

Norinês Panicacci Bahia

**Enfrentando o Fracasso Escolar:
inclusão ou reclusão dos excluídos?**

**Tese de Doutorado do
Programa Educação: Currículo**

PUC/SP

**São Paulo
2002**

Norinês Panicacci Bahia

**Enfrentando o Fracasso Escolar:
inclusão ou reclusão dos excluídos?**

**Tese de Doutorado do
Programa Educação: Currículo**

PUC/SP

**Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor no Programa Educação: Currículo, sob
a orientação do Prof. Dr. Mario Sergio Cortella**

**São Paulo
2002**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mario Sergio Cortella (Presidente)
Prof^ª Dr^ª Isabel Franchi Cappelletti (PUC/SP)
Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali (PUC/SP)
Prof^ª Dr^ª Maria Leila Alves (UMESP)
Prof^ª Dr^ª Marília Claret Geraes Duran (UMESP)

Data da Defesa: 19/12/2002

Média de Aprovação: 9,8

*À Ludmila, minha filha,
pela sua paixão de viver...*

*Ao Denis, meu filho,
pelo desafio de o compreender...*

Agradecimentos

Aos professores da PUC do Programa Educação: Currículo,
pelos saberes compartilhados e conhecimentos construídos.

Ao meu orientador,
pela condução segura e compreensão das minhas angústias.

À coordenadora, aos professores e aos alunos da Escola investigada,
pela atenção e acolhida.

Aos familiares,
pelo apoio e paciência.

Aos amigos,
pela torcida.

À Capes,
pelo financiamento.

Especialmente à Stase (mãe), Débora e Telma (irmãs) pelo exemplo de coragem, fibra e união e, ao meu marido, Airton, um grande incentivador, pelo apoio na superação da minha história de fracasso escolar.

*In Memoriam
ao meu pai, Carlos
e, ao Prof. Sérgio
(Diretor da Escola investigada)*

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I – Fracasso Escolar: a grande colheita	21
1. O Fracasso Escolar e um século de explicações	22
1.1 O histórico das explicações	25
2. Exclusão Escolar e Exclusão Social no agravamento de uma política neo-liberal	30
Capítulo II – Propostas para o enfrentamento do fracasso escolar	46
1. A Proposta do Ciclo Básico (1983)	47
2. O Projeto Classes de Aceleração (1996)	52
3. O Regime de Progressão Continuada (1997)	60
Capítulo III – Diadema: um "caso" para um estudo de caso	68
1. Caracterização da Escola	71
2. O Perfil dos Professores	74
2.1 Dados sobre formação, atualização e atuação na escola	74
2.2 Sobre o Projeto Classes de Aceleração	75
2.3 Sobre o Regime de Progressão Continuada	76
2.4 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais	78
2.5 Algumas considerações sobre os dados apresentados	79
3. As Professoras das Classes de Aceleração II e a Coordenadora	82
3.1 Depoimento da Professora da Classe de Aceleração II – período da manhã	83
3.2 Depoimento da Professora da Classe de Aceleração II – período da tarde	86
3.3 Depoimento da Coordenadora da Escola	90
3.4 Algumas considerações sobre os depoimentos	93
4. “Onde estão as crianças?” – A trajetória dos alunos	95
4.1 Os encaminhamentos dos alunos em 3 anos	95
4.2 Um olhar mais atento sobre alguns alunos	100
5. As avaliações dos alunos nas 4 ^{as} , 6 ^{as} e 7 ^a séries em 2001	114
Considerações Finais	123

Referências Bibliográficas

Anexos

- Anexo 1 – Registro fotográfico da Escola
- Anexo 2 – Modelo de questionários para os professores e coordenador
- Anexo 3 – Transcrição das entrevistas com as Professoras das CA e Coordenadora
- Anexo 4 – Amostra de atividades realizadas pelos alunos AD e AL, na 4^a série
- Anexo 5 – Amostra de atividades realizadas pelos alunos MA e MI, na 4^a série
- Anexo 6 – Algumas reportagens sobre a situação da educação no país e em São Paulo

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar as políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente as mais recentes – o Projeto das Classes de Aceleração (1996) e o Regime de Progressão Continuada (1997) – e seus desdobramentos na rede de ensino, tanto em relação aos efeitos destas medidas para o conjunto dos profissionais das escolas, quanto em relação aos resultados referentes ao desempenho escolar dos alunos que freqüentaram as Classes de Aceleração por um ano e, posteriormente, retornaram às classes regulares com um regime de progressão continuada. Nesse sentido, buscaremos verificar se essas ações garantiram, efetivamente, a qualidade de ensino, promovendo a inclusão dos alunos estigmatizados pelo fracasso escolar ou, se mascararam a situação de exclusão dos mesmos, gerando o que poderemos chamar de “reclusão dos excluídos”. Para melhor compreensão do contexto educacional, retomaremos algumas discussões sobre fracasso escolar, que promove a exclusão da ou na escola. Necessária se faz, também, uma análise do contexto social mais amplo, em que se inserem as ações governamentais na área da educação, porque conduzidas por uma política neo-liberal excludente.

Abstract

This study's objective is to analyze how the State of Sao Paulo Secretary of Education public politics faces the education failures, especially the more recent ones - the Project of Accelerated Classes (1996) together with the Program of Ongoing Progress (1997) - and how these educational systems outcome affected the school professionals as well as the scholastic achievements of students who attended the Accelerated Classes for one year and afterwards returned to regular classes operating under the Ongoing Progress program. We will try to verify if these projects are a guarantee of quality learning, bringing back into the fold these students previously marked as failures or if they only hide the fact that the same are actually kept out, in a system that can be best described as "the confinement of the excluded." To understand better the educational context, we will have to revive some of the discussions about educational failures, since they are responsible for exclusion from as well as within the school system. We will also include a larger analysis of society's role as a result of the government's neo-liberal exclusion policy in the area of education.

INTRODUÇÃO

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos...

*Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição
a qualquer forma de discriminação...*

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática...

*Ensinar exige humildade, tolerância e luta em
defesa dos direitos dos educadores...*

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível...

(Paulo Freire, 1997)

Introdução

Em minha trajetória profissional, com atuação na rede pública de ensino estadual de São Paulo e, mais recentemente como professora universitária, tive a oportunidade de percorrer da Escola a Órgãos Centrais: como professora do Ciclo Básico à 4ª série; como membro da equipe técnica do Ciclo Básico da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação; como técnica em educação da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, no Projeto Alfabetização: Teoria e Prática; como capacitadora do PEC – Programa de Educação Continuada e do Projeto Classes de Aceleração, ambos da Secretaria de Estado da Educação e, atualmente, como coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Mozarteum de São Paulo e professora do Curso de Pedagogia da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo, desenvolvendo, também, assessoria pedagógica na implementação de projetos, em parceria com Institutos ou Fundações, que propõem ações de intervenção em leitura e escrita para crianças e jovens de baixa renda, que freqüentam escolas públicas e que apresentam desempenho insatisfatório. Como se pode observar, minha atuação sempre esteve relacionada à Educação de um modo geral e, especificamente à Alfabetização, principalmente em Projetos que tiveram como objetivo o enfrentamento do Fracasso Escolar.

A experiência profissional que venho construindo nesse tempo me aponta algumas certezas, porém muitas inquietações. Por um lado, a certeza da imensa injustiça a que estão submetidas as crianças e os jovens da escola pública, quando deparamos com um sistema de ensino perversamente excludente. Por outro, a proposição de projetos por este mesmo sistema, visando à melhoria da qualidade do ensino, especialmente no combate ao fracasso escolar – como no caso da proposta de reorganização da escola pública do Estado de São Paulo (1995),

especificamente no desenvolvimento do Projeto Classes de Aceleração e a implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

Porém, as reflexões que faço a partir dos atuais resultados pouco satisfatórios em relação ao desempenho dos alunos da escola pública, me fazem supor que o que vem ocorrendo é o adiamento de uma situação, gerando o que pretendo chamar de reclusão dos excluídos.

Estas reflexões surgiram principalmente de minha prática como capacitadora (1997/1998) do Projeto Classes de Aceleração, por ocasião do intenso contato que mantive com os responsáveis por este projeto em algumas Delegacias de Ensino, a saber, professores, assistentes pedagógicos e supervisores de ensino. A dúvida crucial levantada por estes agentes sempre recaía sobre o destino dos alunos que participariam deste projeto e *como seria a reentrada dos mesmos no sistema regular de ensino* quando, após um ano, iriam enfrentar a 5ª série com uma organização e uma metodologia diferente daquela desenvolvida e praticada no Projeto Classes de Aceleração – em termos da própria organização da classe, sistema de avaliação, relação professor-aluno, materiais didáticos, proposta metodológica baseada no desenvolvimento de projetos, etc.

A partir dessas considerações pretendo, neste estudo, realizar uma investigação apresentando o contexto das propostas de enfrentamento do fracasso escolar e seus impactos na rede de ensino (resistência/aceitabilidade), analisando em que medida promoveram avanços, garantindo tanto a qualidade da aprendizagem quanto a inclusão e permanência dos alunos no sistema regular do ensino fundamental, com a intenção de promover reflexões importantes por se tratar de desvendar os caminhos que fazem trilhar nossas crianças e jovens que ainda não desistiram da escola pública, até para não se tornarem "Cíceros", como retrata tão bem Cortella (1999):

(...) fui alfabetizado em 1960, em Londrina/PR, uma cidade com farta produção agrícola; em minha escola se utilizava a cartilha "Caminho Suave", de Branca Alves de Lima (uma boa cartilha, mas, como qualquer livro, não é boa para sempre, em qualquer lugar, para qualquer pessoa). Na minha cartilha "Eva via as uvas" e, felizmente, não era só Eva que as

via; eu também (uva fazia sentido para mim). No entanto, no mesmo ano, a mesma cartilha estava sendo usada no sertão do Seridó, no Rio Grande do Norte e lá estava um menino (chamado, digamos, Cícero); em 1960, “Eva via uvas”, mas Cícero não as via! Resultado: para Cícero, as “uvas” eram uma abstração e, ao final do ano, ele foi reprovado. Fez novamente a 1ª série e, como usaram com ele o mesmo método e conteúdo, foi novamente retido; na terceira vez que fracassou, o pai o tirou da escola (dizendo: “Meu filho não dá pro estudo, vai é trabalhar”) e Cícero (convicto de que era “burro”, tal como a professora às vezes o chamava) abandonou a escola.(...) Cícero fracassou e, pior, assimilou seu fracasso como pessoal. Hoje, décadas após, pode ser que eu esteja dando uma aula e, de repente, veja o Cícero na porta da sala de aula, com uma vassoura nas mãos. Eu o chamo: “Cícero! Entre aqui, venha assistir a esta aula. Estamos falando de coisas que também te interessam”. É provável que ele, cabisbaixo, com uma voz tímida, responda: “Ó, professor. Obrigado; isso aí não é pra mim, não. Isso é pra gente como vocês; eu sou burro... Não sirvo pra essas coisas com a cabeça; só com as mãos. Já fui à escola e não consegui aprender nada. Então, professor, quando o senhor terminar sua aula, o senhor me chama que eu venho varrer a sala, porque nisso eu sou bom.” (p. 143)

Relatos como esse fazem parte da vida de milhões de brasileiros que compõem os dados estatísticos sobre analfabetismo e analfabetismo funcional – os mais recentes apontam que no Brasil há 15 milhões de analfabetos absolutos e 30 milhões de analfabetos funcionais (o que se refere aos indivíduos que estão entre o saber ler e o compreender) – significando que parte da população não tem um direito assegurado pela Constituição, a alfabetização, e isto nos remete às discussões sobre fracasso escolar.

Essas discussões há muito estão presentes nos meios educacionais, tendo sido aprofundadas especialmente durante as décadas de 70 e 80, que marcaram um período de intensas reflexões de muitos teóricos da área – Patto, Abramowicz, Carraher, Collares e Moysés, Barreto e outros –, bem como da própria Secretaria de Estado da Educação, que discutia a consequência da produção deste fracasso, principalmente no início da escolarização, quando observávamos o fenômeno da exclusão dos indivíduos do sistema de ensino, sem falarmos dos prejuízos emocionais a que ficavam submetidos estes sujeitos.

Nesse contexto e com o objetivo de reverter os índices de reprovação da rede pública de ensino de São Paulo, a Secretaria da Educação, em 1983 (gestão

Montoro-1983/1986-PMDB), instituiu o Ciclo Básico¹ para toda a rede, como uma proposta política para combater os altos índices de retenção na passagem da 1ª para a 2ª série – na época, em torno de 40%.

A partir disso, várias ações² foram desencadeadas no sentido de fortalecer a credibilidade da proposta do Ciclo Básico junto aos profissionais de ensino da rede pública, o que possibilitou consolidar uma proposta pedagógica que se construiu a partir das próprias ações de implementação do projeto e pela necessidade de sistematizar os princípios norteadores de uma proposta alternativa de alfabetização, publicada em 1988.

Nesse período (gestão Quércia-1987/1990-PMDB), se intensificaram as ações de capacitação de professores alfabetizadores, como também as publicações subsidiárias ao trabalho dos mesmos. A intenção era estabelecer uma necessária reflexão sobre a prática de sala de aula e as teorias subjacentes às mesmas, tendo em vista os princípios teóricos da proposta oficial de alfabetização. Conseqüentemente, de 1992 a 1994 (gestão Fleury-1991/1994-PMDB), a SE desenvolveu um programa de capacitação para a rede pública de ensino e desencadeou um projeto específico para professores do Ciclo Básico – Alfabetização: Teoria e Prática – com o objetivo de tematizar a prática destes professores, bem como organizar o trabalho de reflexão pedagógica no interior das escolas. Esse projeto permaneceu na rede até o final do ano de 1994.

Por ocasião da posse da nova administração no Governo do Estado de São Paulo, em 1995 (1ª gestão Covas-1995/1998-PSDB), foram interrompidos todos os projetos que vinham sendo desenvolvidos pela SE – fato observado comumente quando ocorre mudança de gestão. A nova administração, em 1996, implantou um novo projeto, as Classes de Aceleração, como parte do Programa de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental, com o objetivo de recuperar a

¹ O Ciclo Básico reestruturou as 1ªs e 2ªs séries do antigo 1º grau, em um ciclo contínuo de 2 anos, eliminando a possibilidade de retenção do aluno ano final do 1º ano deste ciclo. Foi instituído pelo Decreto nº 21.833 de 28/12/83.

² Estas ações estão detalhadas na Dissertação de Mestrado de Norinês P. Bahia (ver Bibliografia).

defasagem idade-série a que estavam submetidos os alunos multirrepetentes do CB à 4ª série.

Para a implantação desse projeto, foi elaborada uma Proposta Pedagógica Curricular que apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos, bem como os conteúdos fundamentais a serem trabalhados em um ano, visando garantir a continuidade de estudos, sem prejuízo, nas séries subseqüentes. Além dessa Proposta, foram organizados outros materiais de uso diário, para professores e alunos, e ainda um fascículo específico com orientações sobre a avaliação de desempenho dos alunos.

A organização das Classes de Aceleração e o encaminhamento dos alunos seguiam os seguintes critérios:

- as Classes de Aceleração I eram formadas por alunos do CB que estivessem com 10 anos ou mais e, a orientação para o encaminhamento desses alunos ao final de um ano, era para a 4ª série, ou 5ª série, ou Aceleração II;
- as Classes de Aceleração II, eram formadas por alunos das 3ªs e/ou 4ªs séries que estivessem com 11 anos ou mais e, a orientação para o encaminhamento desses alunos ao final de um ano, era para a 5ª série.

Foram realizadas ações de capacitação, desde 1996, para professores e agentes de supervisão envolvidos com o projeto, para apresentação e discussão dos pressupostos teórico-metodológicos e materiais que seriam utilizados.

Este projeto demonstrou, conforme o “Relatório de Avaliação – 1997” da Secretaria de Estado da Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação-1998, resultados satisfatórios em relação ao encaminhamento dos alunos: dos 40.879 alunos que participaram do projeto Classes de Aceleração em 1997, 34.240 alunos tiveram encaminhamento adequado ao sistema regular de ensino. Os demais (6.639 alunos) encontravam-se nas seguintes situações: permanência nas Classes de Aceleração (ou reprovação) – 721 alunos; evadidos – 2.722; transferidos – 3.196.

Pelo exposto, não se trata apenas de lutarmos pela permanência dos alunos na escola. Há que se garantir a qualidade desta permanência e, sobre isto, exponho algumas questões.

O que observamos com o projeto Classes de Aceleração, é que foram organizadas ações pontuais de acompanhamento, em termos de sua adequação às necessidades dos professores e alunos, porém pouco se observou em relação ao acompanhamento dessas ações e seus desdobramentos na escola porque a capacitação ocorreu fora dela.

Se um dos objetivos era o de reverter a estagnação da prática educativa, visivelmente marcada por uma concepção ultrapassada sobre como a criança aprende, foram verificadas e analisadas as alterações do trabalho prático dos professores em relação à eficácia do processo de aprendizagem dos alunos no coletivo da escola?

Se efetivamente não se organizarem ações descentralizadas de capacitação, no interior da escola, as discussões e reflexões sobre a prática cotidiana continuarão do lado de fora:

(...) a escola é uma unidade de uma outra ordem, é uma instituição. A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino. (Azanha, 1998)

Muitos professores, que vão se apropriando de inovações pedagógicas sem uma reflexão profunda sobre o seu *que fazer* docente, não dão conta de planejar intervenções coerentes com princípios básicos sobre apropriação e construção do conhecimento. Temos hoje várias práticas mescladas – entre métodos de alfabetização baseados na teoria empirista e práticas alfabetizadoras baseadas na teoria construtivista – segundo o discurso de alguns professores, porque não estão seguros em relação às novas concepções sobre ensino-aprendizagem e, abandonar o porto-seguro de uma prática consolidada, nem sempre é fácil ou tranquilo.

Sabemos o quanto é difícil lidarmos com as inovações. Necessitamos de um tempo para compreendê-las e, mais do que isto, de análises e reflexões para que estas sejam assimiladas, até a decisão, ou não, de mudarmos. Muitas vezes este processo implica num desvelamento de inadequações e/ou equívocos das práticas cotidianas, que denotam desatualização ou mesmo despreparo.

Questões sobre a distância entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, ou quer aprender, podem trazer à tona contradições em relação ao currículo, aos conteúdos, aos procedimentos didáticos, à avaliação e à própria relação professor-aluno e marca, cada vez mais, o descompasso entre a sala de aula e a vivência dos alunos fora da escola.

A metodologia, a relação professor-aluno e a avaliação formam um tripé muitas vezes responsável pelo sucesso da aprendizagem, porém não único. A seleção dos conteúdos, a forma como são trabalhados, sua importância e coerência, sem dúvida contribuem para uma aprendizagem significativa.

As questões "o quê, por quê, como e para quê" deveriam nortear sempre o trabalho docente, em busca da relevância e coerência do ensino. E isso só será possível quando existir uma organização escolar eficiente, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos articulados por meio da mobilização e compromisso dos diretores, coordenadores e professores, tornando a escola um local de articulação profissional.

Além disso, sem esta articulação efetiva das ações desenvolvidas na escola, o acompanhamento efetivo de alunos provenientes de projetos pontuais – como exemplo as Classes de Aceleração – perde-se, tendo em vista a descontinuidade do acompanhamento e o pouco preparo dos profissionais que recebem esses alunos, pela própria desorganização interna da escola.

Atentamos agora para o destino dos alunos oriundos do Projeto Classes de Aceleração, se não sofrerão também descontinuidade de uma proposta metodológica diferenciada quando voltarem ao ensino regular, de 5ª à 8ª séries, tão

marcado pela desarticulação entre as áreas curriculares e com concepções tão ultrapassadas sobre avaliação.

Além disso, é necessário verificar se o estigma que estes alunos carregam é entendido pelos professores através do modelo do fracasso escolar psicologizante, em que a culpa recai sobre o estudante:

Psicologizar o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática. (McLaren, 1989)

Esses alunos estarão incluídos efetivamente ou vamos observar o adiamento da exclusão? A escola incorpora, de fato, esses projetos e se organiza para a continuidade dos objetivos propostos ou apenas cumpre uma tarefa estabelecida pela Secretaria da Educação?

O relatório de avaliação, citado anteriormente, aponta algumas conclusões interessantes, como por exemplo, a avaliação favorável de alunos que participaram do projeto e que tiveram encaminhamentos adequados para as séries subseqüentes, porém não há dados atuais sobre a continuidade do acompanhamento destes alunos nos outros anos. E ainda, há índices de alunos que não atingiram as competências mínimas para prosseguirem os estudos nas séries regulares e permaneceram nas Classes de Aceleração. Onde estão esses alunos, hoje? Conseguiram atingir as competências após mais um ano no projeto?

São estes sujeitos, tanto os promovidos quanto os retidos nas Classes de Aceleração que, acredito, merecem um acompanhamento pontual e preciso quanto à continuidade de seus estudos no ensino regular. A intenção é verificar o caminho que esses sujeitos percorreram até o momento e, na série em que se encontram, como estão sendo avaliados em termos do desempenho escolar.

Pretendo ainda verificar o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, ou seja, suas relações com outros alunos, com os professores, com a própria escola.

Creio que a relevância da pesquisa que pretendo justifica-se porque se trata de analisar o destino dos alunos participantes desse projeto, tendo em vista que os dados avaliativos referem-se apenas ao período da implantação do mesmo, e não observamos ações atuais de acompanhamento e avaliação desses alunos que já retornaram ao ensino regular.

Para responder ao problema deste estudo, este trabalho foi organizado da seguinte forma:

No **Capítulo I – Fracasso Escolar: a grande colheita**, é apresentado o histórico sobre o fenômeno Fracasso Escolar, visto por quase um século de explicações, numa interlocução com teóricos da área, especialmente com Patto, Ferraro, Klein e Ribeiro, e as conseqüências deste fenômeno – a Exclusão Escolar e a Exclusão Social – agravadas por uma política neo-liberal do atual governo, mantendo um diálogo com teóricos que também contribuem com considerações sobre o tema, como Oliveira, Silva, Negrão, Mance, Viriato, Demo e outros.

No **Capítulo II – Propostas para o enfrentamento do fracasso escolar**, apresentamos um paralelo de comparação entre propostas organizadas e implementadas por dois governos distintos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo visando o combate ao Fracasso Escolar: a Proposta do Ciclo Básico – em 1.983, no contexto da democratização do ensino no Estado de São Paulo –, e o Programa de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental (especialmente as Classes de Aceleração e o Regime de Progressão Continuada) – em 1.996, no contexto de uma política neo-liberal excludente.

No **Capítulo III – Diadema: um “caso” para um estudo de caso**, é apresentado o resultado de uma investigação realizada em uma escola dessa região, durante 3 anos, que teve por objetivo acompanhar a trajetória de alunos que participaram do Projeto Classes de Aceleração (em 1999) e o retorno destes ao

ensino regular (em 2000 e 2001), reorganizado com o regime de progressão continuada, buscando analisar a efetividade da proposta da Secretaria da Educação de correção de fluxo idade/série, e a qualidade da aprendizagem destes sujeitos nas séries subseqüentes.

Nas **Considerações Finais**, são retomadas as categorias analisadas, bem como as considerações realizadas em cada capítulo desenvolvido, buscando apresentar as conclusões do estudo proposto, com o objetivo de contribuir de alguma forma com as reflexões de tantos outros envolvidos e comprometidos com a defesa de uma escola pública de melhor qualidade.

CAPÍTULO I

Se você realmente aceita o que o outro pensa, assume que pensa de uma maneira diferente da sua, que não se deduz a partir da sua, você tem de conseguir que o outro o ajude a entender como pensa. Estas são as bases do respeito intelectual.

(Emilia Ferreiro, 2001)

Capítulo I – Fracasso Escolar: a grande colheita

Partindo do pressuposto que este trabalho tem como eixo de discussão o fracasso escolar e as ações de enfrentamento deste fenômeno por meio de políticas públicas do governo estadual paulista, surge a necessidade do aprofundamento de algumas questões que emergem como consequência deste fenômeno e que serão explicitadas, em forma de categorias de análise, para melhor compreensão das causas e dos efeitos que provocam na sociedade, de um modo geral, e em boa parcela da população, de modo específico: o **fracasso escolar** e um século de explicações sobre este fenômeno (Patto, 1990) que promove a **exclusão escolar**, entendida como exclusão **da** e **na** escola (Ferraro, 1999), ligada à **exclusão social** (Arroyo, 2000a), que explica o fracasso escolar ligado à pobreza – não só a material, mas especialmente a pobreza política e o *déficit* de cidadania (cf. Demo, 1998b) – agravada por uma política neo-liberal também excludente (Viriato, 2001; Mance, 1998; Silva, 2000; Negrão, 1998; e outros).

