualquer ação educacional numa instituição deve-se caracterizar com um trabalho conjunto, fruto da somatória de esforços de todos os educadores envolvidos. É nesta perspectiva que situamos o trabalho de supervisão constante, entendida como atividades em que os educadores em conjunto avaliam e planejam seu trabalho. Mesmo no caso da presença de um "especialista ou técnico", sua posição não deve ser a de "dono da verdade" ou a de quem "dá a última palavra", mas sim de um incentivador do grupo que atua "junto com" e não "para" os professores.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os resultados observados nas escolas onde o projeto foi aplicado, demonstram índices de aprovação de 25 a 30% superiores aos índices médios das demais escolas. Entretanto, mais importante que o resultado numérico é que este modelo possibilitou resgatar a idéia da continuidade curricular. Se durante o primeiro ano de escolarização uma determinada classe não conseguisse atingir os critérios mínimos de aprovação (final da Fase II), a mesma era mantida e no ano seguinte retomava a partir do ponto em que parou, após rápida revisão dos conteúdos anteriormente treinados. Isto só foi possível devido à existência de um sistema de controle de aprendizagem representado pelo procedimento de avaliação constante que garante o efetivo domínio dos conteúdos até o passo treinado.

Os maiores problemas que ocorreram durante a implantação do projeto derivaram-se basicamente da burocratização existente na rede de ensino. O principal problema foi a questão da rotatividade dos educadores na escola, o que acarreta grandes dificuldades no sentido de manter a continuidade do trabalho. Raramente uma escola inicia o ano escolar com o mesmo grupo de professores que terminou o ano anterior. Isto sem contar as constantes alterações durante o ano, o que em geral implica na quebra total do ritmo da classe.

Outro aspecto importante é que o projeto funcionou melhor nas escolas em que havia o coordenador pedagógico que desempenhasse efetivamente as funções previstas. Com o passar do tempo, esses coordenadores foram prestando concursos para direção e supervisão e os cargos simplesmente não foram preenchidos. Por mais boa

⁶ Detalhes sobre esse procedimento podem ser encontrados em: Leite, 1982.

vontade que tenha um diretor, dificilmente ele tem condições de realizar sozinho o trabalho de coordenação pedagógica de toda a escola. A questão que se coloca não diz respeito somente ao presente projeto, mas a todo trabalho escolar: como é possível uma escola cumprir seus objetivos sem a presença de educadores que realizem a coordenação do ensino? A ausência desses profissionais, ao nosso ver, compromete a eficiência de todo o trabalho escolar, reproduzindo assim uma situação onde cada um atua isoladamente.

Por outro lado, os problemas citados não se restringem somente ao âmbito interno da escola. O que se observa é que a questão da continuidade e do aproveitamento das experiências é dificultada pela própria rotatividade observada nos níveis superiores da estrutura do ensino: as mudanças que ocorrem, desde os altos escalões da Secretaria de Educação até as direções de escola, passando pelos diversos níveis, acabam por criar dificuldades concretas que impedem a continuidade de experiências, mesmo as bem sucedidas. Cada pessoa ou grupo que assume um determinado espaço na estrutura, freqüentemente implanta novos planos, como se nada antes houvesse acontecido, e as experiências bem sucedidas acabam por depender da boa vontade e do grau de envolvimento de quem já as estava vivenciando, sem o apoio, entretanto, dos novos níveis superiores. Este, obviamente, é um problema político e não pedagógico, devendo ser analisado com maior seriedade, dadas as suas funestas conseqüências.

Ao nosso ver, a alternativa de ação que hoje se apresenta aos educadores, configurar-se-ia fundamentalmente na própria escola, a partir dos próprios grupos de educadores que ali atuam, assumindo efetivamente o seu espaço político-pedagógico. Parece-nos fundamental que os educadores percebam que a implantação de um trabalho mais amplo, como o aqui apresentado, representa uma ação basicamente política, na medida em que interferirá nos conteúdos e práticas educacionais, além de alterar as relações internas da escola. O principal caminho para o

educador assumir essa consciência, em nossa opinião, é a possibilidade efetiva de participação em todos os níveis de decisão além de manter a constante relação entre sua prática e o processo de reflexão sobre a mesma. Na medida em que o educador não tem essa possibilidade, ou a tem parcialmente, o mesmo fica à mercê de decisões impostas que, via de regra, não atendem às necessidades e interesses da comunidade escolar e acabam por manter o atual estado de coisas, impedindo o desenvolvimento e crescimento de todos.