Como se pode observar há uma estreita ligação entre estas categorias – **fracasso escolar** → **exclusão escolar** → **exclusão social** – que se explicam, se interpenetram e colaboram para reflexões intensas e profundas, que buscam não só justificar, mas apontar caminhos que possam ser trilhados no combate à exclusão de muitas crianças e jovens, não só referente aos saberes escolares, mas também aos direitos destes cidadãos de se qualificarem para o enfrentamento de um mercado competitivo, em busca de condições mais adequadas de moradia, saúde, alimentação etc.

Cabe-nos a luta em defesa de ações que promovam a inclusão efetiva e legítima na escola, em relação não só à permanência, mas principalmente à apropriação de saberes e conhecimentos que lhes são de direito.

1. O Fracasso Escolar e um século de explicações

A preocupação com o fracasso escolar na rede pública de ensino há muito vem fazendo parte das discussões de teóricos e estudiosos da área, como podemos observar, especialmente, através dos trabalhos de Patto (1990), Ribeiro (1990), Klein e Ribeiro (1991), Ferraro (1999) e Oliveira (1999) e tantos outros que, por se preocuparem com este fenômeno perverso, analisam criticamente a repetência, a evasão e a conseqüente exclusão a que está submetida boa parcela das nossas crianças e jovens da escola pública.

Não se trata, portanto, de retomar as discussões desse cenário historicamente contextualizado por esses autores, porque já posto e amplamente difundido nos meios educacionais, mas analisar o quadro das conseqüências desastrosas que não só afetam a qualidade de vida dos estudantes, mas também estigmatizam e rebaixam a auto-estima.

Em entrevista recente que mantive com quatro adolescentes, na faixa etária entre 14 e 17 anos, matriculados em escolas públicas e que freqüentam uma associação filantrópica do Município de Santo André, surpreendi-me ao constatar, através dos seus depoimentos, sentimentos de descrença referentes às suas competências e capacidades para aprenderem, bem como indignação com a forma como se dão as relações na escola entre alunos-professores e alunos-alunos. Eis alguns trechos dos depoimentos:

"...antes de eu entrar na escola eu sabia lê, escrevia... onde eu passava tava lendo, só que aí eu entrei na escola e sumiu tudo, esqueci tudo, eu não sabia mais lê, eu não sabia mais escrevê... eu não sabia fazer nada.(...) na 2ª eu fui reprovado, aí na 3ª também.. e na 5ª também repeti, porque não sabia lê nem escrevê..." (R., 17 anos, aluno da 7ª série)

"...a minha sala é bem bagunceira, tem uns 40 alunos... uns faz lição e outros não... a professora não liga porque ela sempre fala que tá lá prá ensinar e quem qué aprendê aprende... (...) a gente que tá assim com mais dificuldade, a

gente pergunta prá professora e ela responde rapidinho... se de novo a gente pergunta, ela diz que já explicou." (J., 15 anos, aluna da 7ª série)

"...eu aprendi a lê um pouco na 3ª série... agora na 5ª série essas professora não ensinava... não explicavam e ficava um jogando papel na professora, ela saía da sala... maió bagunça, ninguém fazia lição nenhuma... se vai falar com o professor eles também num liga porque eles pensa que nós é doente que nem burro... eles nem dá atenção (...) porque ninguém pára quieto... (...) o que qui adianta tá na 8ª série e não sabê lê direito e nem escrevê?" (M., 14 anos, parou de frequentar a 5ª série no 1º semestre/2000)

"professor só passa lição na lousa e a gente copia... quem fazer fez, se não fazer ninguém se importa... eu já tinha repetido cinco ano na 3ª, daí eu falei: prá ficá na escola prá não aprende nada, então vou pará... (...) você vê as pessoas sabem de um monte de coisa e você fica sem sabê de nada... se fosse por mim eu começava da 1ª série porque daí tinha mais chance de aprendê mais, coisa que não aprendi..." (W., 16 anos, parou de frequentar a 5ª série no 1º semestre/2000).

Estes depoimentos apresentam sentimentos perturbadores de alunos que possuem histórias de fracasso escolar. Infelizmente, observamos a difícil luta de alguns para permanecerem no sistema, porém, lamentavelmente, outros desistem, muito provavelmente porque estão no limite da persistência. E a escola, palco de todas estas emoções, parece observar de longe cenas que com certeza vêm se repetindo dia-a-dia, ano após ano. E o Estado, do alto de sua sabedoria, parece não ter se dado conta de que não vem cumprindo efetivamente seu dever básico – o de prover educação básica para todos –, entendendo que esse prover não se refere somente ao acesso à escola para todos, mas garantir a permanência dos alunos na escola através de um ensino de qualidade, até porque

há consenso de que a não-garantia de acesso à escola na idade própria, seja por incúria do Poder Público ou por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando qualquer perspectiva de futuro para milhões

de brasileiros. (...) não se trata apenas de abrir mais vagas na escola, mas de criar as condições de permanência e sucesso escolar, o que implica forçosamente a melhoria da qualidade do ensino. (MEC, Programa "Toda criança na escola", p. 9 e 11)

Como se pode observar, o discurso oficial demonstra preocupações e faz até recomendações; porém, continuamos a assistir a um círculo vicioso entre as boas intenções e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar, em termos dos dados pouco satisfatórios em relação ao desempenho dos alunos.

Índices recentes sobre repetência estão se alterando, especialmente no Estado de São Paulo, onde observamos a implantação de um regime de progressão continuada. Porém, informações atuais apontam reclamos da sociedade em geral, através das denúncias feitas por pais, professores e alunos, sobre a má qualidade do ensino, especialmente veiculadas por meios de comunicação como jornais e revistas. Essas notícias, consideradas pouco científicas, dada à natureza das fontes e dos informantes, na verdade mostram insatisfação e preocupação com os rumos de nossa escola. É a voz daqueles que sofrem com o descaso que estamos ouvindo, logo, não há como ser desconsiderada até porque, tudo indica, é essa mesma sociedade que já ouviu outras promessas e outros projetos elaborados e propostos visando à reversão deste quadro nada favorável. E até agora...

Vamos voltar um pouco no tempo e analisar as transformações ocorridas em relação às explicações em torno do fenômeno fracasso escolar para constatar se passamos de uma "cultura da repetência" – em que as discussões sobre fracasso centram-se no ensino seriado, para uma "cultura da reclusão dos excluídos" – em que o fracasso é analisado a partir da referência dos ciclos e da progressão continuada.

1.1 O histórico das explicações³

O início do século XX foi marcado por um movimento contrário à escola tradicional por manifestações favoráveis a uma escola nova, que estivesse a "serviço da paz e da democracia", baseada numa pedagogia que levasse em conta o desenvolvimento infantil e a participação do aluno nesse processo. A década de 20 foi um período de intensas discussões sobre o ensino, responsável pelos principais encaminhamentos da educação que marcaram o século:

As reformas educacionais planejadas nesta época - a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928) - apesar das diferenças que continham, pelo menos em parte devido à própria diversidade de formação intelectual de seus líderes, basearam-se todas nos princípios do desenvolvimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova. No âmbito do surto liberal e da movimentação política reformista que ocorria no país, os pressupostos desta nova pedagogia encontraram terreno propício à sua divulgação. (Patto, 1990, p.57-58)

Nesse período, as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem situavam-se nos métodos de ensino e, a ênfase em relação à aprendizagem referia-se a uma abordagem pedagógica baseada na especificidade psicológica da criança, ou seja, em valorizar o indivíduo no processo de aprendizagem desenvolvendo suas potencialidades. Essa tendência justificava-se pela ligação do estudo das dificuldades de aprendizagem estar relacionado à área da Psicologia, ou seja, a Psicologia das Diferenças Individuais ou Psicologia Diferencial, que explicava *as diferenças individuais de personalidade, de rendimento intelectual, de habilidades perceptivo-motoras ou de acordo com diferenças grupais, culturais, étnicas etc.* (Patto, 1987, p.53)

³ A recuperação histórica sobre as explicações em torno do Fracasso Escolar que pretendo apresentar neste item baseia-se, especialmente, nas informações do texto "A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada" (1987, CENP/SE) e do 2º capítulo "O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro", do livro *A produção do fracasso escolar* (1990), ambos de Maria Helena Souza Patto.

No início da década de 60, nos EUA, após uma grande mobilização de pedagogos, psicólogos, sociólogos, profissionais da área de saúde, etc, envolvidos em pesquisas para responder sobre o insucesso escolar de muitas crianças (de famílias de nível sócio-econômico baixo), concluíram que *essas crianças iam mal na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas do seu desenvolvimento bio-psicossocial.*(Patto, 1987, p.53)

Isso significou uma rotulação para as crianças pobres, porque as causas dos problemas de aprendizagem encontravam-se nelas, ou seja, possuíam atraso no desenvolvimento, logo não tinham a prontidão necessária, por exemplo, à alfabetização. Cria-se assim, importada dos EUA, a idéia de que as crianças, especialmente as de um nível sócio-econômico baixo, eram carentes ou deficientes culturalmente:

A teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas. (...) Até que ponto tais afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares não passam de afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica? (idem, p.54)

Por conta destas explicações e justificativas, assistimos a um período em que, no nosso sistema educacional, os índices estatísticos da reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série aproximavam-se dos 55%:

Segundo os dados estatísticos (SEEC-MEC), de cada 1.000 crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 - portanto, dez anos depois - de cada 1.000 crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975. (Soares, 1985, p.20)

Tentando reverter esse quadro de explicações sobre fracasso escolar, através da "carência cultural", Ana Maria Poppovic publica o artigo "Atitudes e cognição do marginalizado cultural" (1972), pretendendo mostrar a inadequação dos termos utilizados para essas explicações, como privação, carência e deficiência cultural, pois acreditava que deformavam a idéia de "ausência de cultura" até porque possuíam conotação pejorativa e preconceituosa. Segundo

Patto (1990), este artigo foi de grande importância para uma época em que a tendência era o "sacrifício" das crianças pobres nas explicações para o fracasso, mas apresenta algumas fragilidades quando analisa que

exatamente por reunir condições de esboçar uma crítica num momento em que a teoria da carência cultural estava sendo assimilada acriticamente nos meios acadêmicos brasileiros, este artigo constitui um exemplo vivo da impossibilidade historicamente determinada que os pesquisadores brasileiros tinham de apreender com clareza o caráter ideológico da psicologia educacional exportada pelos Estados Unidos. Em outras palavras, a força e a fraqueza deste texto encontram-se no mesmo lugar: ao vislumbrar a necessidade de impugná-la, propõe-se a fazer a crítica da teoria da carência cultural mas fica preso à visão que pretende romper. Após negar a diferença e a deficiência cultural, a autora passa a afirmá-las à medida que envereda pela descrição dos padrões educacionais e dos fatores ambientais que, nos lares marginalizados, interferiam negativamente na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos e à capacidade de ajustamento à escola. (p. 96)

Como vemos, passamos de um discurso que culpabilizava a criança, sua família e seu meio (final da década de 60 e início da década de 70), para um discurso que aponta, agora, para a "escola" e seu despreparo para atender ou compreender as crianças culturalmente deficientes ou diferentes, entendendo esse despreparo não só como um problema do professor, mas também de todos os educadores da escola, percebido através da inadequação do ensino para as crianças carentes. Logo, o final da década de 70 ficou marcado por discussões que estabeleceram que o foco da análise sobre as causas da produção do fracasso escolar era de natureza intra-escolar.

Porém, Patto (1990) nos alerta para o fato de que a "*teoria da diferença*" acabou subjugada pela "*teoria do déficit*", pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência. (p. 98). Buscando uma análise mais apurada sobre isso, a autora concluiu que a idéia que permaneceu, em todo esse período, foi a de que a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda (idem, p. 112)

No início dos anos 80, somam-se às discussões sobre fracasso escolar e à teoria da carência cultural, as idéias das teorias crítico-reprodutivistas de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e Baudelot (cf. Patto, 1990), que apresentavam a possibilidade de se pensar o papel da escola através de uma concepção crítica de sociedade entendendo que, como as instituições sociais exerciam dominação cultural, as escolas veiculavam conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes e estariam a favor da manutenção desta ideologia. Estas idéias, e as discussões que promoveram, foram responsáveis por mudanças importantes no pensamento educacional, pois:

- *colocou em foco a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário,*
- *chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação,*
- *tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias idéias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.(Patto, 1990, p. 117-118).*

Na década de 80, os índices de fracasso escolar – evasão e repetência – no Estado de São Paulo, apresentavam-se em torno de 47% nas séries iniciais do primeiro grau. A situação era crítica também em relação aos dados dos concluintes do 1º grau sem nenhuma repetência:

Para cada 100 ingressantes na 1ª série do 1º grau em 1976, 1977, 1978 e 1979, têm-se os seguintes números de concluintes: 27 (1983), 26 (1984), 25 (1985), 25 (1986) e 24 (1987) respectivamente, sem nenhuma repetência. (Palma, 1990, p. 15).

Finalmente, a última década do século, anos 90, se caracteriza por um período muito mais marcado pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar, bem como de investimentos em ações de atualização de professores, do

que de tentativas de explicações desse fenômeno. As explicações estavam dadas: professores despreparados, alunos pobres diferenciados culturalmente, mecanismos escolares produtores de dificuldades.

2. Exclusão Escolar e Exclusão Social no agravamento de uma política neo-liberal

Como se pode observar a partir do histórico apresentado no item anterior, na década de 90 as reflexões sobre fracasso escolar ampliaram-se em discussões mais aprofundadas sobre a má qualidade do ensino, ligando-se às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, como consequência de uma política neo-liberal excludente, a que nos submeteram. Assistimos à passagem de um período em que as atenções estavam muito mais voltadas para as explicações mais pontuais em relação ao fracasso escolar, para um período emergente de críticas às políticas educacionais e sociais ineficientes, mas tendo, como pano de fundo, a cristalização do pensamento anteriormente determinado sobre as causas do fracasso escolar:

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. (Arroyo, 2000a, p. 34)

Estamos agora diante de discussões que apontam para uma sociedade competitiva que desencadeou, na escola, critérios ainda mais excludentes, através de conteúdos sofisticados e exigentes para atender a um mercado seletivo, impregnado pela influência neo-liberal que prega uma reforma do papel do Estado por meio de uma política sistemática de privatizações, fortemente

iniciada no governo Collor (1990-1992), que pregava, sobretudo, um projeto de desenvolvimento e modernização diante da era da globalização.

Assim, assistimos a uma das piores crises da nossa economia com o aumento da recessão e conseqüente desemprego, porque a finalidade do governo era o combate à inflação via diminuição do consumo, gerando ainda mais a pobreza e a exclusão social, como analisa Mance (1998) num estudo sobre o neo-liberalismo no Brasil:

o quadro da pobreza no país tornou-se cada vez mais dramático. Em 1990 a situação de distribuição de renda já era crítica, sendo o Brasil, o país de maior concentração de renda da América Latina. Aproximadamente 44% dos pobres do continente latino-americano vivia em território brasileiro, embora o país tivesse apenas um terço da população da região. (...) Conforme dados do IPEA, em 1994 aproximadamente 22% da população do Brasil (cerca de 32 milhões de pessoas) não tinham suas necessidades alimentares atendidas, vivendo em situação de indigência. (p.13)

Esse período, marcado por uma imensa recessão econômica e desorganização social, promoveu ainda mais a entrada de financiamento estrangeiro para projetos educacionais, numa época marcada por dados estatísticos que apontavam um precário desempenho escolar dos nossos alunos.

Na verdade, as diretrizes para a concessão de crédito aos países que pretendiam empréstimos das principais agências financiadoras – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – adequavam-se às regras do Consenso de Washington⁴ que, em uma análise mais apurada:

⁴ Em 1989, reuniram-se em Washington, diversos economistas latino-americanos, funcionários do FMI, BM e BID e do governo norte-americano, para avaliarem as reformas econômicas na América Latina. As 10 regras definidas neste encontro deveriam ser seguidas pela economia dos países que pretendiam concessão de crédito das agências citadas. As regras são: 1.disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; 2.focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; 3.reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributário, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4.liberalização financeira, com fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5.taxa de câmbio competitiva; 6.liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7.eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8.privatização, com a venda de empresas estatais; 9.desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 10.propriedade intelectual. (cf. Negrão, 1998)

faz parte do conjunto de reformas neo-liberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado. (Negrão, 1998, p.42).

Percebemos assim, no Brasil, a soberania da política dos organismos internacionais na orientação da política interna nacional, via controle, por exemplo, dos projetos de políticas públicas educacionais, financiados pelo Banco Mundial.

Com o fim do governo Collor e início do governo Itamar Franco, observou-se um período de retração no ideário neo-liberal, especialmente no que se referia à sistemática de privatizações, numa tentativa de fortalecer o Estado Nacional e as empresas estatais. Mas, esta tentativa não se sustentou, porque o projeto neo-liberal voltou com força por ocasião da posse, na presidência, de Fernando Henrique Cardoso (cf. Viriato, 2000), que teve suas intenções postas já na época em que era Ministro da Fazenda (no governo Itamar) e que claramente expressava uma continuidade do governo Collor, especialmente porque submetia a economia brasileira às regras do Consenso de Washington, como apresentado anteriormente:

Em síntese, o Plano Econômico de FHC abaixou a inflação às custas da diminuição do poder de compra dos salários e da manutenção das altas taxas de juros; combateu o déficit público cortando gastos, inclusive os que seriam efetuados com políticas sociais. O seu plano econômico promoveu um empobrecimento de grande parte da população, tendo como contrapartida o enriquecimento de empresários e banqueiros. (Mance, 1998, p.23)

Quando nos referimos à atual política neo-liberal excludente, queremos ressaltar o que o Brasil vem colhendo por influência destes dirigentes, que pregam um governo marcado por mecanismos de exclusão da grande maioria da população, regulando o capital a serviço de uma minoria:

O projeto neo-liberal implantado no Brasil não enfrenta a crise social do país, porque não visa promover transformações estruturais que incorporem à cidadania os milhões de brasileiros excluídos e marginalizados. As reformas que propõe visam corrigir disfunções que dificultam a livre circulação do capital, isto é, o movimento de acúmulo e concentração de

riqueza pelas elites internacionalmente e nacionalmente dominantes que são as grandes difusoras das políticas avalizadas pelo Consenso de Washington. (Mance, 1998, p.28)

É claro que a consequência de todo este cenário influencia sobremaneira o nosso sistema escolar, reflexo de uma sociedade desigual que beneficia poucos, especialmente porque se submete às estratégias políticas e às diretrizes dos gestores das agências financiadoras e, assim, assistimos a uma explosão de medidas governamentais na área educacional, subordinadas às exigências para novos empréstimos para políticas educacionais, confirmando o que estamos discutindo neste trabalho, especialmente no que se refere ao Programa de Reorganização da Trajetória Escolar – Classes de Aceleração e o Regime de Progressão Continuada – do governo estadual e, ainda, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo governo federal.

Recorro a Silva (2000) e seu estudo “A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais”, que analisa as políticas para a educação pública do Banco Mundial nas três últimas décadas, deixando claro a intervenção externa na formulação das políticas educacionais com a participação da equipe brasileira, especialmente nas suas considerações sobre a década de noventa, neste último governo:

Há uma intervenção deliberada do Banco Mundial nas políticas e nas estratégias para a educação pública com o consentimento do governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais alinhando-se às prescrições externas, cuja finalidade é assegurar a reprodução e a acumulação do capital. (p.52-53)

Este estudo apresenta ainda, um quadro diagnóstico (p.52) do Banco Mundial, sob a gestão do Presidente James Wolfensohn (1990-2000), em que assinala a *ineficiência do sistema educacional, gratuidade total deste serviço público e separação entre educação e trabalho*, propondo “Políticas para a educação pública e Estratégias”, que reproduzo a seguir, para termos a noção da influência desse órgão e da “obediência” do nosso governo:

Políticas para a educação pública – Deliberada política de restrição de gastos públicos para a educação pública; Descentralização administrativa e financeira; Prioridade na qualidade do ensino; Avaliação institucional; Formas diversificadas de financiamento; Estreitamento de vínculo da educação com o trabalho; Ênfase nos critérios: competitividade, produtividade, eficiência e qualidade; Prioridade na racionalidade técnica e instrumental; Prioridade na educação básica com ênfase nos conteúdos do ensino fundamental; Privatização do ensino médio e superior; Convocação da participação dos pais e comunidade; Redução do Estado na oferta dos serviços públicos; Transferência dos serviços públicos – saúde e educação – para serem redefinidos no mercado livre; Consolidação de parcerias e convênios; Confluência entre educação e trabalho; Contenção da demanda por níveis escolares mais elevados; Reconceituação das necessidades básicas de aprendizagem; Reestruturação administrativa e organizacional; Valorização das vantagens de privatização do ensino médio e superior; Distinção entre instituições de ensino superior.

Estratégias – Elaboração dos parâmetros curriculares nacionais; Ênfase no uso de equipamentos tecnológicos; Estímulo à capacitação de professores em serviço; Uso eficiente dos recursos e sua canalização para educação primária; Transferência da educação infantil e fundamental (1ª a 4ª séries) para os municípios; Diversificação das instituições de formação de professores em todos os níveis; Congelamento salarial dos profissionais da educação; Flexibilização do contrato de trabalho docente; Revisão dos processos de promoção de alunos; Autonomia das escolas (recentralização).

Na verdade, todo esse movimento tem por trás o atendimento de um mercado que exige indivíduos com conhecimentos e informações e, ainda, cujo acesso é garantido pelo tempo de escolarização e a qualidade desta. A sociedade exige profissionais com habilidades e capacidades diferenciadas e a expectativa é a de que a escola dê conta da formação deste indivíduo. Mas, que escola? Provavelmente a da rede particular, para o ensino médio e, a universidade pública, para o ensino superior, que atende a população da classe social dominante, pois seria ingênuo supor que a nossa escola pública esteja equipada e preparada para atender tal demanda. Quando muito, vem garantindo uma formação mínima de cidadãos para atenderem às exigências de um mercado que

necessita, também, de mão-de-obra “pouco qualificada”, e observamos assim uma *expansão horizontal da educação como necessidade para todos e essencial para o desenvolvimento econômico, mas qualificada para uns poucos eleitos.* (Silva, 2000, p. 42)

Os desdobramentos desta desconsideração para com a maioria da população, que necessita de um atendimento diferenciado em educação, ficam evidenciados pela desqualificação que promove nestes indivíduos e, não só colabora para a manutenção de um estado de pobreza traduzido pela carência material, mas é responsável também pela pobreza política e, aqui, recorro a Demo (1998b), quando busca ampliar a discussão sobre pobreza, considerando a conceituação usualmente utilizada como deficiente porque

(...) sempre foi, sobretudo pelos economistas, reduzida à carência de renda. (...) o conceito de pobreza política obtém sua pertinência maior precisamente por relevar o aspecto da exclusão política como cerne da pobreza; (...) o maior problema das populações pobres não é propriamente a fome, mas a falta de cidadania que os impede de se tornarem sujeitos de história própria, inclusive de ver que a fome é imposta. (p. 5)

Diante dessas colocações, emerge outra questão, não menos importante e que vem fazendo parte das discussões oficiais mais recentes sobre educação, até porque difundida por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que diz respeito à diversidade. Isso significa que atualmente a pauta em questão, referente ao fracasso escolar, surge também em relação ao respeito às diferenças culturais e, sobre isto, Oliveira (1999) nos alerta que

a questão básica é, portanto, não apenas o acesso à escola, mas o acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento. Temos então que ter clareza de que as ações pedagógicas expressas em reformas, não só a nível de políticas públicas, através de alterações nas propostas curriculares oficiais, mas também quanto as alterações na prática pedagógica concreta, expressas na "tradução" feita pelos professores tanto das propostas oficiais, quanto dos modismos metodológicos (haja visto o construtivismo), vêm trazendo, por traz de um discurso de respeito à diversidade, formas mais sutis de dominação, com o agravamento da presente desmobilização dos protagonistas do trabalho de educação escolar. (p.17)

Este é um cuidado que devemos tomar: o discurso (legítimo) sobre o respeito à diversidade dos alunos, merece uma reflexão ponderada para não confundirmos este respeito com um “sucateamento” ou “rebaixamento” da qualidade do ensino, porque se corre o risco de, por considerar e respeitar esta diversidade, não se efetivar o investimento num ensino que garanta a aquisição de conhecimentos básicos e necessários a todos, mediado por critérios de avaliação consistentes e coerentes.

Observamos que não estamos mais discutindo exclusão escolar como um fenômeno perverso, observado por muitos anos, quando se referia à desistência dos alunos do sistema escolar, após sucessivas reprovações e que gerava os altíssimos índices de evasão escolar – e isto é o que pretendem corrigir as propostas de correção de fluxo de alunos e progressão continuada da SE. Da mesma forma, não discutimos mais exclusão escolar pela questão do não-acesso à escola, porque não há mais “falta de vagas”.

A discussão acerca da exclusão refere-se agora muito mais à situação de exclusão na escola que, segundo Ferraro (1999), *dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência* (p.24-25) e, a esta, acrescento mais um desdobramento, ou conseqüência, que seria a "reclusão" dos excluídos, ou seja, aquela parcela de alunos que continua na escola, mas efetivamente “não pertence” a ela.

E o que significa estar e não pertencer? Significa outra perversidade decorrente especialmente dos programas governamentais formulados com o objetivo de combater os índices vergonhosos de reprovação e evasão, além da correção do fluxo idade-série – como exemplos, o Projeto das Classes de Aceleração e, mais recentemente, o sistema de Progressão Continuada – que, apesar das intenções, não estão conseguindo garantir a qualidade desejada em relação ao desempenho da maioria dos alunos, marcado pelas dificuldades de aprendizagem, e o conseqüente fracasso escolar.

Se por muitos anos assistimos à imensa evasão dos alunos de nossas escolas, hoje, a parcela dos alunos marcada pelo fracasso permanece nela. A situação destes, que permanecem na escola mas não aprendem – *a exclusão na escola* – nos parece igual à situação em que os alunos a abandonavam – *a exclusão da escola* – do ponto de vista da negação de direitos, porque, permanecer e continuar excluído dos saberes e dos conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino.

Mas de que qualidade de ensino estamos falando? E mais, que qualidade de aprendizagem os alunos apresentam?

As observações não são as mais promissoras, pois basta conversar com professores das séries finais do ensino fundamental para descobrir a indignação com que recebem alunos semi-analfabetos, além da impotência que sentem para alterar substancialmente esse fato. Logo, observamos passivamente uma massa de alunos concluintes desse grau de ensino e que estão deixando muito a desejar em termos das competências adquiridas – esse efeito poderia ser entendido como a consequência da "reclusão dos excluídos".

Por trás deste cenário, observamos também medidas governamentais que, por meio de um discurso que prega a democratização e a qualidade do ensino, por exemplo, via Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Parâmetros em Ação entre outros, na verdade responsabilizam os professores e a escola pelo sucesso dos alunos (o que significa "culpabilizá-los" pelo insucesso) e, o que é pior, discute sobre um "educador como cidadão" esquecendo-se que não lhe dão condições digna de trabalho, de formação e muito menos salarial:

Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional. (PCNs - Temas Transversais, p. 31).

Chega a ser ingênuo acreditar que toda a movimentação e os recursos gastos na implementação desta política educacional resolvam as mazelas do nosso ensino. Há mais do que isto para ser feito, relevado, revisto e proposto. Não se altera um quadro de práticas ultrapassadas, desatualização profissional, má remuneração de professores e toda uma cultura escolar com uma proposta como esta.

Há uma história a ser lembrada e, se não preservada, pelo menos analisada e compreendida para que ocorram transformações. É pouco observada, em nossa sociedade e nos meios educacionais, a valorização do profissional da educação via continuidade de estudos, atualização profissional e remuneração adequada. Muitos dos nossos professores são formados apenas no segundo grau (magistério) e aposentam-se nessa condição. Alguns poucos vêm procurando aprimoramento via terceiro grau (cursos de pedagogia), também observamos a insuficiência da graduação por conta dos inúmeros cursos oferecidos em instituições que, muitas vezes, "facilitam e aligeirizam" a formação, pondo em dúvida a seriedade e o compromisso com uma formação eficiente e de qualidade. Sem contarmos a dificuldade sofrida pela maioria do corpo docente da rede pública, em relação à questão salarial, que não possibilita investimentos em relação à sua formação – compra de livros, participação em cursos de atualização, de graduação ou mesmo pós-graduação.

Na verdade, a pergunta que fica é: como é possível discutir conceitos como cidadania, ética/moral, pluralidade cultural – questões adequadas e pertinentes, postas no bojo das discussões governamentais sobre melhoria da qualidade do ensino – diante de uma política neo-liberal excludente? E o pior é que esta política tem um discurso que justifica suas ações e seu compromisso (ver o volume Introdução dos PCNs) e que sutilmente anuncia que o governo propõe, investe e implementa e, o professor, é o responsável para que isso dê certo.

Ora, as condições para que isso ocorra são adversas – não é uma via de mão dupla que corre em situação de igual vantagem – por um lado há uma proposta/imposta que requer retorno; por outro lado, há um contingente de profissionais desvalorizados, com alguns despreparados, que não possuem condições para darem este retorno; não de imediato, mas a longo prazo, pois há que se pensar:

- num tempo para atualização dos muitos profissionais da rede, como também na preparação e formação dos futuros profissionais,
- na melhoria das condições estruturais das escolas, além da constituição da própria equipe escolar para o necessário trabalho coletivo (da escola e da própria comunidade,
- na melhoria das condições salariais.

Aliás, o tempo para a atualização dos professores não é suficiente apenas por meio de um curso ou treinamento. É necessário um tempo de assimilação e apropriação das propostas – para se comparar, para se contrapor, para avaliar, para experimentar – e isto só ocorre com muita reflexão, estudos aprofundados e discussões no coletivo da escola, até porque não há como crer que o que está sendo implantado pelo governo seja o ideal e necessário. O fato é que precisa haver um tempo para discussão e compreensão do que está sendo proposto para se avaliar a eficiência e/ou adequação.

As questões são muitas, os problemas inúmeros e no centro deste contexto está o aluno – um sujeito social, que têm direitos e deveres – definidos por uma sociedade que possui valores morais e éticos que a organizam, ou pretendem organizá-la. Uma sociedade que sentimos carecer de definições morais e éticas, tanto no que se refere às ações políticas quanto da própria sociedade, família e outras instituições que a regulam e que, sem um orientador, não há como consolidar uma democracia.

Mas, por que moral e ética? Porque regulam a vida em sociedade, uma vida que pretendemos justa, solidária e democrática:

A ética tem sido o principal regulador do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Sem ética, ou seja, sem a referência a princípios humanitários fundamentais comuns a todos os povos, nações, religiões etc, a humanidade já teria se despedaçado até a destruição. (Casali, s/d, p. 7)

e, também, porque as entendemos como promotoras do bem-comum e da igualdade entre as pessoas, visando a não-exclusão dos indivíduos numa sociedade.

Vivemos atualmente uma grita constante em relação às mazelas da nossa sociedade: desigualdade, violência, impunidade, autoritarismo, corrupção, intolerância. Uma sociedade que é caracterizada pela diversidade e individualidade dos cidadãos, que possuem comportamentos diversos apoiados numa moral onde cada um define a sua:

A moral é a regulação dos valores e comportamentos considerados legítimos por uma determinada sociedade, um povo, uma religião, uma certa tradição cultural etc. (...) Há, portanto, muitas e diversas morais. (idem)

Assim, é muito maior a responsabilidade e o compromisso de todos, e de cada um, enquanto agentes desta sociedade (diversa e individual) para que encontrem um equilíbrio mínimo que regule as relações sociais, que preserve a diversidade mas não em detrimento da individualidade. E para isso há que se considerar a ética como uma forma de julgamento da validade das morais (cf. Casali).

Não é possível continuarmos a assistir ao descaso em relação às crianças e jovens da nossa escola pública, sem uma discussão mais profunda e necessária em busca de melhores condições, tanto de acesso quanto de permanência, com qualidade de aprendizagem, nas escolas. Há que abriremos espaços e dar a voz àqueles que mais necessitam de ajustes para o efetivo exercício da sua cidadania, e isso só é possível através de uma "atitude ética" porque *é incluyente, tolerante e solidária: não apenas aceita, mas também valoriza e reforça a pluralidade e a diversidade, porque plural e diversa é a condição*

humana. A falta de ética instaura um estado de guerra e de desagregação, pela exclusão. A falta de ética ameaça a humanidade. (Casali, s/d, p. 11)

O maior problema que nos parece estar ocorrendo é que agora a ética surge como uma palavra de ordem nos meios educacionais, especialmente por conta das orientações postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

a questão da formação ética se apresenta, nos termos atuais, se não como uma aporia (...), ao menos como um verdadeiro enigma. E creio ser exatamente esse o sentido com que muitos professores acolhem, atualmente, a injunção legal disposta nos parâmetros curriculares. Descontada a triste passividade com que o ambiente escolar se resigna a amortecer os jogos de palavras oficiais, adotando rapidamente os jargões que legitimarão a manutenção das velhas práticas, perplexidade e desânimo parecem ser as reações possíveis para aqueles que se vêem, de fato, concreta e cotidianamente, confrontados ao paroxismo das exigências educativas da escola pública em nossa violenta realidade. (Valle, 2001, p. 177).

Podemos correr o risco de darmos um tratamento superficial a uma questão primordial para a nossa sociedade, especialmente porque o tema é bastante complexo e ainda vem carregado de contradições observadas na nossa sociedade: como ensinar ética – *se é que é possível ensinar ética* (cf. Valle, 2001) – a partir da imoralidade observada em várias áreas na nossa sociedade? Será que *ensinamos ética* ou *ética se aprende* a partir da convivência com os valores, as regras, as atitudes e os costumes que definem os direitos e deveres sociais?

É certo que devemos investir na formação ética das nossas crianças e jovens da escola pública, com vistas à consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, composta por cidadãos conscientes de seus direitos e de suas obrigações, mas há que termos uma base sólida de valores adequados à democracia que tanto desejamos porque, do contrário, não há como *querer socializar crianças para valores de fato inexistentes na sociedade.* (idem, p.176)

Outra preocupação que se coloca é que possibilitar às nossas crianças e jovens, especialmente os menos favorecidos socialmente, a permanência na escola, não tem sido suficiente, porque não estamos garantindo um bom

desempenho dos alunos e muito menos a inserção destes no mercado de trabalho, marcado pela exclusão.

Paul Singer (1996), já indicava algumas posições que deveriam ser adotadas pela escola pública se quisesse ser fiel à sua origem e vocação democrática:

ela terá que se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas. O que significa repensar-se por inteira e recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta e o disciplinamento dos participantes do processo educativo. (...) É um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça. (p. 14)

Estas considerações nos levam a outras que dizem respeito à forma como vem sendo realizada a orientação nacional dos parâmetros curriculares. Se analisarmos a maneira como foram propostos observamos, de um lado, uma expectativa messiânica que vem para organizar o caos escolar e, por outro lado, a crítica dos professores, a resistência e repúdio a mais um pacote, porque em desconsideração e criticando práticas de professores com 20 ou 30 anos de magistério e que, sutilmente, chega a culpabilizá-los por esta situação. Nas palavras de Durkheim (1984),

quando estudamos historicamente a forma pela qual se formaram e desenvolveram os sistemas educacionais, apercebemo-nos de que os mesmos dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se os desligarmos de todas estas causas históricas, eles tornam-se incompreensíveis. Como pode, a partir daqui pretender o indivíduo reconstruir por meio do simples esforço da sua reflexão privada, aquilo que não é obra do pensamento individual? Ele não se encontra perante uma tábua rasa sobre a qual pode edificar aquilo que pretende, mas sim perante realidades existentes que não pode criar, nem destruir, nem transformar a seu bel-prazer. Ele apenas pode actuar sobre elas, na medida em que aprendeu a conhecê-las, em que sabe qual a sua natureza e quais as condições de que dependem; e somente conseguirá sabê-lo se freqüentar a sua escola, se começar a observá-las, tal como o físico observa a matéria bruta e o biólogo os corpos vivos. (p. 12)

Seria necessário um processo mais lento de discussão e gestação desta proposta ao invés de poucas consultas aqui e ali simulando uma participação democrática. Logo, há uma moral de dissimulação, intencional no que está sendo proposto, através de um discurso já mencionado anteriormente (o governo faz o pacote e entrega "em sua casa", explicando e se justificando – o professor "em sua casa" é cobrado em termos do compromisso e, se não der certo, é o responsável).

Uma outra questão, também importante, observada nas intenções dos PCNs e analisada por Cunha (1996), é que eles são apresentados como instrumento importante, senão imprescindível, para erradicar o insucesso escolar considerado apenas através dos aspectos intra-escolares, nos apresentando uma escola onipotente, descolada de um contexto social mais amplo, como se ela, a escola, fosse a única responsável por este insucesso, e mais, é eleita, no Documento Introdutório dos PCNs, como uma *agência privilegiada de formação para a cidadania*. Essas observações reforçam a idéia de uma escola fora da sociedade e que prega uma *ideologia docente de transformação do mundo por meio da escola, que já foi criticada na análise do pensamento pedagógico brasileiro* (Cunha, 1996, p. 64)

Observamos a chegada de um pacote preconizando um recomeço a partir de novas diretrizes, que não reconhece o processo pelo qual muitos Estados vinham construindo e elaborando propostas próprias, o que pode significar um descaso em relação ao esforço de muitos que tentavam buscar caminhos alternativos para o enfrentamento de seus problemas (cf. Cunha, 1996).

Além disto, como podemos observar em várias críticas já realizadas, desconsiderou-se a contribuição dos profissionais das nossas universidades e das nossas escolas públicas na elaboração dos parâmetros (num descaso da competência dos profissionais destas agências), ficando esta tarefa para profissionais de uma escola privada de São Paulo e, ainda, de uma consultoria da Universidade de Barcelona. Cabe uma pergunta: esse processo legitima a

incompetência e incapacidade dos educadores e agentes envolvidos com nossa escola pública?

É nossa tarefa reverter estas insinuações para que não ocorra um desmanche de nossos saberes e de toda uma história já construída

(...) as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula, não é uma 'engenharia de unanimidade' para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes tem criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida. (Apple e Beane, 1997, p. 20)

Após estas reflexões o que fica é um sentimento de que ainda há muito para ser feito. Longe de acreditarmos em fórmulas mágicas ou pacotes prontos, há que se relevar o que já foi construído historicamente e que não está sendo considerado.

CAPÍTULO II

A política atual caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau – os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão da inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa qualidade –, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação da aprendizagem, com intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau.

(Maria Helena Souza Patto, 2000)

Capítulo II – Propostas para o enfrentamento do fracasso escolar

Pretendo apresentar neste capítulo as ações governamentais de combate ao fracasso escolar, formuladas em dois períodos distintos: a Proposta do Ciclo Básico – em 1983, no contexto da democratização do ensino no Estado de São Paulo – e os Projetos Classes de Aceleração e Progressão Continuada – em 1996/1997, no contexto de uma política neo-liberal excludente (aprofundado no capítulo anterior).

O objetivo da retomada dessas ações é o de promover uma discussão que possibilite uma análise que irá das intenções ao que efetivamente ocorreu, bem como das conseqüências das mesmas no contexto educacional do Estado de São Paulo, em termos das inovações e retrocessos que promoveram, por entender que significaram, em suas intenções, ações no movimento de melhoria da qualidade do ensino, representadas através de investimentos que pretenderam não só a reformulação do trabalho pedagógico, com vistas a um melhor desempenho dos alunos e permanência dos mesmos no sistema de ensino, mas também oportunizaram ações de atualização para os professores da rede.

Nesse sentido, a importância de historiarmos esse processo reside no fato de que não é possível realizarmos análises, ou mesmo críticas de um sistema público de ensino, se não buscarmos, na história, os caminhos percorridos por uma rede tão marcada por descompassos em relação às ações governamentais, quer pela descontinuidade das mesmas, quer pela desconsideração dos fazeres pedagógicos, construídos num processo que pretende ser de democratização. A construção e/ou desconstrução de propostas vêm formando nossa "história da educação" e, o que não se pode esquecer, é que algumas idéias e conhecimentos podem permanecer, explícitos ou implícitos, no pensamento pedagógico dos protagonistas desta história.

1. A Proposta do Ciclo Básico (1983)

Em 1983, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo organizou algumas medidas visando à participação do magistério nas discussões sobre os problemas da educação, pois a meta do governo na época (gestão Montoro-PMDB) eram a democratização e melhoria da qualidade da escola pública. Desencadeou-se, assim, um diálogo com os professores, através da publicação de documentos que expunham as diretrizes da Secretaria da Educação e que visavam a um ensino de qualidade para todos, participação da própria escola (incluindo a comunidade), valorização salarial e profissional do magistério e descentralização das decisões, buscando maior autonomia das escolas (cf. Documento Preliminar nº1/83). Observou-se a tentativa de abertura de diálogo e discussão com os professores da rede de ensino porque, conforme estes, o governo anterior propunha reformas de cima para baixo, sem consulta às bases.

As discussões ocorreram nas escolas em junho e julho de 1983, e foram organizados relatórios com a síntese das discussões e sugestões do magistério, apontando especial preocupação com os índices alarmantes de reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau, hoje, ensino fundamental. Surgia, assim, a proposta do Ciclo Básico⁵ em resposta à principal preocupação demonstrada pela rede, e que compreendeu medidas que se organizaram a partir do princípio de continuidade do processo educativo, pois alterava o sistema de seriação vigente na época, transformando as duas séries iniciais do 1º grau em um ciclo de dois anos, contínuo, eliminando a possibilidade de retenção do aluno ao final do primeiro ano de escolaridade.

Apesar da intenção dessa proposta ser uma possível solução às inquietações dos professores, sua implantação não foi tranqüila – resistência e críticas foram as palavras de ordem nesse período.

⁵ O Ciclo Básico foi instituído pelo Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, para todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo, com o objetivo de reverter os índices de retenção e evasão, na época, em torno de 40%.

Em primeiro lugar, porque a não retenção dos alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau (essa era a nomenclatura da época) gerou desconforto e desconfiança em relação à competência dos alunos em termos de aprendizagem, o que significou a culpabilização dos professores de 1ª série pelo despreparo dos alunos que iam para a 2ª série, assim como pelo despreparo destes quando iam para a 3ª série. Logo, como consequência observou-se um aumento dos índices de retenção na passagem da 2ª para a 3ª série. Em segundo lugar, os técnicos da SE, responsáveis na época pela orientação dos professores e demais agentes de supervisão, anunciavam um trabalho diferenciado e inovador em alfabetização, que colocava por terra as práticas ultrapassadas de alfabetização com cartilhas, apontando para a chegada das idéias revolucionárias sobre a aquisição da escrita pelas crianças, divulgadas através dos estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky⁶. Não havia uma proposta efetiva, real, que subsidiasse os professores em relação à sua prática alfabetizadora. O que se propunha eram o estudo e a análise dessas idéias inovadoras contrapondo-se ao trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores, com críticas pelo imobilismo, acomodação e cristalização das práticas obsoletas, entendidas como responsáveis pelo fracasso da aprendizagem dos alunos.

As orientações aos professores, na época, basearam-se na divulgação de textos e de algumas práticas de alfabetização, diferenciadas para a época e consideradas inovadoras, que pretendiam mostrar, ao conjunto dos professores, as possibilidades de mudanças a partir de um trabalho com a escrita que dava ênfase à sua função social. Todo o movimento em torno dessas idéias é reconhecido, hoje, como inovador e transgressor para aquela época, porque imbuído de forte argumentação teórica com embasamento na teoria construtivista de aprendizagem.

⁶ No livro “Psicogênese da língua escrita” (1985), amplamente divulgado e recomendado para os professores, as autoras apresentam a teoria que demonstra como a criança constrói diferentes hipóteses acerca da escrita, antes de chegar a compreender a base do sistema alfabético.

Rompia-se, assim, com a tradição cartilhesca que perdurou por mais de 60 anos em nossas escolas, porém começaram a surgir práticas inseguras – um amálgama entre o ultrapassado e o inovador – próprias do processo pelo qual os professores estavam passando, mas responsáveis pela má formação leitora e escritora de alguns alunos que concluíam o Ciclo Básico sem o domínio da base alfabética. Assistimos, assim, a um período de tentativas, experimentos e ousadias dos professores em busca da compreensão dos pressupostos de um trabalho com leitura e escrita com ênfase na sua função social, com propostas de atividades que tivessem mais significado e que, de fato, atendessem às necessidades dos alunos.

Somente em 1988 era apresentada à rede a Proposta Preliminar de Alfabetização⁷, agora sim, organizada de forma que possibilitasse aos professores uma análise mais aprofundada sobre seus fundamentos e princípios e que orientasse melhor o trabalho dos professores alfabetizadores. Além dessa proposta, muitos outros materiais foram organizados e distribuídos à rede em forma de subsídios para o trabalho pedagógico, num período em que se intensificaram as ações de capacitação dos professores alfabetizadores.

Por conta da preocupação de se garantir a continuidade na implementação das discussões sobre alfabetização, de 1992 a 1994 a Secretaria da Educação, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, desenvolveu o Projeto Alfabetização: Teoria e Prática⁸, que possibilitou um trabalho consistente e de profundidade nas reflexões sobre alfabetização, porque contava com os próprios quadros da rede – professores, coordenadores, monitores, supervisores, que já haviam passado por outras ações de capacitação (com assessoria de técnicos da própria SE/FDE e outros profissionais de universidades) e que atuavam, agora, como “capacitadores” – em ações pontuais e contínuas nas

⁷ Marília Claret Geraes DURAN, *Proposta Preliminar de Alfabetização no Ciclo Básico*, 1988.

⁸ O detalhamento deste projeto encontra-se na tese de doutorado de Marília Claret Geraes Duran (ver bibliografia) e, uma análise deste projeto, enquanto política de capacitação continuada, na tese de doutorado de Maria Leila Alves (ver bibliografia).

próprias escolas, com seus pares, oportunizando a construção de uma parceria legítima, porque no contexto real – a escola.

O projeto propunha também uma sistemática de acompanhamento e avaliação do desempenho dos capacitadores, do trabalho prático dos professores e análise das produções escritas dos alunos, realizada através de um estudo avaliativo (Duran, 1995), por amostragem, que comprovou significativas mudanças na qualidade da produção escrita dos alunos, bem como na alteração da prática dos professores em relação às intervenções pedagógicas de qualidade e na diversidade de materiais escritos aos quais as crianças estavam expostas.

Numa análise mais distanciada, e passados tantos anos, pode-se afirmar que esse período, marcado por tantos acertos e desacertos em torno de uma proposta de alfabetização inovadora, para a totalidade de uma rede tão imensa como a do Estado de São Paulo, sem dúvida foi um marco em termos do rompimento do imobilismo das práticas e do pensamento dos professores alfabetizadores sobre como as crianças pensam e constroem seus conhecimentos, bem como pelo empenho de organizar uma rede de ensino através de projetos que se valeram dos saberes dos professores e outros agentes do ensino público

direcionando-se para o investimento na formação de quadros capacitadores valorizando a experiência dos profissionais das diferentes regiões do estado, com vistas à organização de redes de trabalho coletivo e de “partilha” entre diversos atores educativos.(Duran, 1995, p. 135)

Vale ressaltar que os mesmos pressupostos e as mesmas diretrizes de orientação do trabalho com leitura e escrita permanecem até hoje nas mais recentes propostas governamentais, como exemplos o Projeto Classes de Aceleração e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que possuem, em seus fundamentos, os princípios já postos e construídos na rede de ensino desde a implantação do projeto Ciclo Básico, em 1983.

É importante destacar também, neste breve histórico, que o contexto da formulação da política de implantação do Ciclo Básico diferencia-se pela

participação efetiva dos professores e outros agentes educacionais da rede pública, porque se abriu um canal de comunicação com esses profissionais, consultando-os em relação às discussões que realizavam sobre as propostas feitas pela Secretaria da Educação, que as incorporava em suas ações de implementação.

Além disso, fica evidente uma política de capacitação diferenciada para a época – não mais em forma de “encontros” promovidos pelos órgãos centrais para representantes das escolas – mas por meio de diversas ações de capacitação que tiveram por objetivo

construir formas de atuação que garantissem a descentralização, o fortalecimento das regiões e sua autonomia de trabalho, através de fomento à estruturação de projetos em nível de Delegacias de Ensino, hoje Diretorias Regionais de Ensino e ainda nas escolas. Isso representou sedimentar na rede de ensino, a sistemática de formação permanente criando núcleos autônomos nas próprias DEs, que funcionavam como pólos de referência e atualização permanente dos professores através dos coordenadores de grupo. (Alves, 2000, p. 92-93)

Os estudos e pesquisas realizados por Duran (1995) e Alves (2000) em relação a esse período, apontam também, para o fortalecimento das discussões que aprofundaram questões sobre a relação teoria-prática em alfabetização, o que significou promover segurança e competência profissionais – nos professores, nos coordenadores, nos assistentes pedagógicos e nos supervisores de ensino – porque empenhados e articulados num trabalho intenso de reflexão sobre a ação pedagógica e subsidiados por ações de capacitação e materiais de apoio organizados e difundidos pela Secretaria da Educação.