Finalmente, uma questão que merece nossa atenção é a afirmação de que a aplicação de projetos de ensino, como o aqui relatado, resolveria os grandes problemas da Educação. Entendemos ser esta uma posição ingênua na medida que concebe o sistema educacional desvinculado do sistema sócio-político-econômico do país. Não se pode esquecer que o fracasso escolar, tomado como exemplo, é um fenômeno determinado não só por fatores intra-escola mas também por fatores extra-escolares, que nem sempre se relacionam diretamente com a ação pedagógica desenvolvida na escola. Neste sentido a questão educacional é um problema basicamente político e a este subordinam-se as próprias decisões pedagógicas.

Nessas condições, embora cientes de que projetos como este não modificarão fundamentalmente o sistema de ensino, entendemos que experiências semelhantes devem ser incentivadas no sentido de demonstrar que mesmo dentro da rede de ensino público, é possível uma ação educacional mais efetiva, democrática e de melhor qualidade. Mas para isto, essa ação deve necessariamente rever os objetivos e práticas de ensino, além de propor formas alternativas que alterem as relações tradicionalmente estabelecidas na escola. Dessa forma, um trabalho educacional crítico e consciente deve ser uma ação que vise descobrir, criar e propor novas formas viáveis, que impliquem, em última instância, na transformação das estruturas a partir das próprias instituições sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R.M.; GATTI, B.; PATTO, M.H.S. e COSTA, M.L. Causas da retenção escolar na 1ª série do ensino de 1º grau: uma nova abordagem. In: Reunião da SBPC, 31ª. Fortaleza, 1979.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A.B. e ROCHA, A.D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1977.
- DANTAS, J.B. *Desnutrição e aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1981.
- DIAS, M.T.R. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1979. [Dissertação de mestrado]
- FERRARI, A. *Fatores escolares e não-escolares do rendimento no ensino de 1º grau*. Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1975.
- HUNT, J. Mc V. *Intelligence and experience*. New York, Ronald Press, 1961.
- LEITE, S.A.A. *O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes: uma proposta para a rede de ensino público*. São Paulo, USP, 1980. [Tese de doutoramento]
- _____. *Alfabetização — um projeto bem sucedido*. São Paulo, EDICON, 1982.
- _____. *Preparando a alfabetização*. São Paulo, EDICON, 1984.
- _____. *Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização*. São Paulo, EDICON, 1984.
- MELLO, G.N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade do ensino de 1º grau. *Educação & Sociedade*: (2) 70-80, 1979.
- _____. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez Ed. 1983.
- MOYSÉS, M.A.A. & LIMA, G.Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista da ANDE*, (5): 57-61, 1982.
- NIDELCOFF, M.T. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- PATTO, M.H.S. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., 1973.
- POPPOVIC, A.M. Enfrentando o fracasso escolar. *Revista da ANDE*, (2): 17-21, 1981.
- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social*. São Paulo, Ed. Loyola, 1984.
- _____. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar das crianças no ensino público*

estadual do 1º grau da Grande São Paulo. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.

SISTO, F.F.; CODENOTTI, N.; COSTA, C.A.J. e NASCIMENTO, T.C.N. Testes psicológicos no Brasil: que medem realmente? *Educação & Sociedade*, (2): 152-165, 1979.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. E. (org). *Educação brasileira contemporânea: organização e comportamento*. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.



centro regional para la educación superior en américa latina y el caribe
regional centre for higher education in latin america and the caribbean
centre régional pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes

EDUCACION SUPERIOR

Boletín del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC)

Septiembre-Diciembre 1984

Nº 16

SUMARIO

Documentos

- El papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico de América Latina y el Caribe
por Hebe Vessuri, en colaboración con Elena Díaz.
- El papel de la universidad en el desarrollo científico y tecnológico de Cuba
por Ana Lydia Brizuela V. y Eduardo Fernández S.
- El papel de los institutos de educación superior de Venezuela en el desarrollo científico y tecnológico del país
por Miguel Layrisse
- El papel de la universidad en el desarrollo científico y tecnológico de Panamá
por Ceferino Sánchez
- El papel de la universidad en el desarrollo científico y tecnológico de Argentina
por Luis A. Santaló
- El papel de la universidad en el desarrollo de la capacidad científica y tecnológica de Haití
por Jean Baptiste Romain
- Los sistemas abiertos de educación superior en México
por el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior
- La enseñanza a distancia en Cuba: los cursos dirigidos
por Sinesio C. Santos Gutiérrez

CRESALC/UNESCO

— Apartado Postal 62090,

Caracas 1060-A,

Venezuela