2. O Projeto Classes de Aceleração (1996)

Em 1996, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (gestão Covas-PSDB), implantou na rede de ensino o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar – Classes de Aceleração (Parecer CEE nº 170/96) – com a intenção de recuperar o percurso escolar dos alunos em situação de defasagem idade-série, especialmente os multirrepetentes do Ciclo Básico (1^{as} e 2^{as} séries) à 4^a série do Ensino Fundamental.

O agrupamento de alunos, para compor as Classes de Aceleração, seguia critérios de defasagem idade/série, ou seja, as Classes de Aceleração I eram formadas por alunos que estivessem com 10 anos de idade, ou mais, e que ainda estavam cursando o Ciclo Básico (1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental) e, as Classes de Aceleração II, eram formadas por alunos das 3^{as} e/ou 4^{as} séries que estivessem com 11 anos de idade, ou mais. Estes alunos, após um ano frequentando as Classes de Aceleração, dependendo do desempenho apresentado, seriam encaminhados para as séries regulares do Ensino Fundamental, ou seja, os alunos das Classes de Aceleração I poderiam ser encaminhados para a 4^a, ou 5^a série, ou Classe de Aceleração II e, os alunos das Classes de Aceleração II, encaminhados para a 5^a série:

A proposta era recuperar o percurso escolar dos alunos em situação de defasagem idade-série, visando proporcionar melhores condições para que esses alunos, que ultrapassaram em 2 anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados, pudessem “avançar” em sua trajetória escolar, passando a frequentar uma série mais compatível com o seu grupo etário. (MEC, Brasília, 1998 – Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de Aceleração, p.8)

A idéia de aceleração da aprendizagem, ou correção do fluxo idade-série, nos parece completamente equivocada a partir dos próprios critérios de encaminhamentos de alunos para as Classes de Aceleração. Como podemos observar, os alunos com 12 anos de idade, que estavam numa 4^a série em 1995, são colocados em Classes de Aceleração II em 1996 e, no final deste ano, são

encaminhados para a 5ª série. Logo, não só não “avançaram” como ficaram mais um ano numa classe de aceleração, em 1996, fora do sistema regular de ensino, que os devolve, em 1997, para a série subsequente que normalmente seria encaminhado, se não fosse reprovado – a 5ª série.

A implantação deste Projeto contou com um programa de capacitação, com duração de 120 horas anuais, para os professores e coordenadores destas classes, bem como para os responsáveis pelo acompanhamento do mesmo nas Delegacias de Ensino de todo o Estado, no caso, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos:

Para apoiar a aplicação do projeto em sala de aula, coube ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) o desenvolvimento de materiais didáticos específicos: um livro com quatro módulos para os alunos, outro, também com quatro módulos, para o professor. O livro do professor contém atividades de aprendizagem, seus objetivos, formas de organização da classe, orientações para o trabalho nos diversos componentes curriculares e indicações para a realização de avaliação, registro e acompanhamento da aprendizagem (Neubauer, 2000, p.131).

Além desse material de apoio, somaram-se outros encaminhados às escolas, como por exemplo, a assinatura de revistas e jornais, 10 títulos de livros de caráter pedagógico, 180 livros de literatura infanto-juvenil e um conjunto de fitas de vídeo para a discussão da prática pedagógica nas Classes de Aceleração. Coube ao Cenpec também a organização de todo o trabalho de orientação à rede, através de capacitadores contratados por ele, e que se deslocavam para diversos “polos” formados pelas Delegacias de Ensino de todas as regiões do Estado.

De 1996 a 1999, período de duração do Projeto Classes de Aceleração, participaram 161.898 alunos: em 1996 – 9.950 alunos, em 1997 – 40.879 alunos, em 1998 – 73.850 alunos e em 1999 – 37.219 alunos.

Analisando as publicações oficiais sobre este projeto, é unânime o reconhecimento deste como um sucesso, especialmente porque contou com um intenso programa de capacitação e acompanhamento; um número reduzido de alunos por classe – 25 alunos no máximo; com material de apoio para

professores e alunos; materiais pedagógicos; recursos didáticos e publicações diversas.

Os poucos estudos realizados sobre o desempenho dos alunos egressos, quando retornam às séries regulares, referem-se ao ano subsequente àquele que estes alunos freqüentaram as Classes de Aceleração. Não há estudos que tenham analisado e acompanhado o desempenho destes após 3 ou 4 anos do Projeto. Em um deles, “Classes de Aceleração: Projeto Reorganização da Trajetória Escolar – Relatório de Avaliação – 1997”, publicado pela FDE/SE em 1998, os dados apresentados indicam que em 1996, 10.350 alunos freqüentaram as Classes de Aceleração. Desse total, 4.172 alunos foram para a 5ª série em 1997 (526 da Aceleração I e 3.646 da Aceleração II) e 2.369 alunos foram para a 4ª série em 1997 (1.731 da Aceleração I e 638 da Aceleração II). Se somarmos os números apresentados de alunos que foram para as 4ªs e 5ªs séries, temos um total de 6.541 alunos. Se subtrairmos estes alunos (6.541) dos 10.350 que freqüentaram as Classes de Aceleração, temos um contingente de 3.809 alunos que não explicam onde estão: Evadidos? Retidos nas próprias Classes de Aceleração? E mais: os dados sobre os 6.541 alunos promovidos demonstram que apenas 2.257 efetivamente “aceleraram”, ou seja, os 526 da Aceleração I que foram para a 5ª série e os 1.731 da Aceleração I que foram para a 4ª série.

Este mesmo estudo pretendeu ainda um acompanhamento, em 1997, de 1.278 dos 10.350 alunos que participaram do projeto em 1996, ou seja, uma amostra de 12,34% do total de alunos, por considerarem importante verificar o desempenho destes quando recolocados no ensino regular. Solicitaram às Delegacias de Ensino que enviassem os conceitos de todos os alunos, bimestralmente, das classes de 4ªs e 5ªs séries, onde houvesse egressos de Classes de Aceleração em número significativo (mais de 10%). Verificaram que:

os alunos egressos de Classes de Aceleração apresentaram um desempenho abaixo daquele apresentado pelos alunos provenientes do ensino regular(...). Essa diferença nos índices de aprovação, no caso dos alunos de 5ª série, chegou a 6,33% e foi ainda mais significativa com os de 4ª série, chegando a 11,19% de desvantagem para os estudantes que vieram das

Classes de Aceleração. Embora esses índices indiquem que os alunos de Classes de Aceleração, quando recolocados no ensino regular, apresentam maiores dificuldades que os demais estudantes, entendemos que, ainda assim, essas Classes são extremamente positivas para eles, visto tratar-se de alunos que estavam há muitos anos “empacados” no início do Ensino Fundamental, na iminência de abandonar a escola. Depois de um ano freqüentando Classes de Aceleração e recolocados em uma série mais compatível com sua idade, eles recuperaram a confiança em sua capacidade de aprender e 87% deles conseguiram ser aprovados ao final de um ano cursando o ensino regular, em companhia de estudantes de sua idade. (cf. Relatório, p.11-12).

A partir disto, duas questões podem ser colocadas:

- o que aconteceu com os 13% dos alunos egressos das Classes de Aceleração que não foram aprovados?
- será que a diferença nos índices de aprovação apresentados neste relatório entre egressos das Classes de Aceleração e alunos do ensino regular, não se acentuou nos anos subseqüentes?

As respostas a estas questões não são encontradas no relatório oficial.

Um outro material consultado intitulado “Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista” (Placco, André & Almeida, 1999) refere-se a uma avaliação externa e apresenta

os propósitos, a metodologia e os resultados de um estudo avaliativo sobre a implantação do Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo. A realização de seis estudos de caso, em escolas nas quais a implantação foi considerada bem-sucedida (grifo meu), permitiu identificar fatores de sucesso do projeto. (p.49)

A título de curiosidade, parece ingênuo supor que uma pesquisa realizada em escolas que tiveram o reconhecimento da implantação do projeto como “bem sucedidas”, apresentasse fatores de insucesso. Isto nos faz imaginar qual seria o resultado deste mesmo estudo avaliativo em escolas que tiveram um reconhecimento de “mal sucedidas” na implantação do Projeto Classes de Aceleração. Apesar desta observação, que fica numa suposição, este estudo apresenta dados muito interessantes, precisos e aprofundados, até porque deixa claro que o objetivo era exatamente ressaltar os fatores de sucesso e:

verificar em que medida os princípios norteadores do projeto, no que se refere às metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno e organização do espaço pedagógico, foram incorporados pelos educadores que dele participaram e ainda, verificar o impacto do projeto mediante a análise do desempenho dos alunos egressos das Classes de Aceleração, ora cursando as 4^{as} e 5^{as} séries, comparando-os com os demais alunos do ensino regular. (Placco, André & Almeida, 1999, p.50)

A pesquisa foi realizada em 1998 em seis escolas: duas na Capital, uma na Grande São Paulo e três no interior do Estado. Os procedimentos para a coleta de dados foram variados, como visitas às salas para observação da organização do espaço, da rotina diária, da interação professor-alunos e utilização do material; elaboração de um diário de campo com anotações sobre o processo de aproximação à escola e dados de sua história e de seu contexto; registros fotográficos; coleta de materiais produzidos pelos alunos; entrevistas com dirigentes, supervisores de ensino, diretores, coordenadores, professores, alunos e pais. Além desses dados, outros foram coletados para: verificação do rendimento dos alunos egressos, postura em classe, nível de participação e auto-estima.

De um modo geral, os resultados foram bastante satisfatórios e positivos em relação à implantação do projeto: envolvimento dos alunos das Classes de Aceleração com uma proposta específica, aceitabilidade dos materiais diversificados e de uma metodologia própria, boa relação entre os professores e os alunos, como também com as famílias dos alunos, comprometimento dos professores em relação aos encontros de capacitação, etc.

Porém, as divergências e impasses surgem no item específico que analisou as opiniões dos professores a respeito dos egressos e sua comparação com os não egressos, o que se justifica, segundo o estudo, pelo nível de conhecimento e desconhecimento do projeto pelos professores:

entre professores que conhecem o projeto, as falas valorizam aspectos como o maior interesse, dedicação e participação dos egressos; sua “postura para a aprendizagem”, sua organização. São “mais tímidos, preocupados em aprender”, “têm carisma e confiança no professor”. No entanto, os professores reconhecem que esses alunos têm “mais dificuldades de leitura

e interpretação”, “não gostam de cálculo”, mas “gostam muito de geometria”, “não sabem tabuada”, “entendem a idéia, mas têm dificuldade de escrever”, “muitos não são completamente alfabetizados e não conhecem as quatro operações”(…) Dentre os professores que não conhecem o projeto (...) as falas dos egressos são menos valorizadas e exprimem uma expectativa de desempenho que parece não levar em conta a realidade desses alunos (...) “são um pouquinho mais fracos, aprendem mais lentamente”, “são fracos de aprendizagem e de escrita”, “não têm interesse e não estudam”(…) (Placco, André & Almeida, 1999, p.73)

As considerações finais do estudo apontam que o sucesso desse Projeto se justifica pela existência de vários fatores que contribuíram para isso, ou seja, a existência de um projeto político-pedagógico que se organiza a partir de: classes menores, material didático pertinente aos fundamentos do projeto, atuação de profissionais experientes acompanhados por ações capacitadoras, presença atuante e comprometida do diretor e do coordenador, dentre outros fatores. Uma preocupação revelada pelo estudo refere-se à insatisfação dos professores em relação à frequência irregular dos egressos:

constata-se um problema de assiduidade dos egressos, que, em algumas escolas, parece não estar sendo devidamente controlado, deixando dúvidas sobre o que efetivamente ocorre com os alunos ausentes: estão cursando o noturno, o supletivo ou abandonaram a escola? (Idem, p.77).

Em relação ao desempenho dos alunos egressos, estes tiveram notas similares às dos alunos das 4^{as} e 5^{as} séries, nas provas de Português e Matemática, e este dado ganha importância considerando-se os atrasos destes alunos e as histórias de fracasso escolar que vivenciaram. Porém, o estudo faz uma observação importante sobre o fato de que os alunos não egressos também tiveram um baixo desempenho (cf. p. 78), o que evidencia que as análises comparativas sobre o desempenho entre egressos e não egressos estão com média abaixo do desejado em termos de competências adquiridas, e isto aponta para a má qualidade do nosso ensino.

É necessário, ainda, tecermos algumas considerações sobre o significado de “aceleração da aprendizagem” e, para isto, recorro à análise de Miguel G.

Arroyo (2000b) realizada no texto “Experiências de aceleração – estamos inovando?”, onde este autor aprofunda a reflexão sobre este tema comparando vários projetos de diversas Secretarias de Estado, questionando inclusive se não estamos utilizando *nova roupagem para velhos problemas, para velhas políticas educacionais* (p.125). Observa que o que vem ocorrendo é uma sensibilidade maior para o enfrentamento do problema, especialmente entre professores e as famílias dos alunos.

Alerta também para a necessidade de se analisar o objetivo real de uma proposta de aceleração da aprendizagem:

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre. (idem, p. 125)

Parece-nos que pelo menos um dos objetivos formulados por Arroyo está expresso na proposta das Classes de Aceleração – melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série – como anunciado nos documentos oficiais da Secretaria da Educação.

Este autor defende ações que *propõem renovar as concepções de ensino/aprendizagem, ou tentam tratar o educando como sujeito sociocultural, sujeito de direitos, ou respeitar a idade de cada educando no seu processo de desenvolvimento sociocultural, cognitivo, etc* (idem, p. 125), porque entende que assim há uma verdadeira aproximação das raízes do problema. Neste sentido, conclui que as experiências com aceleração de aprendizagem não demonstram que *temos a mesma visão do problema, nem coincidimos na intervenção* (idem, p. 125), até porque acredita que a caracterização das crianças e adolescentes que devem se submeter às intervenções de estudos acelerados, está comprometida, porque marcada por estereótipos, valores, conceitos e preconceitos impregnados na cultura política e pedagógica.

Estas considerações foram necessárias para uma análise sobre as reais intenções desta proposta e nos fazem refletir sobre o objetivo desse projeto: promover a inclusão e efetivamente corrigir o fluxo idade-série entre os alunos defasados ou contribuir apenas para o mascaramento de uma situação de “reclusão de excluídos”? Apesar de garantir a permanência na escola de alguns alunos estigmatizados pelo fracasso, parece não estar garantindo a qualidade da aprendizagem destes.

3. O Regime de Progressão Continuada (1997)

A Deliberação CEE nº 09/97 instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, adotado pela Secretaria de Estado da Educação.

A Progressão Continuada permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais ciclos de estudos, que têm por finalidade superar a fragmentação do currículo com vistas às características dos alunos, favorecendo a diminuição dos índices de repetência e evasão. A Secretaria da Educação adotou o Regime de Progressão Continuada organizando o Ensino Fundamental em dois ciclos: Ciclo I – da 1ª à 4ª série e Ciclo II – da 5ª à 8ª série.

Alterava-se assim, radicalmente, a forma de avaliação dos alunos que, ao final de cada ano letivo, eram aprovados ou não para as séries subseqüentes. Agora, apenas ao final da última série de cada ciclo, na 4ª ou 8ª séries, o aluno podia ser retido.

Essa medida requer uma avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, durante as séries cursadas, garantindo-se medidas para reparar possíveis defasagens:

O Regime de Progressão Continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (Parágrafo 3º do Art. 1º da Deliberação).

A Deliberação prevê ainda, a organização de mecanismos atrelados ao projeto educacional de implantação deste regime, que possam assegurar:

- avaliação institucional (interna e externa);
- avaliação da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

- atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessário, ao final do ciclo ou nível;
- meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
- indicadores de desempenho;
- controle da frequência dos alunos;
- contínua melhoria do ensino;
- forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- dispositivos regimentais adequados;
- articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

Todas estas novas orientações à rede, sobre o sistema de avaliação dos alunos, provocaram inquietações e reclamos, especialmente por parte dos professores, porque promoveram uma revisão necessária do conceito de avaliação que tínhamos até então, revestido de mecanismos controladores de comportamentos e extremamente excludente.

Entender que esse sistema não prega a promoção automática e nem o rebaixamento do ensino não tem sido tarefa fácil. Equívocos em relação à essência desta proposta, que é a de promover aprendizagens significativas por meio de vários instrumentos e ações organizadas, vem promovendo atitudes de descrença em relação à eficácia deste sistema de avaliação, até porque outros fatores contribuem também para o desacreditar deste.

Em pesquisa recente, Viriato (2001) analisa, através de entrevistas com diretores de escolas e dirigentes de ensino, o impacto desta medida na rede de ensino paulista. As conclusões deste trabalho apresentam uma amostra das

representações de professores, alunos e pais, pelo olhar dos sujeitos entrevistados, e apresenta questões importantes para serem refletidas:

(...) a tendência é a progressão continuada concorrer simplesmente para melhorar os índices oficiais de repetência e evasão escolar(...) Existe também o entendimento por parte dos membros da Escola de que a progressão continuada, na realidade, não passa de uma promoção automática, dificultando o trabalho do professor (Viriato, 2001, p.128-129).

O estudo apresenta também um elenco de dificuldades, que precisam ser superadas e que foram apontadas pelos sujeitos da investigação, que entendem *que as políticas não podem ser elaboradas sem considerar o cotidiano escolar* (p. 130). São elas:

- resistência dos professores e da população;
- ausência de espaço físico para garantir, em outro período, a recuperação dos alunos que não estão acompanhando o processo ensino-aprendizagem;
- implantação na rede de um sistema de avaliação diagnóstica, preocupada em verificar se o aluno aprendeu ou não;
- integração do professor da sala de aula com o professor que ministra a recuperação;
- compreensão do professor de que ele não possui mais a sua “arma”: a avaliação;
- compreensão do professor e da população de que a progressão continuada não é progressão automática;
- implantação de uma ficha de acompanhamento do aluno.

Estes fatores apresentados retratam o conturbado momento que a rede pública paulista vem vivenciando. Apesar das intenções dos órgãos oficiais estarem explícitas nos diversos documentos que justificam a importância da implantação do Sistema de Progressão Continuada que *visa concentrar todo o empenho possível e mobilizar todos os recursos disponíveis para levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo que possa se*

desenvolver afetiva, social e cognitivamente (SEE, Planejamento 98, p. 2), o cenário atual vem apresentando uma distância entre essas intenções e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

A compreensão e assimilação dos pressupostos que regem uma forma de avaliação inclusiva, continuada e progressiva, enfrenta a cristalização de práticas avaliativas excludentes que há muito fazem parte do nosso sistema de ensino, que também é seletivo, que crê nas classes homogêneas e que ainda prega uma avaliação que premia ou castiga. Isso está impregnado não só nos professores, mas nos próprios alunos, seus pais e na sociedade em geral.

Sem dúvida, assistimos a um período de consolidação de uma “cultura da repetência”, porque a concepção de avaliação estava fortemente ligada à punição, gerando sucessivas reprovações dos alunos, que eram obrigados a cursarem a mesma série, revendo os mesmos conteúdos, com a mesma metodologia, o que contribuía para a desistência destes alunos da escola, gerando evasão/exclusão do sistema de ensino.

A proposta de progressão continuada visa à não-exclusão dos alunos do sistema de ensino e propõe mecanismos para que seja garantida a aprendizagem destes – por meio de uma avaliação continuada, no processo, com ações de reforço de estudos, etc – pois está claro que o modelo de avaliação anterior, que punia, reprovando os alunos, também não garantia uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

Porém, o que estamos observando com a entrada de uma proposta diferenciada em relação à avaliação, é um rebaixamento do ensino⁹, muito provavelmente porque as condições e equipamentos da rede não estão favorecendo um trabalho que assegure os princípios da progressão continuada.

Além disto, o risco da implantação de um sistema de avaliação como este, sem o devido preparo dos profissionais para a compreensão dos fundamentos da

⁹ Para ilustrar, o **Anexo 6** apresenta algumas reportagens sobre a situação da educação no país, de um modo geral e, no Estado de São Paulo, sobre o sistema de ciclos e progressão continuada.

proposta, reside no fato de que a promoção dos alunos, para uma série posterior, possa ocorrer sem o domínio necessário, ou compreensão, de muitos conteúdos de ensino – e isto vem ocorrendo, como já comentado.

Soma-se a isso a questão em evidência sobre a auto-estima dos alunos, que vem fazendo parte das discussões mais recentes sobre a relação professor-aluno e que pode prejudicar, ainda mais, a compreensão sobre o tempo necessário, que cada educando tem de modo particular, para a construção de conhecimentos e a incorporação de aprendizagens. Um aluno que é promovido – quando se tem por trás desta decisão o fator da preservação da auto-estima ou mesmo de oportunizar uma permanência para que ele não desista da escola – pode até se sentir valorizado, mas o desastre para com sua auto-estima se efetiva quando percebe (e percebe, os alunos têm consciência disto) de que “não sabe nada”, “não aprendeu quase nada”, “não sabe escrever e nem ler”.

Nossos alunos têm o direito de aprender, com competência, com respeito e preservação do seu tempo e com o reconhecimento de seus saberes e potencialidades, num processo que garanta novos conhecimentos e que aperfeiçoe sua capacidade de “saber pensar e agir” diante dos desafios postos numa sociedade como a nossa.

As considerações feitas neste capítulo procuraram demonstrar a diferenciação entre as condições de implantação e implementação de ações governamentais no combate ao fracasso escolar, de duas administrações distintas – a Proposta do Ciclo Básico (1983-PMDB) e os Projetos das Classes de Aceleração e do Regime de Progressão Continuada (1996/1997-PSDB).

Do ponto de vista das intenções, entendemos que as ações demonstraram adequação, porque visavam a reversão do quadro desastroso em relação aos índices de reprovação e evasão que marcaram esses períodos; porém, analisando os resultados destes projetos, em termos das respostas da rede – quer dos professores e da comunidade, em geral, ou mesmo dos alunos, de forma mais

específica enquanto desempenho –, evidenciam-se pelo menos 03 questões importantes:

- a descontinuidade dos trabalhos e orientações à rede, causada pela mudança de administração (que normalmente se instalam desconsiderando o que foi construído e elaborado pela anterior), promove um período de desorientação e desorganização nas escolas, especialmente nos professores, que ficam no aguardo das “novas diretrizes” e dos “novos projetos”, gerando normalmente uma suspensão do envolvimento dos professores em ações que estavam sendo implementadas;
- a resistência ou mesmo o descontentamento por parte de muitos professores frente às novas propostas de uma nova administração se justificam, porque não se sentem respeitados enquanto profissionais que poderiam ser consultados sobre suas necessidades e expectativas, ou mesmo, sobre o trabalho que vinham desenvolvendo – nos parece que ficam com a sensação de que o que estavam fazendo *não era bom, certo ou relevante*, porque se fosse, não seria interrompido;
- a implantação do Regime de Progressão Continuada sem o devido envolvimento dos professores, alunos e comunidade para a apropriação dos pressupostos sobre a avaliação dos alunos, muito provavelmente contribuiu para as críticas negativas que a proposta vem recebendo, porque há equívocos não só na compreensão dos fundamentos mas, especialmente, na condução para que a mesma se consolide, tanto por parte dos profissionais da escola quanto pelos agentes dos órgãos da secretaria.

Há que se ter efetivas ações educacionais que garantam um ensino de qualidade por meio da permanência das crianças e jovens na escola, em sua completude e não apenas para garantirem dados estatísticos mais favoráveis num

masclaramento desumano das reais condições de aprendizagem dos nossos alunos.

CAPÍTULO III

O ideal será quando, não importa qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as “professoras” se definam sempre como “professoras”. O lamentável é que oscilem entre ser bem comportadamente “tias” em administrações autoritárias e rebeldemente “professoras” em administrações democráticas. Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações “abertas” terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como “professoras”, como “profissionais”...

(Paulo Freire, 1997)

Capítulo III – Diadema: um “caso” para um estudo de caso

A opção por um estudo de caso ocorreu pela possibilidade de realizar, através desta metodologia, uma observação detalhada do que pretendíamos acompanhar: a trajetória de alunos, no período de 1999 a 2001, de uma escola da rede pública de ensino fundamental, participante do Projeto Classes de Aceleração e a reinserção destes alunos no ensino regular, organizado por ciclos, em que prevalece um modelo de avaliação de Progressão Continuada.

Com a intenção de promover uma reflexão sobre a eficácia desses projetos propostos pela Secretaria de Estado da Educação, foi selecionada uma escola estadual, da periferia do Município de Diadema, por possuir altos índices de retenção e evasão de alunos. Além disso, exatamente por acreditar que há ainda muito a pesquisar, desvelar e denunciar sobre a questão dos excluídos, decidi me situar no âmbito de uma escola, para me aproximar da realidade estudada, especialmente numa região de grande pobreza, como na periferia de Diadema, até porque há discussões importantes sobre pobreza e educação, especialmente as colocadas por Connel (1995) enfatizando que:

crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através de procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (p. 11).

A partir disso, podemos analisar as dificuldades, descrenças e frustrações dos que fracassam na escola, que são excluídos do sistema de ensino e como, então, suas vidas se tornam precárias em termos de perspectivas de um futuro mais promissor.

Diadema é um município da Região da Grande São Paulo, com 32 km² de área, situado entre São Bernardo do Campo e São Paulo.

Sua história¹⁰ inicia-se com o antigo povoado da Vila Conceição, que pertencia ao território de São Bernardo do Campo. Diadema foi se constituindo como um tímido núcleo habitacional, cuja finalidade era oferecer pousada aos viajantes que transitavam do Embu ao Porto de Santos e também para atender as pessoas atraídas pelas atividades da represa Billings, na década de 40. A Vila era composta por pequenos sítios, algumas chácaras, olarias e um mínimo comércio.

Em 24 de dezembro de 1948, passou de Vila a Distrito de S.B.Campo, já com o nome Diadema. Por muito tempo foi considerada “cidade dormitório” por conta da implantação do parque industrial automobilístico na região, como uma opção periférica dos trabalhadores nordestinos e mineiros que não conseguiam habitação em S.B.Campo. Passados 10 anos como Distrito, em 24 de dezembro de 1958 foi declarada sua emancipação e o novo Município foi instalado em 1º de janeiro de 1960.

A partir dessa década, acelerou-se a procura por lotes residenciais mais baratos, pela população de menor renda, tendo em vista a valorização das áreas próximas ao parque industrial do entorno da Via Anchieta. A população de Diadema passou de 3.023 habitantes em 1950 para 12.308 em 1960. Subiu de 228.660 em 1980 para 357.064 habitantes em 2000, com uma renda per capita de R\$ 609,88.

Essa expansão populacional provocou na região uma ocupação desorganizada, especialmente a partir da década de 80, para atender a corrente migratória que se estabelecia precariamente em Diadema, em vários loteamentos clandestinos. Isso gerou sérios problemas estruturais relativos à ausência de saneamento básico, iluminação pública e pavimentação, provocando uma precariedade do ambiente urbano, além da falta de serviços públicos essenciais como hospitais, postos de saúde, escolas, creches, etc, o que contribuiu para a elevação dos índices de violência e mortalidade infantil.

¹⁰ Os dados para a organização deste histórico foram extraídos do site www.stm.sp.gov.br, do Governo do Estado de São Paulo e do site www.memoria.diadema.com.br, do Centro de Memória de Diadema.

Esse contexto tumultuado abriu espaço para lutas pela ampliação dos direitos sociais como saúde, educação, moradia, transporte, levando a população à organização de movimentos populares questionadores e politizadores, porém, há que se considerar que os limites do atendimento às reivindicações se dão, sobretudo, pela ascensão dos partidos de oposição.

Para uma população de 357.064 habitantes, os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE (2000) apontam:

Educação

- . taxa de analfabetismo em torno de 7%;
- . 12.677 matrículas na Pré-Escola (estadual, municipal e particular);
- . 67.209 matrículas no Ensino Fundamental (estadual, municipal e particular);
- . 21.477 matrículas no Ensino Médio (estadual, municipal, particular);
- . “fenômeno inexistente” matrículas no ensino superior (em 1999).

Trabalho

- . 72.676 trabalhadores formais na Indústria, Comércio e Serviços

Como se pode observar, apesar do pouco detalhamento do conjunto dos dados, as condições de vida dos habitantes não parecem ser das melhores e percebemos que a região concentra uma população de baixa renda, com precárias condições de moradia e saúde. Em relação à educação, pretendemos desenvolver um estudo de caso em uma escola que, muito provavelmente, represente a situação de tantas outras da região.

1. Caracterização da Escola

A escola localiza-se no Bairro de Vila Paulina, no Município de Diadema, e o nível de ensino oferecido é o fundamental. Foi reorganizada em 2 ciclos: 1º ciclo \Rightarrow 1ª a 4ª séries e 2º ciclo \Rightarrow 5ª a 8ª séries.

Em 1999, atendia aproximadamente 1.222 alunos (572 alunos no 1º ciclo e 650 alunos no 2º ciclo) e contava com 32 professores, a maioria, 29 professores, eram ACTs e apenas 3, efetivos.

A partir do ano 2000, a escola iniciou o processo de municipalização referente ao 1º ciclo, o que significou extinguir/diminuir as classes do 1º ciclo (1ª a 4ª séries). A prioridade então passava a ser o atendimento ao 2º ciclo (5ª a 8ª séries). Logo, em 2001, atendia 990 alunos (250 alunos no 1º ciclo e 740 alunos no 2º ciclo) contando com 30 professores (2 efetivos e 28 ACTs). Possuía 1 diretor, 1 vice-diretor e 1 coordenador.

Esta escola participou do Projeto Classes de Aceleração (CA) de 1996 até 1999, com uma classe de aceleração em 1996 e, a partir de 1997, com duas turmas por ano (uma em cada período - manhã e tarde) e o nível de formação das turmas – CA I, para alunos até 10 anos de idade e CA II, para alunos com 11 anos ou mais – variou durante esses anos, percebendo-se uma maior frequência na organização de Classes de Aceleração II.

Um detalhe importante observado em 1999, quando realizei a primeira entrada na escola, foi perceber, dentre outras coisas, as condições físicas do espaço escolar. As classes de aceleração funcionavam no "pior" espaço possível, segundo o que observei e pelas palavras das professoras dessas classes e da própria coordenação do 1º ciclo. Apesar da turma contar com apenas 25 alunos por período, o espaço era bastante reduzido, além das péssimas condições do mobiliário. Aliás, a escola é muito precária em termos da conservação do prédio e equipamentos – literalmente uma escola "pobre" para pobres.

Apesar disso, um dado saltava aos olhos: a quantidade de materiais de apoio para os professores, guardados na sala da coordenação, mas à disposição dos mesmos: livros teóricos (os mais variados), publicações oficiais subsidiárias ao trabalho dos professores, livros de literatura (infantil e juvenil), fitas de vídeo (a escola possui tv e vídeo), jogos pedagógicos, etc. (o Anexo 1 apresenta algumas fotos para ilustrar esta realidade).

Outro dado interessante refere-se à composição do número de classes organizadas por séries e a insistência do flagrante em relação à retenção e/ou evasão de alunos, se observarmos o número de salas, especialmente das 3^{as} e 5^{as} séries, nos dois ciclos (isto, em 1999):

1º ciclo	2º ciclo
1ª série → 1 sala	5ª série → 5 salas
2ª série → 3 salas	6ª série → 4 salas
3ª série → 6 salas	7ª série → 4 salas
4ª série → 4 salas	8ª série → 3 salas

A partir do ano 2000, como já mencionado, o número de salas de aulas do 1º ciclo começou a diminuir, tendo em vista o processo de municipalização da região. Logo, em 2001 tínhamos:

1º ciclo	2º ciclo
1ª série → 0	5ª série → 6 salas
2ª série → 1 sala	6ª série → 5 salas
3ª série → 1 sala	7ª série → 5 salas
4ª série → 3 salas	8ª série → 4 salas

Esses dados, observados por três anos (1999/2001), especialmente referentes ao 2º ciclo, apontam uma pequena melhora em relação ao aumento do número de classes em todas as séries, não se observando mais o esvaziamento do número de alunos e, conseqüentemente, da redução do número de classes, como um *efeito cascata e comum* observado por muito tempo na maioria das escolas, causado pela reprovação/evasão dos alunos.

Tanto a direção quanto a coordenação da escola acreditam que essas alterações, consideradas positivas, possam estar ocorrendo como resultado da implantação do Regime de Progressão Continuada entendendo que promove a permanência dos alunos porque não reprova e, não reprovando, proporciona auto-estima positiva, o que é um incentivo para a permanência na escola.

Porém, há um efeito negativo que vem se consolidando em relação aos índices de retenções nas 4ªs e 8ªs séries, que são exatamente as séries que possibilitam isto: no caso desta escola, a retenção por desempenho insatisfatório vem ocorrendo num índice maior na 4ª série do que na 8ª série, em que o índice de retenção se justifica pelo número elevado de faltas que os alunos apresentam.

Esses dados podem significar que:

1. ainda permanece impregnada a cultura da repetência, que já deveria ter sido superada por ações efetivas de correção das dificuldades dos alunos ao longo do 1º ciclo (1ª à 4ª série) e,
2. as justificativas sobre a retenção dos alunos da 8ª série pelo número excessivo de faltas que cometem parecem demonstrar a não satisfação dos alunos de freqüentarem a escola.

2. O perfil dos professores

A maior dificuldade encontrada na pesquisa foi conseguir mobilizar e sensibilizar os professores para participarem da mesma, ou seja, que respondessem um questionário com dados pessoais, de formação e atualização profissionais, atuação na escola e opiniões sobre o Projeto Classes de Aceleração, o Regime de Progressão Continuada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (o modelo deste questionário encontra-se no Anexo 2).

Em 1999, dos 32 questionários entregues para a pesquisa, apenas 7 retornaram respondidos, apesar dos 30 dias aguardados para a devolução dos mesmos. As justificativas dos professores, que não colaboraram, giraram em torno de *não tenho interesse; não tenho tempo; o que vou ganhar com isso?*

Apesar da amostra representar apenas 22% do número de professores da escola na época, os dados coletados favoreceram uma análise interessante, quer em relação à formação, à atualização e à atuação na escola, quer em relação às opiniões sobre os projetos citados e implantados.

2.1 Dados sobre formação, atualização e atuação na escola

Apenas 1 professor possui formação de nível médio (magistério), os demais (6) são graduados. Todos informam que já participaram, e alguns ainda estão participando, das principais orientações fornecidas pela coordenação da escola e/ou pela Delegacia de Ensino, especialmente as referentes aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e ao Regime de Progressão Continuada, além da maioria ter participado do PEC (Programa de Educação Continuada).

Em relação aos fatores considerados facilitadores para a atuação profissional, as considerações feitas são variadas, evidenciando-se:

- a importância das reuniões com a coordenação;
- apoio da direção;

- bom relacionamento com os alunos;
- autonomia em sala de aula.

Sobre os fatores dificultadores, referem-se à:

- indisciplina dos alunos;
- não envolvimento dos pais;
- falta de um trabalho mais integrado entre os professores;
- precárias condições do espaço físico da escola;
- falta de materiais mais diversificados;
- número excessivo de alunos em sala de aula.

2.2 Sobre o Projeto Classes de Aceleração

Todos os professores possuem informações básicas sobre o Projeto Classes de Aceleração, como a época em que foi implantado e com que objetivo. Apenas 3 professores participaram de algum tipo de orientação sobre o mesmo, fornecida pela coordenação da escola ou pelos professores dessas classes .

As opiniões apresentam divergências em relação ao desempenho dos alunos que participaram deste projeto e que já estão no 2º ciclo (5ª a 8ª séries). Apenas 1 professor do 2º ciclo, que tem alunos em sua classe oriundos deste projeto, opina que não tem qualquer tipo de dificuldade para trabalhar com esses alunos, especialmente porque possui o hábito de trabalhar muito próximo de cada aluno.

Para outros 3 professores, que têm alunos em suas salas que participaram deste projeto, consideram os mesmos:

- *extremamente atrasados;*
- *envergonhados perante a sala;*
- *continuam defasados;*

- *são péssimos;*
- *não sabem ler nem escrever.*

As opiniões sobre este Projeto também apresentam distinções. Para 4 professores, o projeto:

- *dá oportunidade aos alunos que têm dificuldade na aprendizagem;*
- *as crianças se sentem úteis e valorizadas;*
- *facilita a alfabetização e diversifica a metodologia;*
- *corrige a idade-série defasada.*

Porém, para 3 professores:

- *este projeto deveria ser melhor trabalhado;*
- *os docentes destas classes são semi-analfabetos e rebeldes;*
- *no papel tudo fica muito bonito, mas na hora “h” você depara se com todos os tipos de dificuldades;*
- *é utópico, pois é um mascaramento do nosso ensino decadente e falho... empurrar o aluno é enganá-lo e ele sabe disso, acaba nos vendo como grandes mentirosos, porque eles sabem da sua capacidade.*

2.3 Sobre o Regime de Progressão Continuada

A maioria dos professores (6) está recebendo, ou recebeu, informações e orientações sobre esta proposta e apenas 1 não tem nenhum tipo de informação ou opinião sobre a mesma. As orientações sobre o Regime de Progressão Continuada ocorrem nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), semanalmente, fornecidas pela coordenação ou mesmo pela direção da escola.

As opiniões sobre essa proposta de avaliação demonstram aprovação da maioria dos professores (4) porque entendem que:

- *o aluno passou a ser mais valorizado;*
- *é mais fácil fazer uma análise das dificuldades reais dos alunos e por onde começar a sanar essas dificuldades;*
- *tenho uma melhor visão de mim mesma e do meu trabalho com os alunos;*
- *flexibiliza e facilita a vida do aluno evitando a evasão;*
- *é a aprendizagem progressiva através dos anos, sem interrupções, proporcionado ao aluno melhor aproveitamento dos anos escolares.*

Dois professores, não opinaram sobre esse sistema e, apenas 1, apresentou críticas mais severas:

- *Esta proposta é equivocada, pois o governo quer ter o objetivo de retenção zero. Mas a qualidade deixa a desejar muito. Pois seria necessário um trabalho coletivo de fato responsável para tal missão que mais uma vez o governo colocou nas mãos do corpo docente, que muitas vezes vem aplicando estas avaliações sem apoio técnico.*

As opiniões dos professores sobre "como os alunos receberam as mudanças" em relação à avaliação, são as mais diversificadas; uns acham que os alunos foram mal informados e isso vem provocando comportamentos indesejados porque:

- *agora pensam que todos passam de qualquer jeito;*
- *não precisam nem mais freqüentar as aulas porque farão trabalhos para compensar faltas;*
- *o respeito ao professor acabou.*

Outros professores acreditam que:

- *alguns alunos estão achando a proposta interessante e outros alunos acham que a proposta antiga é melhor;*

- *os alunos gostaram, estão mais tranquilos porque não terá mais rigidez;*
- *receberam as mudanças com estranheza e preocupação porque cada professor age de uma forma.*

2.4 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais

Todos os professores conheceram os PCNs na escola, apenas 1 professor tem seu próprio material. Dois professores afirmam que a escola tem o conjunto de todos os volumes dos PCNs, os demais não sabem se a escola os possui. Cinco professores receberam orientações sobre os PCNs através da coordenação e direção nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e 2 não receberam nenhuma orientação. Três professores estão recebendo orientações da coordenação nos HTPCs, e 4 não estão recebendo. Todos afirmam que os PCNs foram incorporados no planejamento escolar.

Sobre o item "dificuldades para a aplicabilidade dos PCNs", a maioria acredita que a dificuldade está na resistência de alguns professores em mudar, ou mesmo na falta de experiência em realizar um trabalho coletivo (em termos das discussões sobre os parâmetros).

O item "facilidades para a aplicabilidade dos PCNs", apresentou respostas vagas ou não respondidas ("às vezes", "não", "não as vejo").

Sobre o aproveitamento das orientações e discussões dos PCNs em sala de aula ("O que mudou na sua prática? E em relação aos alunos?"), alguns acreditam que os alunos estão expondo melhor suas dificuldades e que estão mais entusiasmados (2 professores não responderam esta questão).

2.5 Algumas considerações sobre os dados apresentados

Como podemos observar, esta escola apresenta algumas contradições, tanto no que se refere às condições físicas e materiais, quanto em relação às opiniões dos professores sobre várias questões.

Apesar da precariedade do prédio escolar em termos das instalações, a quantidade de material disponível para professores e alunos chega a ser surpreendente. Percebe-se, principalmente pelo contato que manteve com a coordenação e com alguns professores, que há efetivamente uma grande preocupação em proporcionar aos professores, através das reuniões dos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico), todo apoio necessário em relação às dificuldades sentidas em sala de aula, bem como grande interesse em promover estudos sobre o mais novo material que chegou às escolas - os PCNs.

Ficou evidente o compromisso da coordenação e direção em relação ao Projeto Classes de Aceleração, e mais recentemente, sobre as discussões a respeito do Regime de Progressão Continuada, porque participam de todas as reuniões ou orientações da Delegacia de Ensino de Diadema, além de procurarem a mesma quando surgem outras questões, dúvidas, problemas.

Em relação ao corpo docente, um dos dados que mais chama a atenção refere-se ao número reduzido de professores efetivos e, discutindo um pouco mais sobre isto, a coordenação menciona que esta é uma característica na maioria das escolas localizadas em regiões de muita pobreza, afastadas, de difícil acesso, como é o caso desta escola. Lamentavelmente, esse é mais um fator que promove outro problema para a escola, ou seja, uma alta rotatividade de professores que gera "pouco vínculo" com os alunos, muitas faltas dos docentes e isto é, sem dúvida, um elemento desestabilizador das relações intra-escolares.

Em relação à formação, observamos a tendência da graduação para boa parte dos professores, além de demonstrarem envolvimento e participação nas orientações da Delegacia de Ensino e no Programa de Educação Continuada

(PEC). São quase unânimes as colocações feitas sobre os fatores facilitadores para a atuação profissional, quando se referem à importância das reuniões de coordenação e apoio da direção, bem como ao bom relacionamento com os alunos e autonomia na sala de aula, evidenciando-se assim, uma consciência importante sobre um trabalho articulado com a equipe escolar.

Fica evidente também a preocupação em relação à disciplina nas salas de aula e o número excessivo de alunos por sala, o que, aliás, pode ser um fator desencadeador da indisciplina. Só para exemplificar, uma das medidas mais elogiadas do Projeto das Classes de Aceleração refere-se ao número máximo de alunos por sala, 25. Talvez isso possa ter garantido um trabalho mais eficaz e confortável, tanto para professores, quanto para os alunos, pela oportunidade que favorece em promover um atendimento mais individualizado aos alunos, o que, sem dúvida, não ocorre em classes com 45 ou 50 alunos.

Percebemos grande divergência nas opiniões dos professores sobre o desempenho dos alunos que participaram do projeto de aceleração e que estão em séries do 2º ciclo. A maioria os desclassifica, considerando-os atrasados e sem condições de freqüentarem este ciclo. Porém, as opiniões dos professores sobre esse projeto tendem a ser positivas para muitos, apesar das opiniões de outros serem contrárias. Na verdade, sente-se que para aqueles professores que conhecem o projeto com mais profundidade (como é o caso dos próprios professores das classes de aceleração e dos professores das classes comuns de 1ª a 4ª séries), as opiniões são mais favoráveis pela compreensão dos fundamentos e, talvez, pela oportunidade que possuem de acompanhar mais de perto os progressos dos alunos. Para os professores de 5ª a 8ª séries, as críticas são mais contundentes, agressivas, inclusive quando um deles menciona que *os docentes destas classes são semi-analfabetos e rebeldes*, só para complementar. Além disso, há opiniões que apontam esse projeto, bem como o Regime de Progressão Continuada, como uma manipulação do governo em relação aos dados estatísticos, e criticam que o mesmo promove a não aprendizagem ou a não

qualidade do ensino. Porém, há opiniões positivas quando entendem que essa proposta de avaliação promove a valorização dos alunos, bem como um melhor conhecimento sobre a própria prática.

É interessante notar as colocações feitas pelos professores sobre as opiniões dos alunos, que demonstram também muita contradição: por um lado, alguns alunos, mal informados, pensam que irão passar de ano "de qualquer jeito", ou então que nem precisam mais freqüentar as aulas; por outro lado, outros alunos, estão achando a proposta interessante e estão mais tranqüilos em relação às exigências. Há ainda ponderações sobre a proposta antiga ser melhor, como também a preocupação dos alunos em relação à forma como cada professor está agindo.

Sobre os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), como se pode observar, a maioria dos professores os conheceu na própria escola (apenas um professor tem seu próprio material), o que comprova o "não prometido" pelo governo federal (e que tantos duvidaram mesmo), ou seja, que todos os professores receberiam, em sua casa, esse material. Em relação ao contato com esses materiais, apenas 2 professores dizem que a escola os possui e os demais "não sabem", porém, a maioria dos professores afirma que recebeu orientações sobre o mesmo, o que demonstra uma contradição em relação à escola possuir os PCNs, até porque todos afirmam que os mesmos foram incorporados no planejamento escolar.

Além disto, a fragilidade das ponderações sobre a utilização dos PCNs (sua aplicabilidade/aproveitamento) demonstra a pouca profundidade das discussões que deveriam ocorrer a partir do estudo desse material. Na verdade, na época da aplicação desta sondagem, esse material estava "chegando às escolas" e, hoje sabemos, que a compreensão ou mesmo a apropriação dos pressupostos e fundamentos dos PCNs requer muita leitura, muita discussão e reflexão.

3. As professoras das Classes de Aceleração II e a Coordenadora

Desde o início do Projeto Classes de Aceleração, em 1996, duas professoras foram convidadas pela direção da escola para assumirem as salas e, enquanto durou, até 1999, permaneceram nele. Segundo a coordenação da escola, a escolha dessas profissionais levou em conta o perfil das mesmas: *paciência, disponibilidade, relacionamento carinhoso com os alunos, experiência com salas de alfabetização*. As duas professoras só aceitaram a proposta porque tiveram a certeza de que contariam com todo o apoio da direção e coordenação, além do trabalho de orientação e acompanhamento contínuos da Secretaria da Educação através dos chamados "capacitadores" do projeto, que desenvolveram ações de orientação aos professores das classes de aceleração. Apesar da insegurança que sentiram, por se tratar de um novo projeto e da difícil tarefa de recuperar as defasagens de aprendizagem de alunos multirrepetentes, aceitaram o desafio.

Por entender que o projeto, desde o início, contou com um trabalho integrado entre essas duas professoras e a coordenadora da escola, foram realizadas entrevistas gravadas em áudio, em 1999, com essas três profissionais, quando puderam relatar, em forma de depoimento: as dificuldades iniciais e as que ainda permaneciam; os avanços observados em relação aos alunos; os preconceitos; o crescimento profissional; a relação com os alunos, etc. Acreditamos ter sido essa a melhor forma de expressarem o compromisso, os sentimentos e a paixão com que desenvolveram o trabalho.

A partir da transcrição desse material (Anexo 3), foram organizados textos em formato de "depoimentos", considerando a forma pouco interessante, para leitura, dos textos transcritos integralmente das entrevistas gravadas, bem como a extensão dos mesmos. Os depoimentos apresentados a seguir, procuram transmitir a essência da experiência que tiveram com as Classes de Aceleração.

3.1 Depoimento da Professora da CA II - período da manhã

No início do ano de 1996, no momento da atribuição de sala, o diretor me apresentou a proposta do Projeto Classes de Aceleração. De imediato eu não gostei, tive muito medo. Mas, quando falaram que teríamos muito apoio, resolvi ler a proposta para entendê-la melhor.

Tinha muita experiência em trabalhar com adolescentes problemáticos, com dificuldades na alfabetização, porque sempre me incomodou muito o fato de que uns aprendem e outros não. Minha vontade sempre foi a de tirar um "raio x" da mente destes alunos para saber o que os impede de aprender.

Acreditei nesta proposta porque me respondeu algumas coisas... foi como um "encanto"...

Creio que alguns fatores ajudaram para o sucesso deste trabalho: número reduzido de alunos por sala (25); bom programa de capacitação que tivemos; materiais de primeira com uma sequência importante em relação às atividades e projetos para serem desenvolvidos; compromisso dos professores e muito, muito amor para com os alunos.

Nos quatro anos que atuei como professora destas classes, sempre iniciei o trabalho do ano com uma reunião de pais para explicar sobre este projeto, procurando valorizar a participação dos mesmos e ressaltando a importância do envolvimento na vida escolar dos filhos.

Hoje avalio o meu trabalho muito mais com sucessos em relação aos avanços dos alunos do que com fracassos. Tive apenas um aluno que não acompanhou, não avançou o suficiente para ser promovido para séries mais avançadas, mas se compararmos como ele "chegou" e como "saiu", muito conseguiu, especialmente em relação à sua auto-estima.

Considero que o item primordial para esta proposta dar certo é a relação de confiança que se estabelece entre os alunos e o professor. Enquanto não houver confiança, nada acontece, até porque eles já "levaram" muito lá atrás, já

foram muito desmotivados e essa clientela é desconfiada e sabem bem a posição deles, onde a sociedade os colocou.

Por exemplo, quando estamos trabalhando com o tema "moradia" (e o sonho do homem ainda é a sua casa), eles dizem que não têm casa, que têm barraco. Mas por que não é uma casa? Quem falou que barraco não pode ser um lar? E pode ser mais importante prá você do que a minha casa, porque é a "tua" casa...

Hoje eu já não sinto tanta preocupação em relação ao primeiro contato com uma classe, logo no início do ano, porque a gente nunca sabe como será o grupo, o respeito, a organização dos trabalhos... mas já foi motivo de muita preocupação, porque é muito importante o controle do grupo classe.

Eu sempre trabalhei voltada para o aluno e acho que o meu perfil foi tirado por essa maneira de me aproximar desse ser humano em transformação.

Além de ser professora da classe de aceleração, sou também professora de história e geografia para as classes de 5ª a 8ª séries, e estou tendo a oportunidade de acompanhar alunos que foram das classes de aceleração.

Tenho um aluno que foi da minha primeira turma da aceleração e que está concluindo a 8ª série agora. Foi um dos melhores a se reclassificar e está indo muito bem... é respeitado pelos outros professores, porque ele tem que mostrar que é bom.

Os professores, principalmente os de português, querem que os alunos saiam da 4ª série escrevendo 100% certo, coisa que nem os professores sabem... a gente vê que muitos, ao fazerem uma ata, ou qualquer outra coisa, escrevem ou falam muita "bobeira", muitos absurdos, e cobram muito dos alunos.

Uma falha que eu aponto nesta proposta é o encaminhamento de alunos que não estão bem, para a 5ª série comum, ou melhor, mesmo para os que vão bem, acredito que a 5ª série deveria ser como uma continuação da aceleração, com professores mais preparados para receberem estes alunos.

Outra coisa que eu considero muito difícil, até hoje, é o registro da evolução dos alunos. O caminhar deles depende do meu registro, para os outros professores verem os progressos.

Tenho um aluno¹¹, com uns 12 anos, que se manteve na aceleração por mais de um ano, porque tem muita dificuldade. No final de 1998, não atingiu as competências exigidas, e este ano está refazendo a aceleração. Se analisarmos como "estava" e como "está" agora, notamos avanços, mas não suficientes, além disto ele falta muito na escola e isso o prejudica, porque é sempre um recomeço quando ele volta. Não há mais chances de recuperá-lo também este ano...

Esta proposta foi feita para um ano ou dois, para se corrigir o fluxo, mas ainda tem muita gente produzindo esses alunos com defasagem.

Não acho que a proposta tem que continuar mais, o que acho é que deveríamos ter equipes na escola para atender esse povo de janeiro a janeiro, porque isto aqui é produto da escola, ela é responsável por isto.

Veja o caso daquele aluno que comentei há pouco, que falta muito... logo, logo, ele vai sair da escola, vai desistir... ele ainda está acreditando na escola, apesar de vir pouco, ele ainda acredita, a família acredita.

Tive um outro caso, de um aluno que fez aceleração e foi reclassificado para a 5ª série. O diretor da escola, pediu para que não se fosse comentado que ele tinha sido da aceleração, só para ver no que ia dar. Hoje, ele é o melhor da turma, e isso pude acompanhar de perto porque fui professora dele na 5ª série.

Meu ponto de partida não é o que está no programa, no conteúdo, mas o que eles sabem, que conhecimento eles têm, que é o ponto de partida para qualquer objetivo.

¹¹ Este aluno frequentou as Classes de Aceleração por dois anos e, em 2001, ainda estava na 4ª série regular. Este aluno (Aluno MA) e mais três desta mesma classe (Alunos AD, AL e MI) serão acompanhados com mais detalhe nos próximos itens deste estudo, porque permaneceram numa "mesma série" durante 4 anos.

3.2 Depoimento da Professora da CA II - período da tarde

Estou nesta escola desde 1989 e sempre lecionei para as classes de Ciclo Básico. Há 3 anos, o diretor me fez o convite para atuar no projeto aceleração. Tive muito receio na época, fiquei com medo porque era uma coisa muito nova e eu não sabia se ia conseguir ou não, mas tudo é um desafio... Foi muito bom porque eu aprendi muito.

No meu primeiro ano no projeto (1997), recebi uma turma muito difícil, bem difícil em relação à disciplina. Em relação à aprendizagem, a maioria era totalmente analfabeta. Tive um apoio muito grande da coordenação, direção e da outra professora da aceleração, que iniciou o trabalho um ano antes de mim, em 1996. Além disso, recebi boas orientações nas reuniões de capacitação do projeto e aprendi muito.

Tudo isso me ajudou, por exemplo, a mudar o meu olhar em relação a esses alunos, porque muitas vezes podemos até bloqueá-los quando trabalhamos com o método tradicional.

Antes de conhecer este projeto, eu era muito resistente às mudanças, sempre fui muito resistente por falta mesmo de conhecimento. Na época da proposta de trabalho com o Ciclo Básico, a partir dos trabalhos de Ferreiro, eu via que não estava funcionando, que a proposta era boa, mas que as pessoas não estavam entendendo, o aluno fazia o que queria e estava certo. Eu achava que não era por aí... porque tem que haver uma disciplina, uma ordem para que as coisas funcionem.

Quando comecei a conhecer melhor a proposta das classes de aceleração, a participar das capacitações e a dar aulas nestas classes, mudei muito, porque comecei a adquirir conhecimento junto com o trabalho. O projeto é riquíssimo, é belíssimo, porque atende as crianças que mais precisam, que têm muita dificuldade, e se você trabalha "dentro" do projeto, você e os alunos têm mais facilidade de aprendizagem.

O material que subsidia o trabalho é muito interessante. Os módulos dos alunos e dos professores dão um apoio muito grande, assim como as orientações nas capacitações, o apoio da coordenação e da supervisão da delegacia.

Aqui em Diadema, as supervisoras ajudam muito porque quando há qualquer dúvida, há orientação. O material das classes de aceleração poderia ser para todas as séries, porque é muito bom. Os jogos e outros materiais que acompanham os módulos, como por exemplo, as letras móveis, tintas, papéis diversos etc, foram mandados só no primeiro ano, agora já acabaram e isso prejudica o nosso trabalho.

Quanto a mim, acredito que mudei bastante. A gente até precisa de muita "psicologia" para trabalhar com estes alunos, porque eles não têm nenhuma estrutura familiar, não conhecem valores... às vezes você começa a conversar com um aluno e fica perplexa com os problemas que ele enfrenta. Imagino como fica tudo isso na cabecinha de uma criança, isto é muito ruim! Muitas vezes, até os alunos que têm uma família "certinha", se desestruturam diante de algum problema... imagine então o que ocorre com aqueles que já têm tudo desestruturado. Eu me sensibilizo muito com alunos que, por exemplo, às 3 horas da tarde passam mal porque estão com fome...

Tudo isso também tem muito a ver com o compromisso do professor, porque o governo está dando apoio à educação. De uns 4 anos para cá, acho que o governo está dando demais, em termos de projetos e capacitação, e também materiais para os alunos, e isto está fazendo com que os pais não tenham tanta responsabilidade como antes... tudo de graça... e eles não estão dando valor, por mais que você os conscientize.

Volto para uma época em que os pais tinham que comprar uniforme, comprar livros e cadernos, porque aí davam mais valor, porque cobravam mais dos filhos para não estragarem estes materiais. Hoje, pode jogar fora, pode quebrar porque não saiu do bolso deles, e não dão valor por isto.

Em relação aos meus alunos que foram da aceleração e hoje estão no 2º ciclo, tento acompanhá-los. Alguns não estão mais nesta escola, mas sei que estão na 6ª ou 7ª séries.

Tive alunos "de rua", da Praça da Sé, que me deram muito trabalho. Foram recolhidos por um casal de noruegueses que faz este trabalho por aqui em Diadema. Eles recolhem crianças de rua, abrigam numa casa e os acompanham nas escolas. Um "fugiu", mas os outros dois não... fizeram aceleração comigo e hoje estão numa outra escola. São meninos que conseguiram resgatar a sua dignidade, sua auto-estima. Foi muito bonito este trabalho que fiz com eles, muito gratificante, porque eram meninos de rua, com todos os vícios terríveis e todos os sofrimentos que a rua causa.

Teve até uma passagem com um deles, em sala de aula, bastante constrangedora. Era muito violento... e no dia do aniversário dele, estávamos realizando um trabalho em grupos e, de uma hora prá outra, ele colocou o pênis prá fora... percebi que ninguém havia notado o gesto e, assim que pude, chamei-o num canto prá conversar um pouco com ele, sobre a atitude nada correta em sala de aula. Ele ficou muito sem graça, na hora, e me pediu desculpas e, conversando mais um pouco, fiquei sabendo que ele tinha vivido em "mocós", casas abandonadas, foi estuprado, usava drogas... conversamos muito. Hoje, está na 7ª série e sempre me telefona para conversarmos.

Em relação a outros alunos, tenho vários que hoje estão na 5ª, outros na 6ª e tento acompanhá-los. Alguns estão tendo dificuldades, porque estão acostumados com um tipo de trabalho na aceleração e, quando vão prá 5ª muda tudo. É um contingente maior de alunos, vários professores, não há atendimento individualizado. Alguns alunos se juntam com outros que foram da aceleração e ficam apáticos, perdidos... e, quando me encontram, falam sobre as dificuldades que estão tendo.

Alguns professores do 2º ciclo, que conhecem o projeto, trabalham melhor com estes alunos, aí dá mais certo.

Neste ano, estou muito feliz com a minha classe de aceleração. Há muitos problemas em relação à indisciplina, mas estou conseguindo controlá-los. Jamais mandei um aluno prá secretaria ou para o diretor... eu não faço esse tipo de coisa, porque temos que resolver os problemas na sala de aula. Às vezes chego a separar 3 ou 4 brigas na sala, num dia só!

Venho observando que, a cada ano que passa, percebemos aumento na violência. Creio que tudo isso seja um problema social, não deixa de ser... e da falta de estrutura familiar também. Há crianças que não estão com os pais, porque os pais estão presos (o pai e a mãe), e então acredito que essa violência toda que existe na sala de aula é resultado dos problemas de casa, problemas que eles vivem.

Muitos dizem que não devemos ser "mãezona" de aluno, mas muitas vezes a gente tem que ser, porque eles não têm carinho nenhum... começa uma briga, você separa... depois converso, às vezes sentam no meu colo... quando tenho que ser mais enérgica, sou. Quando tenho que falar um pouco mais duro, também falo, mas quando tenho que pedir desculpas, também peço, porque reconheço que às vezes fui bruta.

Voltando à classe neste ano... eles estão muito bem, acompanhando tudo, há um aluno com um pouco mais de dificuldade, e estou dando o maior apoio. Eles desenvolvem bem os trabalhos, sabem trabalhar em equipe, porque é muito difícil você fazer com que entendam que "uma andorinha só não faz verão", que tem que se trabalhar em equipe, que no mundo ninguém faz nada sozinho, que eles têm que se preparar para um futuro, para um mercado de trabalho, que este mercado de trabalho aí fora é exigente e que se eles trabalharem unidos, vão conquistar o espaço deles.

Além disto, a importância de se adquirir cultura... Eu tenho um aluno que me deixa admirada: a mãe dá dinheiro prá ele comprar alguma coisa... ele compra jornal, e todos os dias ele leva o jornal prá sala de aula e eu estou maravilhada com este aluno, que lê... lê... e eu o incentivo muito, assim como

todos os outros, a lerem tudo, jornais, revistas, tudo o que aparecer, qualquer pedaço de papel, qualquer pedaço de jornal, porque é com isso que eles vão adquirindo conhecimento do mundo aí fora.

Hoje em dia, com a evolução que estamos observando, o avanço da tecnologia, temos que ser uma pessoa que tem um pouco de cultura atual, do que está acontecendo, saber sobre tudo o que está acontecendo no mundo para que as portas não se fechem prá você.

Eu os incentivo muito, eles estão muito bem, acompanham tudo. Me dão muito trabalho por causa da indisciplina, mas com relação à aprendizagem, graças a Deus, eu estou conseguindo, e isto é muito bom.

3.3 Depoimento da Coordenadora da Escola

No início do projeto, houve toda uma assessoria. Íamos para São Paulo para participarmos das orientações além de mandarem o material de apoio para as classes. Esta proposta não é nova, está na rede desde 86 quando discutíamos sobre o Ciclo Básico.

Na minha opinião, a falha deste projeto está na forma pela qual temos que encaminhar alunos para a 5ª série, após terem freqüentado, no máximo, dois anos de aceleração. Por exemplo, quando um aluno freqüentou, em um ano, a classe de aceleração I e, no outro ano, a aceleração II. Há casos de alunos que não estão em condições de irem para a 5ª série, mas a legislação manda que vá... O que ocorre? Os professores da 5ª série, cruzam os braços! Por mais que a gente converse com estes professores, comentando sobre como eram trabalhados na aceleração, poucos se envolvem.

Há uma professora de português, do período da tarde, que está ajudando muitos alunos, inclusive vem trabalhando bem com um aluno que começou a faltar muito porque não estava indo bem, mas com o interesse e preocupação que esta professora demonstra, ele está mudando. Mas ainda a maior dificuldade

se encontra neste 2º ciclo (5ª a 8ª séries), porque os professores querem os alunos "prontos", e os alunos da aceleração não saem "prontos".

Penso que poderia haver um encaminhamento diferente para alguns casos, como por exemplo, para aqueles alunos que avançaram, mas não o suficiente, porque tudo é registrado, tudo é acompanhado em relação aos progressos dos alunos, mas há casos em que não é suficiente, apesar dos avanços que demonstram. Neste caso, são encaminhados para as classes regulares, porque não podem ficar na aceleração por mais de dois anos... mas foram trabalhados de uma outra forma, com outra visão, e isso pode ter ajudado no progresso deles, mas não "aceleraram", não podem ir para séries mais avançadas.

Eu nem penso nesta questão da retenção. O que eu penso é que falam tanto da autonomia da escola, dos professores e, quando você tem uma documentação, no caso o material dos alunos com suas atividades e progressos, mas ainda sem condições de irem para as séries mais adiantadas, não adianta... e ainda falam tanto da auto-estima dos alunos que, neste caso, vai tudo por água abaixo porque o aluno "sabe" que não está em condições de ir para uma 5ª série por exemplo, e vai... tem que ir... e eu acho que ele vai retroceder.

Eu acredito que a preocupação toda do projeto foi a de tirar aqueles alunos que estavam "encostados" na sala de aula, sem serem trabalhados, sem nada... Vem este projeto, trabalha com este aluno por dois anos no máximo, e ele é mandado prá 5ª série... e vai ficar encostado de novo, porque vão começar com o "você não sabe", "como você conseguiu chegar na 5ª série?".

Trabalhamos com pessoas que têm idéias diferentes umas das outras, é muito difícil... imagine prá cabeça de uma criança que tem lá seus 12 ou 13 anos, que vai prá 5ª série encontrar um trabalho totalmente diferente da aceleração, vários professores, cada um com uma metodologia, com um jeito diferente de dar aula... isso bagunça toda a cabecinha de novo!

Mas há os que estão bem, já na 7ª série, e mesmo que tenham alguma defasagem, estão conseguindo ir adiante, porque "estão na escola", são poucos

os que desistiram, porque ainda estão se interessando, não são muito faltosos. O projeto em si é muito bom, eu o adorei, o abracei... aliás, tive uma classe em 1996, as capacitações eram excelentes, só que tudo tem o lado bom e o lado ruim.

Estou na rede de ensino desde 1980 e, naquela época, o que existia era aquela coisa de um aluno ideal e, se você não chegasse até este aluno ideal, você reprovava, tinha aquela cultura da repetência... eu mesma quando estava na 6ª série, fui retida duas vezes, numa delas por 1 ponto em história, então isso aí também era um absurdo.

Hoje, com todas estas mudanças, com todos os estudos que a gente tem, acho que a escola está criando um certo desenvolvimento para estar vendo realmente se aquele aluno tem condição ou não de passar de ano, com todos os registros que antigamente não existiam, porque era a palavra do professor...

Mas há casos de alunos que não conseguem, talvez por problemas psicológicos (e a gente não é médico, nem nada, prá estar avaliando), mas você percebe que tem alguma coisinha naquele aluno que não vai... seja familiar, seja social, tem alguma coisa que deixa ele ali sem ter aquele desenvolvimento pleno. E você faz o quê com ele? Não pode reter? Manda prá 5ª série? Mas é a progressão continuada... ele vai continuar progredindo. Se a gente realmente continuar nesse processo, pode até caminhar, mas você sabe que tem aquele que não vai.

Tem crianças que, por mais que você faça, por mais que estimule, o progresso é muito lento, tem uns que pegam rapidinho, outros que não, tem que voltar, retomar duas ou três vezes prá conseguir que ele aprenda metade do que um outro aprendeu.

Então, essa progressão continuada, não sei... é uma boa se o professor está realmente trabalhando com as dificuldades dos alunos. Mas veja, nós temos classes com 45 alunos... dá prá ser feito? Dá, mas é muito lento.

Aqui na escola, a gente comenta que os professores de 1^a a 4^a séries são como mães para os alunos... se preocupam se os alunos vieram prá escola sujos, se estão chorando, querem saber o porquê. Agora, com os da 5^a à 8^a séries isso não acontece. Se ele veio sujo, é porque é porco... são poucos os que se preocupam de fato, que vão pro lado mais afetivo, que vão perguntar o que aconteceu para ver se o aluno está com algum problema. Às vezes a criança não tem com quem falar e se apega aos professores. Sinto que a relação com estes professores é mais mecânica... não sei... eles pegam 2 aulas aqui, 2 aulas ali... e há os que faltam muito porque "só vão perder 2 aulas...", acho que falta compromisso, não há vínculos.

Os alunos que sentem que o professor tem compromisso, estão lá na sala, não faltam... e quando sentem que não se preocupam, os alunos não assistem às aulas, fogem, reclamam do professor.

3.4 Algumas considerações sobre os depoimentos

Os depoimentos apresentados revelam a forma como estas profissionais se envolveram com o projeto Classes de Aceleração e apontam para um amálgama de sentimentos: medo, insegurança, otimismo, amor, confiança, esperança, coragem, seriedade.

Ficou evidente o compromisso assumido, porque acreditavam na capacidade dos alunos, tratando-os de forma bastante carinhosa e acolhedora. A sensibilidade "do olhar" em relação à vida destas crianças e jovens, no que se referia, especialmente, aos problemas e dificuldades que enfrentavam, nos faz pensar que talvez seja isso que faça a diferença para um relacionamento mais aproximado, e afetivo, com os alunos.

Essa compreensão da dureza da vida e das experiências negativas em relação à escola, à família e à sociedade demonstram uma característica do "ser professor", tão bem defendida por Freire (1997), quando afirma que:

é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de 'amor armado', como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários... (p.57).

Há que considerarmos, ainda, o interesse pelo entendimento dos fundamentos e pressupostos do projeto das Classes de Aceleração, porque se envolveram com as orientações realizadas e teceram elogios sobre o apoio da coordenação e direção da escola, e da supervisão da delegacia.

A segurança que demonstraram em relação ao trabalho que estavam desenvolvendo, além da avaliação positiva sobre o desempenho de alguns alunos, pode ser produto deste trabalho articulado e acompanhado sistematicamente.

É grande a preocupação com os alunos concluintes da aceleração e que passam para o 2º ciclo, especialmente em relação aos alunos que não atingiram as competências necessárias. Sentem insegurança, também, em relação ao tratamento dado por alguns professores, de 5ª a 8ª séries, para estes alunos.

Apontam para a importância desses professores compreenderem melhor essa proposta, para que seja garantida uma forma diferenciada de trabalho com alguns alunos, como que em continuidade ao que estava sendo feito, porque há casos de alunos que talvez precisem de mais tempo para se recuperarem.

4. "Onde estão as crianças?" - A trajetória dos alunos

O acompanhamento do percurso dos alunos nas séries escolares, centrou-se nas duas Classes de Aceleração II a partir de 1999 – último ano do Projeto na escola – até o final do ano de 2001.

O objetivo do estudo foi o de analisar a movimentação destes alunos em 3 anos, a partir da série de origem e os devidos encaminhamentos a que se submeteram, tanto a partir da avaliação do desempenho nas Classes de Aceleração II (CAII), quanto em relação à avaliação nas séries regulares.

Em 1999, a CAII do período da manhã foi formada com 24 alunos e a CAII do período da tarde, com 22 alunos. A turma da manhã teve 3 transferências, o que significou concluir o ano com 21 alunos. O número de transferências na classe da tarde foi maior, 5 alunos, além de um abandono. Em julho, contava com apenas 16 alunos e isso possibilitou que a escola realizasse matrículas adicionais, aceitando mais 6 alunos, e a classe concluiu o ano com 22 alunos.

4.1 Os encaminhamentos dos alunos em 3 anos

Para uma análise mais detalhada acerca da "correção do fluxo idade/série" dos alunos das Classes de Aceleração II, foi necessário recuperar, de cada aluno, a idade e a série de origem a partir da inclusão destes nestas classes.

Para uma melhor visualização desses dados, o quadro a seguir apresenta o número de alunos de cada Classe de Aceleração (manhã e tarde), a partir de 1999, com a idade dos alunos nesse ano; a série de procedência referente ao ano de 1998; os encaminhamentos nos anos de 2000 e 2001 com as idades dos alunos e as ocorrências do tipo "transferência", "abandono", "retido por faltas", "retido por insuficiência na aprendizagem" e "reclassificado".

**Quadro de Movimentação dos alunos da
Classe de Aceleração II – Período da Manhã
1.999 a 2.001**

CLASSE DE ACELERAÇÃO II – PERÍODO DA MANHÃ					
Alunos	Idade /99 na CA II	Série de Procedência /98	Encaminha- mento/00	Encaminha- mento/01 - Idade	Ocorrências
Nº 01	12 anos	4ª	4ª	4ª - 14 anos	Ret.p/insuf./00
Nº 02	11 anos	3ª	4ª	4ª - 13 anos	Ret p/insuf./00
Nº 03	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 04	11 anos	3ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 05	12 anos	CA II	-	-	Transferência/99
Nº 06	12 anos	3ª	-	-	Transferência/99
Nº 07	10 anos	3ª	5ª	6ª - 12 anos	-
Nº 08	12 anos	3ª	-	-	Transferência/99
Nº 09	11 anos	3ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 10	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Transferência/01
Nº 11	11 anos	CA II	4ª	4ª - 13 anos	Ret.p/faltas/00
Nº 12	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 13	11 anos	3ª	4ª	4ª - 13 anos	Ret.p/insuf./00
Nº 14	16 anos	3ª	5ª	6ª - 18 anos	Transferência/01
Nº 15	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 16	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 17	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 18	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 19	11 anos	3ª	-	-	Transferência/99
Nº 20	11 anos	3ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 21	13 anos	4ª	5ª	-	Abandono/00
Nº 22	14 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 23	11 anos	3ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 24	11 anos	3ª	5ª	-	Transferência/00

**Quadro de Movimentação dos alunos da
Classe de Aceleração II – Período da Tarde
1.999 a 2.001**

CLASSE DE ACELERAÇÃO II – PERÍODO DA TARDE					
Alunos	Idade /99 na CA II	Série de Procedência /98	Encaminha- mento/00	Encaminha- mento/01 - Idade	Ocorrências
Nº 01	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 02	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 03	12 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 04	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 05	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 06	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Transferência/01
Nº 07	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 08	12 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 09	15 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 10	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	-
Nº 11	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 12	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Transferência/01
Nº 13	12 anos	4ª	5ª	-	Transferência/00
Nº 14	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 15	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 16	12 anos	4ª	-	-	Transferência/99
Nº 17	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Abandono/01
Nº 18	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 19	12 anos	4ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 20	11 anos	4ª	5ª	5ª - 13 anos	Ret. falt – Tr./01
Nº 21	11 anos	4ª	-	-	Abandono/99
Nº 22	13 anos	4ª	5ª	7ª - 15 anos	Reclas. p/ 7ªs.
Nº 23	12 anos	3ª	5ª	6ª - 14 anos	-
Nº 24	11 anos	4ª	5ª	6ª - 13 anos	Abandono/01
Nº 25	15 anos	4ª	5ª	6ª - 17 anos	-
Nº 26	12 anos	3ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 27	12 anos	3ª	5ª	6ª - 14 anos	Transferência/01
Nº 28	14 anos	4ª	5ª	6ª - 16 anos	Transferência/01

Como se pode observar, dos 52 alunos matriculados em 1999, somente 22 alunos (42,3%) continuavam na escola até o final de 2001, ou seja, 30 alunos (57,6%) saíram dela, ou em situação de transferência (26 alunos – 50%) ou em situação de abandono (4 alunos – 7,6%).

Outros dados merecem análise, especialmente os que se referem à verificação da efetiva correção do fluxo idade/série, já que este foi o principal objetivo deste projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Para melhor leitura dos resultados organizei uma tabela com dados para posterior análise:

52 alunos das Classes de Aceleração II (Manhã e Tarde) – 1.999			
Procedência – 1.998		Encaminhamentos para 2.000	Encaminhamentos para 2.001
Nº de alunos	Classe		
02	CAII	01 aluno para 4ª série	Retido na 4ª série
		01 aluno transferido	-
15	3ª série	02 alunos para 4ª série	Retidos na 4ª série
		10 alunos para 5ª série	01 retido na 5ª série 02 transferidos 07 para 6ª série
		03 alunos transferidos	-
35	4ª série	01 aluno para 4ª série	Retido na 4ª série
		28 alunos para 5ª série	03 transferidos 23 para 6ª série 01 para 7ª série 01 abandono
		05 alunos transferidos	-
		01 abandono	-

Analisando todos os dados sobre os encaminhamentos, a partir das séries de procedência (1998) dos alunos nas CA II em 1999 até o final de 2001, os mesmos demonstram que, do ponto de vista da "correção de fluxo idade/série", **somente um aluno se beneficiou em relação à série de origem** (ver o aluno nº 10 no Quadro de Movimentação da CA II do Período da Manhã).

Para melhor demonstração, apresento seis diferentes situações da movimentação dos 52 alunos das duas classes de aceleração, de 1999 a 2001, considerando inclusive a série de origem em 1998:

Diferentes Situações	1.998	1.999	2.000	2.001
Situação 1	CA II	CAII	4 ^a	4 ^a
Situação 2	3 ^a	CAII	5 ^a	6 ^a
Situação 3	4 ^a	CAII	4 ^a	4 ^a
Situação 4	4 ^a	CAII	5 ^a	5 ^a
Situação 5	4 ^a	CAII	5 ^a	6 ^a
Situação 6	4 ^a	CAII	5 ^a	7 ^a

Como se pode observar, e revendo os quadros de movimentação dos alunos, especialmente na coluna dos “Encaminhamentos de 2001 – Idade”, exceto no caso do aluno de nº 10 já citado, **nenhuma outra situação demonstra avanço, correção ou progressão em relação à idade/série**. Pelo contrário, as situações 2 e 6 comprovam que da série de origem à série correspondente ao ano de 2001, os alunos cursaram 4 séries em 4 anos e, o pior, as situações 1, 3, 4 e 5 comprovam a “retenção” de alunos – as situações 1 e 3 demonstram casos de alunos que estão há **4 anos na mesma série**.

Diante destes dados, o Projeto Classes de Aceleração, nesta escola, foi relevante porque demonstrou que **garantiu a permanência dos alunos na escola** (houve apenas 4 casos de abandono nos três anos observados), conforme

a avaliação dos professores e da coordenação, até porque o número de casos de abandono *poderia ter sido maior* (observação feita pela coordenadora da escola), se comparados os dados anteriores a 1999.

Ainda assim fica a incerteza sobre duas questões:

- o destino dos 26 alunos que foram transferidos em três anos – um número surpreendente, que corresponde a 50% dos alunos investigados – e se os mesmos continuam matriculados em outras escolas,
- se os alunos que conseguiram permanecer por mais tempo na escola, porque não são mais alvos das constantes reprovações, estão demonstrando desempenho escolar satisfatório – esta é a discussão do próximo item.

4.2 Um olhar mais atento sobre alguns alunos

Após as constatações apresentadas no item anterior, surgiu a necessidade de aprofundarmos um pouco mais a investigação, especialmente em relação aos 4 alunos que participaram do Projeto Classes de Aceleração e que permaneceram por 4 anos na mesma série.

Outras questões também foram consideradas importantes de serem investigadas, como por exemplo, a recepção dos professores do 2º ciclo (5ª a 8ª série) em relação aos egressos das classes de aceleração e os sentimentos destes alunos em relação à escola, aos professores e demais colegas.

Assim, foram realizadas entrevistas, nos meses de outubro e novembro/2001, com uma amostra de 11 alunos (50%), dos 22 que permaneceram na escola até o final de 2.001, como também com as respectivas professoras, a saber:

- Com os 4 alunos que permaneceram na 4ª série e suas professoras;
- Com 6 alunos que cursavam a 6ª série;
- Com o único aluno que foi reclassificado para a 7ª série;

- Com as professoras de Português, Matemática, História, Ciências e do Reforço Escolar, do 2º ciclo (5ª a 8ª séries);
- Com a coordenadora.

As entrevistas foram realizadas em três etapas:

1. com os quatro alunos que permaneceram por 4 anos na mesma série, ou seja, ainda cursavam a 4ª série em 2001;
2. com uma amostra de seis alunos que freqüentavam a 6ª série e com o único aluno que foi reclassificado da 6ª para a 7ª série em 2001;
3. com as professoras (numa reunião de HTPC) e com a coordenadora (individualmente).

Pretendendo preservar a identidade dos alunos, serão utilizadas abreviaturas dos nomes dos entrevistados:

- 4 alunos da 4ª série: AD, AL, MA e MI
- 6 alunos da 6ª série: RO, CL, LU, EV, IS e AN
- 1 aluno da 7ª série: WI

As entrevistas com os alunos seguiram o seguinte roteiro:

- quais as maiores dificuldades e as maiores facilidades encontradas durante as séries cursadas;
- como avaliam as turmas/classes sobre o relacionamento como um todo: dos alunos com os professores e alunos-alunos;
- o que precisa melhorar na escola e/ou na classe e o que tem de melhor;
- como é a relação com a coordenação e a direção da escola;
- como avaliam o próprio desempenho e o do professor;
- quais os planos para o futuro.

Da mesma forma, nas entrevistas com as professoras – que foram realizadas individualmente com as professoras da 4ª série e a coordenadora e, coletivamente, com as professoras de 5ª a 8ª séries, em uma reunião de HTPC – as questões centraram-se na avaliação dos alunos, tanto em relação ao desempenho nas diversas disciplinas, quanto à forma como se relacionam com as professoras e demais alunos.

No caso das professoras, a identificação será feita também pela abreviatura dos nomes ou pela disciplina que ministram.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas em forma de depoimento, preservando-se as idéias e/ou opiniões transmitidas, que são apresentadas a seguir:

Alunos da 4ª série B: AD e AL, ambos com 13 anos, alunos da Profª LU

Aluno AD: Gosto de jogar bola na escola e de escrevê, de lê de vez em quando. Tenho muitos amigos e amigas, gosto de todos. Não gosto da comida e da água da escola. Tô há 3 anos aqui nesta escola e os professores que mais gostei foi a da Classe de Aceleração e desta agora, a L. Ela é mais legal, pega mais no pé. A classe é muito bagunceira. Os moleque não respeita e a gente não pode fazer nada. Eu bagunçava também, mas agora parei. Tinha até dor de cabeça na escola e minha mãe até falava pra eu pará de bagunça aí eu e uns moleque paramu. As menina, umas três ou quatro são terrível, pra classe não é bom. No começo do ano eu não gostava da Profª L, ficava com raiva dela, xingava ela, brigava. Agora tá melhor, não tô xingano. Tô fazendo lição... Tenho pai e mãe, o pai não anda porque teve derrame e tenho dois irmão, sou o mais novo. Um irmão trabalha, o outro, não. A mãe cuida do pai. Não sei ainda o que quero ser, o que quero estudá. Não sei se vou pra 5ª série... tô mais ou menos, na 5ª tomara que não caia com a Profª S, que é muito chata. Todo mundo gosta dela e

eu não gosto dela e ela não gosta de mim. Por causa disso uns 50 alunos queria me bate, porque eu não gosto dela...

Aluno AL –*Não lembro quanto tempo tô nessa escola. Gosto de estudá e aprendê e tô estudano e aprendeno mais ou menos. Só tenho três amigo na classe e quatro amiga. A classe é a maió bagunça, é muito difícil, eu apronto mais ou menos. Gosto de bagunçá e de corrê, os menino corre e empurra, confusão... Gosto da professora,é mais ou menos boa professora, a que mais gostei foi a Prof^a F do ano passado. Esta, a L, fica com raiva dos aluno, fica nervosa e passa mal. Põe o nome na lousa, manda falá com a coordenadora. Faço as tarefas da escola, gosto das lição. Não sei o que vou ser, se vou estudá...*

(obs.: a entrevista com este aluno foi muito difícil porque o mesmo é extremamente inibido e, segundo informações da coordenadora, talvez isto ocorra porque o aluno não possui o “céu da boca” – nasceu com esta deficiência, e fala com muita dificuldade e num tom muito baixo)

Prof^a LU: *Comecei nesta escola neste ano, 5 anos antes, em outras escolas daqui da região. O aluno AD foi muito difícil comigo, cismou, queria mostrar uma coisa, se mostrar, muitos palavrões, comecei a ignorar. Hoje, voltando, se ele tivesse iniciado com aquela vontade ele teria progredido mais ainda, falta muito. No início bagunçava muito, saía da sala. No início eu ia atrás... depois larguei. Porque ele vinha com muitos palavrões. Agora, mudou completamente. Voltando das férias ele começou a reagir melhor, não grita mais como aquele menino rebelde. De uns dois meses pra cá, fica mais na sala. Eu sinto que se ele tivesse iniciado na escola assim, ele tava bem. Tem dificuldade na leitura, lê pausadamente... é assim que fala? Com aquele soquinho. Conhece as letras e escreve com alguns erros, mas é como falei, se tivesse iniciado com vontade, do jeito que ele tá agora... Tentei, programava tanta coisa, mas na hora não*

conseguia passar. Agora ele tá bem, conversei, com a coordenadora também, sei que alguém deve ter conversado e ele mudou bastante. Quer dizer, o interesse que ele devia ter iniciado, veio agora, acordando agora. O aluno AL, tem como “lua” no comportamento. Tento segurá, mas sabe... tento mudar. Tem dia que ele tá um amor, faz tudo. Aquele dia pra mim é bom. Progrediu um pouquinho. Semana passada ele fez bastante coisa e eu tô arquivando. Até o caderninho novo que dei pra ele, eu tô pegando, pra ele não dar fim, e as folhinhas também. Não sei se comecei com falha por não conhecê ele, quando a gente vai engatando, acaba o ano. O AL não tá vindo no reforço, seria bom... quando ele vem tento segurá mas escapa um pouco. Às vezes conversava com ele, comecei a pedir pra fazer frases... ele escreve, sabe o quê escreve, mas eu não. Coloquei na lousa... ele vem e “ó professora...” comecei a separá, quer dizer, ele juntava tudo, junto, escrito não corretamente, mas juntava uma frase só. Ao ler, comecei a separar na lousa pra ele observar... ele pegou. Na prova ele já perguntou “é assim?”, já faz separado, só que contém erro. Sobre a classe como um todo, o que é mais difícil é a indisciplina... e a vontade, eles terem vontade. As meninas é muito difícil, não param, falam muito palavrões, se xingam, se falo eles também falam. As meninas mudaram um pouco. Eu domino a sala...há alguns que me enfrentam, tem um limite. Meninos e meninas são difícil. Há uns dez muito levados. O próprio AD disse pra mim que eu não sei de onde eles vieram, o ambiente, ele falou pra mim... Tudo isso aqui, a bagunça... porque eu fiquei agressiva lá, gritando... Ele falou que isso é como no meio deles, dá pra perceber que é muito difícil. Eles estão soltos, nem conheço as mães... O AD será promovido, com dificuldade. O AL não dá... precisa de mais tempo¹². Do meio do ano pra cá os dois mudaram, no início do ano eles não me aceitavam... AD disse que eu era uma professora ruim, no início. Acho que a indisciplina atrapalha muito... derrubam cadeiras... essas coisas.

¹² O Anexo 4 apresenta uma amostra de atividades realizadas em classe pelos alunos AD e AL, no 2º sem/2001. Os dois alunos foram promovidos para a 5ª série.

Alunos da 4ª série C: MI e MA, ambos com 13 anos, alunos da Profª LE

Aluna MI: *O que mais gosto na escola é de fazê lição. A classe tem um pouco de bagunça... só tenho uns cinco amigos. A professora é legal, dá lição, às vezes é difícil fazê lição, às vezes ela ajuda, no início do ano a professora era mais difícil. Tô na escola há muito tempo e a professora que mais gostei foi a R, da Classe de Aceleração... agora tô lendo e escrevendo mais ou menos. Quero í pra 5ª... quero ser médica.*

Aluno MA: *Tô há muito tempo nessa escola e o que gosto mais é estudá. Não gosto dos moleque que bagunça. Não adianta mandá ficá quieto, eles não pára, me dá dor de cabeça... Eu tenho três irmão, sou o mais novo. Dos professor, gostei mais da R, da Classe de Aceleração, a desse ano é boa tamem, pega no pé. Faço as tarefa e a professora ajuda. A classe é bagunçada, só tenho quatro amigo. Tô indo bem na escola, não vou faltá mais. Vou querer ser da polícia.*

Profª LE: *O aluno MA chegou na sala não sabia as palavra, só letras. Fiz um diagnóstico no início do ano, individual e em grupo, para os mais forte ajudar os mais fraco, e elaboramos o planejamento da classe. Verificamos contas, e o aluno MA só fazia soma, ele só conhece letras e falta muito na escola, foi pra acompanhamento pra tirar as faltas (reposição). Ele obedece na sala, fora da sala, não. Cabula muito, tenho que chamar a mãe... mas não adianta muito. A aluna MI já está mais avançada, já acompanha os outros alunos, não falta e não é indisciplinada. A sala como um todo é boa, eles querem mais e mais... Tenho que cuidá dos mais fraco também. Trabalho com produção de texto, estamos trabalhando com a dengue, eles fazem o texto deles mesmo, não é copiado da lousa. Tiram perguntas do próprio texto. Quem tá mais avançado quer mais... tem uns que tão além, passo redação, trabalho e os que tem mais dificuldade, tenho que cuidá também. Na sala não tem muita indisciplina nem*

muita confusão. O aluno MA não tem condição de passar de ano, vou ter que fazer um relatório, já a aluna MI vai passar de ano¹³.

Alunos da 6ª série: RO (14 anos), CL, LU, EV, AN (13 anos) e IS (12 anos)

Aluno RO: *Me sentia bem na 5ª, foi tudo bem... na 6ª também tá bom. Falto um pouco, não muito e faço a lição. Os professor não são os mesmo da 5ª para a 6ª. Gostava da Classe de Aceleração, era legal. Esse ano tá bom. O que é mais difícil é os professor substituto, eles enchem o saco... não sabem nada... Gosto mais de Português e Matemática, de Ciências tô indo bem também, faço todos os tema, gosto das história do corpo humano, a professora de Ciências ensina bem, de História e Inglês não gosto muito. Tenho poucos amigo, o grupo da classe é mais ou menos, meu comportamento é regular. Gosto muito da escola e da Professora SO, de Português porque explica tudo. Me sinto bem na escola. Vou querer ser policial mais tarde...*

Aluno CL: *No ano passado fui bem na 5ª, o começo foi difícil mas depois acostumei. Nesse no gosto de Português e Matemática porque vou bem nas duas, de Matemática tenho mais dificuldade, tá ficano cada ano mais difícil. Tenho muito amigo na escola, a classe é bagunçada porque os professor não toma atitude. Tô nessa escola desde a 2ª série... não gosto dela porque é pequena e não tem espaço pra fazê nada. Não sei o que vou estudá ou trabalhá.*

Aluno LU: *Eu senti dificuldade da 5ª pra 6ª série e da Aceleração pra cá, por causa dos professor que era tudo diferente e Matemática é difícil, mas gostava de Matemática na 5ª. Na 6ª gosto de Português, mas num vô bem, e gosto de Matemática que vô bem. Tenho pouco amigos na escola e a classe tem um pouco de bagunça, atrapalha, os professor toma providência, chama atenção*

¹³ O **Anexo 5** apresenta uma amostra de atividades realizadas em classe pelos alunos MA e MI, no 2º sem/2001. Os dois alunos foram promovidos para a 5ª série.

mas não adianta, podia melhorá é que falta os aluno pará de fazê bagunça e fazê lição, e os professor têm que parar de só brigá com os aluno. Gosto da escola e quero continuá estudano, só não sei a profissão que vou fazê.

Aluno EV: *Da 5ª pra 6ª ficou difícil, gosto de Português e acho Matemática a mais difícil. Tô aqui na escola desde a 3ª e gosto daqui. Tenho poucos amigo porque a classe é a maió bagunça. Eu não faço bagunça, fazia... mas já parei. Os professor com os aluno é muito ruim, só gritaria. Gosto muito da professora de Português porque tem paciência, explica tudo e não gosto da de Inglês. Não gosto dessa escola, a outra era melhor e não sei o que essa tem de bom... todo mundo só fica brigano, agora é as menina que faz mais bagunça. De profissão quero ser jogador (de bola).*

Aluna AN: *Da Aceleração pra cá foi meio diferente. Na Aceleração a gente aprendia mais. Agora na 5ª e na 6ª eu não consigo aprende, só em Português que sou boa, gosto, tenho pouca dificuldade. Na Aceleração aprendia mais porque a professora ensina contas e coisas de português, agora na 5ª e 6ª é bagunça, pra mim é a pior sala, ano passado mudei de sala. Devia sair uns professor, porque tem professor que não controlam a sala e tem uma, que controla bem, a de Português. Tenho amigos, alguns fazem bagunça e atrapalham. Tô aqui há muito tempo, desde a 1ª série e não gosto da escola, não presta, a gente não aprende quase nada, só não mudo porque a gente não tem condição, senão mudava. A Professora de Português é meio metida, mas aprendo com ela e tenho muita dificuldade em Matemática e História, do resto tô indo mais ou menos. Quero ser médica.*

Aluna IS: *Da Aceleração pra cá foi bom pra mim, ano passado fui bem, gostava de Português e Ciências, mas Matemática era difícil. Esse ano os professor mudaram, é ruim, mas tô bem de Português e do resto... e Ciências é o*

que mais gosto, mas é mais difícil. Não tenho muito amigo... a classe é bagunceira e os professor ficam doido. Tem que tê mais ordem, o professor tem que falar mais duro pra melhorá. Os professor são legais e a coordenadora e o diretor também. Não sei ainda o que quero ser mas vou continuá estudando.

Aluno reclassificado para a 7ª série: WI (15 anos)

Aluno WI: De quando fiz a Aceleração, pra mim foi bom, eu tava atrasado pela idade, ainda tô atrasado, mas menos, tá bom, se não tivesse eu ainda tava na 5ª série. Pra mim tá bom. Gosto muito dos professor porque eles ajuda bastante, mas o que não gosto é da escola, do jeito que ela tá, feia... Na classe os alunos são bom, tenho amigos, ajudam a gente, mas sempre tem os que gosta de fazê bagunça, eu sou mais quieto. Tô indo bem esse ano, nas notas, não trabalho ainda e tenho hora pra estudá, chego em casa, almoço, brinco um pouco e lá pelas 6h vou estudá e faço meus trabalho. Gosto de estudá porque é um futuro mais tarde. Tenho 8 irmão, sou acima do caçula, todos casados, menos eu e o caçula. Moro com meus pais e todos meus irmão estudaram. Quero ser motorista e quero fazer um curso de torneiro-mecânico, mas esse ano não vai dar ainda.

Síntese¹⁴ da reunião com as professoras de 5ª a 8ª séries – Português, Matemática, História, Ciências e de Reforço Escolar:

Inicialmente a conversa centrou-se no tema indisciplina, porque este tem sido o maior problema que enfrentam. A maioria acredita que todos estão desorientados: alunos, pais e professores.

¹⁴ A organização de uma “síntese” da entrevista realizada com estas professoras, numa reunião de HTPC em novembro/2001, se justifica pela dificuldade encontrada para se transcrever as “falas” de cada uma pois, como o número de participantes era grande e o clima bastante descontraído, nem sempre era obedecida uma ordem, o que ocasionou certa “quebra” na seqüência das colocações. O texto-síntese procurou preservar as colocações feitas, numa forma mais ordenada.

O nível de agressividade nas salas de aulas, e na escola como um todo, chega a ser considerado assustador, pois se sentem ameaçados e intimidados por alguns alunos.

Foi abordada a questão das drogas e dos traficantes que, sem dúvida, é considerado um fator que contribui para se acentuar a dificuldade da situação em que se encontram. Acreditam que isso possa estar contribuindo para a descrença, ou mesmo falta de perspectiva, que percebem em alguns alunos, em termos de um futuro melhor.

A maioria acha que a desvalorização da escola ou dos estudos, por boa parte dos alunos, deve-se ao fato de *conseguirem ganhar mais dinheiro fazendo uma venda de drogas do que investindo no estudo e numa profissão – o dinheiro vem fácil*. Além disto, as precárias condições de vida dos alunos, em termos de moradia, alimentação, lazer, relação com os pais, mostra um cenário também desolador e sem muita saída.

Em relação à avaliação de desempenho dos alunos que freqüentaram as Classes de Aceleração, não sentem que há distinção entre estes alunos e os outros das séries regulares; há alunos que estão indo bem, e há os que não estão indo bem, independentemente da origem.

Outro problema que encontram refere-se à freqüência nas aulas de reforço. Alguns alunos entendem este encaminhamento como *um castigo*, e muitas vezes não há como convencê-los da importância destas aulas.

Além disso, criticam alguns professores que trabalham com classes de reforço, porque não estão preparados e não têm muita experiência.

Muitas professoras entendem que os alunos vêm para a escola não porque gostam dela e querem estudar, mas porque não há outra opção de lugares para irem, como um clube, um parque ou mesmo para ficarem em casa (porque o ambiente de casa também não é bom).

Com base nas conversas que as professoras têm com seus alunos, acreditam que a relação de muitos alunos com os pais é lamentável, porque não

recebem a atenção devida, são tratados com muita agressividade, os pais *só trabalham* e não têm tempo de *olhar* ou mesmo *falar* com os filhos, e muito menos de darem apoio para alguma tarefa da escola.

Outras colocações foram feitas sobre as dificuldades que enfrentam, como por exemplo, a alta rotatividade entre os professores – que provoca insegurança nos alunos e desarticulação entre os conteúdos – e também o número excessivo de aulas que acabam assumindo – devido aos baixos salários – e a sobrecarga de trabalho em que isso implica, que prejudica inclusive na avaliação que realizam com os alunos, porque *são muitos alunos* e não conseguem realizar nem um bom planejamento e organização de materiais para as aulas, nem um sistema de avaliação com mais eficiência.

Algumas professoras observaram que, o que falta também, é um trabalho coletivo mais intenso e articulado, com mais discussões e estudos que busquem saídas para as dificuldades que enfrentam.

Depoimento da Coordenadora

A situação da maioria dos alunos, em relação ao desempenho escolar, não é das melhores, estou falando tanto em relação aos alunos que foram das Classes de Aceleração quanto os das classes regulares.

Temos professores que se envolvem, uma minoria, que estão estudando, não faltam às reuniões de HTPC; mas a maioria não tá comprometida, não se envolve e, assim, o trabalho fica desarticulado.

Os alunos trazem muitos problemas de casa e não sabem como resolvê-los. Há casos de alunos que não têm esperança alguma com o futuro, estão sem perspectivas. Os alunos que dão mais trabalho, são os que mais freqüentam a escola, quase não faltam. Parece que sentem a escola como um porto seguro, porque sabem que estamos aqui.

Muitos professores não entendem a atenção que os alunos precisam, estão esgotados e cansados também, e os embates ocorrem, os conflitos, o desrespeito.

Veja o reforço escolar, os encaminhamentos são feitos, as classes são formadas pelas dificuldades que os alunos apresentam, mas a atribuição destas aulas é de outros professores indicados pela delegacia de ensino. O ideal seria que este trabalho fosse realizado pelos próprios professores da escola, mas não há disponibilidade de horários.

Os quatro alunos que estão na mesma série há 4 anos, a situação é desesperadora... AD e MI apresentaram progresso, não suficiente, mas não há mais como segurar... irão para a 5ª série. MA, provavelmente ficará retido por faltas, e AL, irá para a 5ª série mas sem condição alguma de cursar. A reunião de final de ano pra analisar estes casos será muito complicada e a delegacia de ensino também vai ser consultada.

Sobre o trabalho das professoras destes alunos da 4ª série, uma delas trabalhou melhor, procurando fazer intervenções adequadas em relação às dificuldades que os alunos apresentam.

A outra professora, justamente dos alunos AD e AL, teve um desempenho muito complicado, a começar pelo relacionamento difícil que teve com a maioria dos alunos. Não é atualizada em leituras e cursos e, o pior, apresenta muitas limitações e resistências... não é dinâmica e diferente em sala de aula – como eram os antigos professores das Classes de Aceleração, que nem estão mais aqui, que estudavam muito, participavam de todos os cursos de capacitação e trocavam idéias entre si e comigo.

Com os professores do 2º ciclo (5ª a 8ª séries) a situação também não é melhor. Apenas dois ou três são diferentes com os alunos e do jeito que dão aulas. A maioria não demonstra vínculos ou compromisso. Participam das reuniões de HTPC por obrigação, aliás a maioria falta porque guardam as faltas abonadas para estas reuniões.

Muitos têm posição de comodismo porque acham que os problemas são muitos e todos os culpam pelos problemas da escola. Fazem o mínimo necessário para se manterem no emprego, como se estivessem de passagem por aqui.

Sobre os alunos que ficam de recuperação, ou porque não vão bem ou porque têm muita falta, a gente chama os pais quando eles não aparecem para o reforço, isso quando o pai ou a mãe vem na escola... mas não adianta em muitos casos... essas criança, muitas, estão soltas, sem orientação... eles têm muitos problemas.

Os depoimentos apresentados neste item, dos alunos, dos professores e da coordenadora, revelam questões importantes de serem pontuadas:

- a maioria dos alunos reclama da falta de respeito, por parte de alguns alunos, para com os professores e da “bagunça” que se generaliza nas classes. Curiosamente, muitos se posicionam em relação a “o que poderia ser feito” sobre isto. Demonstram gostar da escola, de estudar e muitos têm planos para o futuro. Alguns alunos lembraram do período em que freqüentaram as Classes de Aceleração e, o elogio aos professores, foi unânime. Relatam as dificuldades sentidas na passagem do 1º para o 2º ciclo, queixando-se da relação, ou forma de tratamento, por parte de alguns professores. Não medem as palavras ou sentimentos (falando muito errado o português), são espontâneos, porém, nem todos se sentiram à vontade no momento da entrevista.
- o que mais chamou a atenção nas entrevistas com as duas professoras das 4ªs séries, dos quatro alunos multirrepetentes, foi a forma errada como falam o português e, talvez por isto, escrevam errado algumas comandas das atividades dos alunos, ou mesmo, não corrijam adequadamente as escritas produzidas pelos alunos, como se pode comprovar nos Anexos 4 e 5. Outro detalhe, revendo estes anexos, refere-se ao tratamento dado ao

trabalho com a escrita, demonstrando uma prática e atividades há muito criticadas – proposta de atividade para formação de frases soltas e sem significado; atividade de produção de texto com figuras descontextualizadas e início do texto dado; correção das palavras com várias repetições para fixação da forma correta; exercícios de junção de sílabas para formação de palavras etc. Em relação à avaliação dos alunos, realizaram-na de forma muito superficial e acredito que isto tenha ocorrido pelo desconforto demonstrado quando da solicitação feita para colaborarem com esta pesquisa (não estavam muito à vontade).

- as colocações feitas pelos professores do 2º ciclo (5ª a 8ª séries) deixam evidente a insatisfação, e preocupação, com as questões sobre: indisciplina dos alunos; proximidade dos alunos com as drogas; relações familiares pouco interessantes. Um dado positivo é que não sentem que há distinção no tratamento dado aos egressos das Classes de Aceleração e os alunos das séries regulares, porque *há alunos que estão indo bem e há os que não estão indo bem, independentemente da origem* (o que contradiz os dados apresentados no item 2.2 deste trabalho, que apresenta a opinião dos professores sobre o Projeto Classes de Aceleração).
- o depoimento da coordenadora evidencia uma grande preocupação em relação ao desempenho dos alunos, considerado insatisfatório. Demonstra também um desconforto em relação à falta de envolvimento e compromisso da maioria dos professores (apesar de compreender as dificuldades pelas quais passam também). Suas colocações parecem mais um desabafo sobre o dia-a-dia na escola – os problemas dos alunos, de seus familiares, dos professores, etc.

5. As avaliações dos alunos nas 4^{as}, 6^{as} e 7^a séries em 2001

Com a intenção de analisarmos o desempenho dos alunos que participaram do Projeto Classes de Aceleração em 1999 e que em 2001 ainda permaneciam na escola, foi necessário realizarmos um levantamento para localizá-los nas diversas turmas. Os 22 alunos localizados estavam assim distribuídos na escola, pelas classes, em 2001:

- 2 alunos na 4^a série B
- 2 alunos na 4^a série C
- 1 aluno na 6^a série A,
- 4 alunos na 6^a série B,
- 2 alunos na 6^a série C,
- 8 alunos na 6^a série D,
- 2 alunos na 6^a série E (noturno)
- 1 aluno na 7^a série C

Os alunos recebem conceitos a cada bimestre, a partir do desempenho que demonstram nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística e Inglês (exceto para os alunos das 4^{as} séries). Estes conceitos podem ser:

PS – Plenamente Satisfatório,

S – Satisfatório,

NS – Não Satisfatório.

A seguir, um quadro com a evolução dos conceitos recebidos pelos 22 alunos, nos 4 bimestres de 2001 e os encaminhamentos para 2002:

Avaliação dos alunos em 2001 e encaminhamentos para 2002.

Série	Identif. do aluno	Bim.	Disciplinas								Encaminhamentos para 2002
			L. P.	Mat.	Cien	Hist.	Geo.	Ingl.	Ed. Art.	Ed. Fis.	
4ª B	A D	1º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		2º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		3º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		4º	S	S	S	S	S	-	S	S	Promovido
4ª B	A L	1º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		2º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		3º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		4º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	Promovido
4ª C	M A	1º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		2º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		3º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	
		4º	NS	NS	NS	NS	NS	-	S	S	Promovido
4ª C	M I	1º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		2º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		3º	S	S	S	S	S	-	S	S	
		4º	S	S	S	S	S	-	S	S	Promovido
6ª A	R O	1º	NS	NS	NS	NS	NS	S	S	S	
		2º	S	S	S	NS	S	S	S	S	
		3º	NS	NS	S	S	NS	S	S	NS	
		4º	NS	NS	S	S	NS	S	S	S	Promovido
6ª B	C L	1º	PS	S	S	S	S	S	PS	PS	
		2º	PS	S	PS	S	S	S	PS	S	
		3º	PS	S	PS	S	S	S	S	S	
		4º	PS	S	PS	S	S	S	S	S	Promovido
6ª B	C L A	1º	NS	NS	S	S	S	NS	S	S	
		2º	NS	NS	S	NS	NS	S	S	S	
		3º	NS	NS	PS	S	S	S	S	S	
		4º	NS	NS	S	S	S	S	S	S	Promovido
6ª B	I S	1º	S	S	S	S	S	S	PS	PS	
		2º	S	S	PS	S	S	S	PS	PS	
		3º	PS	S	PS	S	S	S	PS	PS	
		4º	S	S	S	S	S	S	PS	PS	Promovido
6ª B	R O	1º	S	S	S	S	S	S	PS	S	
		2º	S	S	S	S	S	S	S	S	
		3º	S	NS	PS	S	S	S	S	S	
		4º	S	S	S	S	S	S	S	S	Promovido
6ª C	L U	1º	S	S	S	NS	S	S	PS	PS	
		2º	NS	S	PS	NS	S	S	S	S	
		3º	NS	S	PS	S	S	S	S	S	
		4º	NS	S	PS	S	S	S	S	S	Promovido
6ª C	A N	1º	S	NS	PS	NS	S	NS	S	PS	
		2º	S	S	PS	NS	S	S	S	PS	
		3º	S	S	PS	NS	S	S	S	S	
		4º	S	S	PS	NS	S	S	S	S	Promovido

(Continua)

Como se pode observar, os alunos das 4^{as} séries, AL (4^aB) e MA (4^aC), tiveram desempenho insatisfatório durante todo o ano, apesar de terem sido encaminhados para as aulas de reforço. Mesmo assim, foram promovidos para a 5^a série como os outros dois alunos, AD (4^aB) e MI (4^aC), que demonstraram melhor desempenho, inclusive com recuperação de conceitos durante os bimestres.

Em relação aos conceitos recebidos pelo conjunto dos alunos das 6^{as} e 7^a séries, grande parte apresentou maior dificuldade em História, seguida por Matemática e Português. Este dado refere-se ao número de conceitos NS (Não Satisfatório) recebidos durante o ano, porém, percebe-se uma melhora significativa deste conceito para S (Satisfatório) ou PS (Plenamente Satisfatório), na seqüência dos bimestres que, segundo informações da coordenadora, deve-se ao fato da participação destes alunos no período de reforço escolar.

Alguns alunos – RO da 6^aA, CLA da 6^aB, ANT da 6^aD e TH da 6^aE – demonstraram comprometimento nas avaliações bimestrais, persistindo os conceitos NS em muitas disciplinas. A justificativa para estes casos refere-se ao número excessivo de faltas, nas aulas regulares, como também à não participação nas aulas de reforço propostas.

Ao final deste ano, 2001, todos os alunos das séries apresentadas neste estudo (egressos das Classes de Aceleração) e demais alunos (regulares), foram promovidos para as séries subseqüentes.

De um modo geral, o desempenho dos alunos egressos das Classes de Aceleração se equiparou ao desempenho dos alunos regulares¹⁵ e este fato confirma as colocações feitas pelos professores, nas entrevistas, sobre a não distinção destes em relação aos demais, porque demonstraram *o mesmo nível*, e

¹⁵ Não consideramos necessário apresentar as avaliações bimestrais de todos os alunos (egressos e regulares) das séries apresentadas, tendo em vista o número excessivo de dados que teriam que ser demonstrados, e também porque o objetivo era verificar a evolução dos conceitos dos egressos. A análise comparativa dos conceitos de todos os alunos, foi realizada com a própria Coordenação, que demonstrou o mesmo nível de desempenho, mas considerado insatisfatório, tanto pela coordenação quanto pela maioria dos professores.

isto, por si só, é bastante positivo. Porém, este nível de aprendizagem não é considerado, pela coordenadora e professores, o *desejado* ou mesmo *suficiente* para alunos destas séries, porque observam que os alunos *escrevem e lêem muito mal, falam muito errado, não produzem textos com coerência e coesão e, muitos, não interpretam adequadamente as informações de um texto escrito*, mesmo depois de participarem, com assiduidade, das aulas de reforço.

Procurando desvendar as razões prováveis para esta avaliação sobre o desempenho dos alunos, pouco positiva, nos parece que alguns fatores vêm contribuindo para justificar este quadro:

- há alunos que não freqüentam as aulas regulares e as de reforço com assiduidade – apesar das constantes conversas (orientações) da coordenadora com os alunos e os pais;
- o professor que assume as aulas de reforço, nem sempre é um profissional com experiência e preparo diferenciado para o enfrentamento dos problemas que os alunos apresentam e, normalmente, não são professores da escola – as aulas são atribuídas para professores (freqüentemente estagiários ou eventuais) indicados pela delegacia de ensino;
- o agrupamento dos alunos, para as aulas de reforço, não segue o melhor critério – vários alunos (aproximadamente 25 ou 30), com diferentes dificuldades, de diferentes classes, são colocados numa mesma sala – e, ainda, não é feita uma orientação adequada, dos professores destes alunos para o professor das aulas de reforço, sobre os problemas que os alunos apresentam;
- as aulas de reforço são oferecidas no período normal de aulas e em horários complementares, durante 2 meses no 1º bimestre e 3 meses no 2º bimestre: 3h/a semanais (normalmente 1h e ½ por dia), consideradas insuficientes para a realização de um atendimento mais individualizado para um número elevado de alunos por classe.

- especificamente em relação aos alunos multirrepetentes que ainda estavam na 4ª série em 2001, parece que não contaram com intervenções adequadas dos professores (conforme demonstrado no item anterior)

Mas, então, porque estes alunos são promovidos para as séries subseqüentes? *Porque não é possível corrigir todas as dificuldades que os alunos trazem consigo, de forma satisfatória, porque a defasagem é grande, vão se acumulando ano após ano e, além disto, não podemos reter os alunos... então vão passando do jeito que estão... nós tentamos... aulas de reforço, chamamos os pais, fazemos reuniões com os professores... mas nem tudo sai como queremos, é desesperador, talvez tivéssemos que começar com os alunos tudo de novo, desde a alfabetização....* (Coordenadora da Escola).

Estas considerações são importantes porque demonstram preocupação e consciência por parte da equipe escolar, sobre os problemas e dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, mas o que não observamos são medidas efetivas que possam corrigir estes problemas:

- por que alguns professores são mantidos na função, mesmo demonstrando descompromisso e despreparo?
- por que os professores das aulas de reforço escolar não são os mais preparados para desempenharem tal função?
- por que o agrupamento dos alunos para as aulas de reforço, não possui o melhor critério?
- por que os professores das classes regulares não se comunicam adequadamente com os professores das aulas de reforço escolar?
- por que alguns alunos continuam faltando muito às aulas regulares e de reforço, mesmo sendo chamados pela coordenação, inclusive os pais?
- por que há alunos que se recuperam com as aulas de reforço escolar e outros não?

Estas perguntas não nos parecem fáceis de serem respondidas e, alguns problemas, não tão fáceis de serem resolvidos, persistem, impossibilitando uma melhor articulação e eficiência do trabalho na escola.

Há que se considerar outras variáveis:

- questões administrativas e reguladoras do funcionamento do sistema de ensino nem sempre são as mais adequadas;
- a falta de ações efetivas por parte da SE, de apoio, acompanhamento e subsídios ao trabalho pedagógico;
- os recursos (humanos e materiais) e a estrutura organizacional da escola muitas vezes são precários;
- investimentos para a formação continuada dos professores às vezes são insuficientes ou não existem;
- o modelo de gestão escolar existente pode não ser o mais adequado;
- a relação da escola com a comunidade pode estar comprometida;
- inexistência da articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores do Ciclo I com os professores do Ciclo II.

Há tantos outros fatores, que podem estar contribuindo para o descompasso entre a escola que desejamos e em que acreditamos e aquela que temos e de que não gostamos.

Algumas considerações feitas pela coordenação e professores, e também pelo que pudemos observar e analisar sobre o desempenho de alguns alunos, chega a ser desalentador.

Ficamos com a sensação de que muitos continuam seus estudos, e até concluem um nível de ensino, como que “por acaso”, sem a garantia da aquisição de saberes e da construção de conhecimentos – não estão incluídos efetivamente num sistema que tem o dever de dar-lhes competências – e isto confirma a *reclusão dos excluídos*, como um aprisionamento no sistema de ensino, que lhes nega seus direitos e os mantém excluídos.

A escola não pode se responsabilizar ou mesmo resolver, sozinha, o problema da exclusão dos indivíduos, mas pelo menos pode dar conta de não ampliá-lo.

Se as políticas educacionais não estiverem articuladas com políticas sociais mais amplas, corremos o risco de ficarmos andando em círculos sem resolvermos esta questão num contexto mais amplo da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto não se oferecer educação melhor aos que menos têm, e se assegurar uma educação igualitária a homens e mulheres, dificilmente poderemos avançar na meta de conquistar equidade na educação, e sem equidade na educação dificilmente avançaremos na conquista da justiça social.

(Pronunciamento Latino-Americano no Fórum Mundial da Educação, Dacar, 2000)

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi o de analisar as políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente as mais recentes – o Projeto das Classes de Aceleração (1996) e o Regime de Progressão Continuada (1997) – e seus desdobramentos na rede de ensino, tanto em relação à implantação destas medidas, numa escola do Município de Diadema (objeto de nosso estudo) e seus efeitos para os profissionais que nela atuavam, quanto em relação ao resultado destas ações, referente ao desempenho escolar de 52 alunos desta escola, que participaram das Classes de Aceleração em 1999 e, em 2000 e 2001, freqüentaram classes regulares.

Realizamos algumas discussões sobre fracasso escolar, exclusão escolar, exclusão social e os efeitos de uma política neo-liberal, necessárias para a compreensão do contexto social e econômico em que se inserem estas medidas governamentais, de modo específico, e a população, de um modo geral.

A nossa hipótese inicial era a de que as atuais ações propostas pela Secretaria da Educação não estariam garantindo, efetivamente, a qualidade de ensino que acreditamos ser necessária para contribuir com a formação de cidadãos autônomos e aptos para enfrentarem uma sociedade e um mercado altamente excludentes; cidadãos estes, nossos alunos, que vinham sendo marcados por um ensino também excludente, por meio de sucessivas retenções/reprovações nas séries que cursavam e, que agora, se submeteriam a propostas formuladas especialmente para combaterem o fracasso escolar.

Mas, o que analisamos e observamos refere-se muito mais à promoção de uma reclusão dos excluídos e não de uma inclusão destes no sistema de ensino, que se comprovou nas discussões apresentadas.

Retomando o que discutimos neste estudo, ficou evidente a essência dos princípios reguladores das políticas educacionais a que estamos assistindo, principalmente nesta última administração (PSDB), marcada por uma política neo-liberal excludente.

Diferentemente deste contexto, o período de implantação do Ciclo Básico (1983) – que também pretendeu combater o fracasso escolar e, ainda, implantou um sistema diferenciado de capacitação e atualização dos professores alfabetizadores, com acompanhamento e avaliação do trabalho destes –, promoveu uma aproximação entre os órgãos oficiais e a rede, por meio de uma interlocução que buscava o atendimento das necessidades reais que eram colocadas na época, pelos professores, que analisavam as propostas e enviavam suas críticas e sugestões para os órgãos oficiais.

Muitas idéias foram incorporadas nos documentos oficiais – o movimento de ir-e-vir (no período de 1985 a 1989) das propostas curriculares da SE para a rede, é uma prova disto, bem como o estudo avaliativo feito em relação à proposta de alfabetização – e, outras, definiram ações que se faziam necessárias – a organização de cursos intensivos para a tematização da prática alfabetizadora e, posteriormente, a implantação do Projeto Alfabetização: Teoria e Prática, também provam este efeito do atendimento aos reclamos da rede.

Muito provavelmente, este processo respeitoso de darmos a voz e ouvirmos os professores, tenha contribuído para minimizar as resistências iniciais observadas, por ocasião da implantação do Ciclo Básico, mas não só isso; foram-lhes oportunizados, também, um tempo, espaço e ações efetivas para a compreensão dos fundamentos e princípios que alteravam as práticas alfabetizadoras o que, conseqüentemente, possibilitou verificarmos avanços significativos na qualidade da produção escrita e competência leitora dos nossos alunos (cf. Duran, 1995).

Atualmente, não observamos mais a continuidade dessa interlocução, necessária para o estreitamento das relações entre os órgãos oficiais e os

professores da rede, que nem são mais consultados para e sobre as ações propostas – que pregam a inclusão dos alunos, a qualidade do ensino, o respeito à diversidade, a qualificação e o compromisso dos professores – há um descompasso na comunicação e, provavelmente, esse fato promova um maior grau de rejeição ao que está vindo “de cima para baixo”, gerando a conhecida “resistência” dos professores, que criticam as propostas e se sentem meio que impotentes diante de tantos problemas apontados neste trabalho.

A rede vivencia, assim, altos e baixos, avanços e retrocessos. Sente confiança e desconfiança, consideração e desconsideração – muito provavelmente pela descontinuidade dos programas implantados pelos órgãos centrais, que obedecem às diretrizes dos diferentes governos e que provocam uma desmobilização das experiências e saberes que vão sendo construídos pelos professores – não é à toa que cansamos de ouvir, dos professores, expressões do tipo: *uma hora temos que fazer de um jeito, que é diferente do que eu fazia e logo em seguida não é nem de um jeito, nem de outro, é outra coisa...*

Apesar destas considerações, não podemos negar, ainda, as tendências e os rumos de nosso sistema de ensino na direção e obediência às diretrizes impostas pelas instituições financeiras internacionais – especialmente o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – que, além de dirigirem as ações educacionais, vêm definindo também o quadro econômico da nossa sociedade, especialmente neste último governo e discutido no Capítulo 1. E, aqui, acrescento uma observação feita por Viriato (2001), em seu estudo sobre o contexto da reforma educacional no Estado de São Paulo, quando discute os objetivos das políticas educacionais em dois períodos distintos e as conseqüências destes:

Se nos anos oitenta as políticas educacionais tinham como eixo a democratização da Escola, a universalização do acesso e a gestão democrática, nos anos noventa a ênfase recai na qualidade entendida como produtividade, na busca pela eficiência e eficácia. É a materialização de interesses privatistas nas políticas educacionais estabelecidas para o Brasil que estão tomando corpo. (p. 25)

Na verdade, não há uma efetiva preocupação e investimento suficientes de combate à exclusão social, que atinge a maioria da nossa população. Como bem lembra Arroyo (2000c):

Não adianta querer uma infância na escola, uma infância escolarizada, mantendo a infância sem moradia, com fome, dormindo na rua, ou dormindo amontoados em casa, uma infância sem carinho. Uma infância sem infância. Não adianta ser pedagogos de uma infância sem infância. Porque ser pedagogo é ser condutor de infância. E a infância não é construída na escola, mas está se construindo e destruindo na dinâmica social mais ampla (p. 272).

Assim, é evidente que, a tão almejada universalização da educação básica – que prega a inclusão dos alunos na escola via competências garantidas e adquiridas; a qualidade do ensino; a qualificação e a competência dos profissionais do ensino e etc. – fica comprometida se os projetos que se organizarem para esta universalização não estiverem atrelados a projetos sociais mais amplos que garantam também a qualidade de vida da população – saúde, moradia, distribuição de renda mais justa – e a igualdade de direitos.

Contudo, sabemos que a escola comporta uma contradição, importante de ser lembrada: é reprodutora das injustiças sociais, mas também é um espaço legítimo de inovação. Recorro a Cortella (1998), e sua discussão sobre as diferentes concepções da relação entre Escola e Sociedade, especialmente aquela que melhor representa o valor que a escola deve ter – que ele intitula *otimismo crítico* – e que nos aponta a contradição acima referida:

Esta concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função conservadora e uma função inovadora ao mesmo tempo. A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. (p.135-136)

Esta reflexão reforça o importante papel que os professores possuem, especialmente se tiverem consciência desta possibilidade para a mudança e inovação, por meio de suas ações e intervenções no cotidiano da sala de aula, com seus alunos, e nas relações com os demais profissionais, na escola como um todo. Aflige-nos observarmos um certo imobilismo, ou conformismo, na postura de alguns profissionais, que parecem cansados, desencantados, pessimistas e que, não crêem mais, nas possibilidades concretas de uma atuação mais política e socialmente comprometida.

O que pudemos extrair das considerações feitas pelo conjunto de professores e coordenadora da escola estudada também comporta algumas distinções:

Em primeiro lugar, há professores mais envolvidos e comprometidos do que outros, com a situação de muitos alunos, marcados pelo fracasso escolar: procuram entendê-los em suas dificuldades, são mais tolerantes em relação aos comportamentos inadequados de alguns alunos – porque justificam que isto ocorre por conta das precárias condições de vida que têm e conflitos familiares – demonstram uma afetividade autêntica que se manifesta, especialmente, na forma como relatam o relacionamento com os alunos (e isto pôde ser observado também na relação dos alunos com alguns professores) e, expressam o prazer que sentem em fazer o que fazem – são professores.

As avaliações positivas que estes professores realizaram sobre alguns alunos que não foram, necessariamente, bem avaliados por outros professores, nos confundem e levantam questões importantes sobre os critérios destas avaliações: o que muda? o olhar do professor em relação aos alunos? por que um professor difere tanto de outro em relação à avaliação do desempenho de alguns alunos? por que um aluno aprendeu mais com um do que com outro professor?

Estas questões, que também não são fáceis de serem respondidas, ficam registradas muito mais para constataremos as inúmeras variáveis que perpassam

as relações no interior das escolas e que temos, ainda, muito que desvendar, mas comportam algumas possibilidades:

A busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. (...) a criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar. (Cortella, 1998, p. 124)

e, talvez isto, faça alguma diferença.

Em segundo lugar, há professores que demonstraram muita descrença na capacidade de alguns alunos (inclusive daqueles avaliados positivamente por outros professores) e isto causa uma tensão na própria relação entre os professores, que muitas vezes não reconhecem o trabalho desenvolvido – alguns acusam seus pares da pouca seriedade dos critérios de avaliação adotados, e se justificam apontando, por exemplo, casos de alunos que chegam às 6^{as} ou 7^{as} séries semi-analfabetos.

Não acreditam que os problemas que sentem na escola em relação ao péssimo desempenho de alguns alunos, à questão da indisciplina na sala de aula e, principalmente, à falta de respeito dos alunos para com os professores, possam ser resolvidos com as ações e propostas que observam chegarem dos órgãos oficiais. Como também, não crêem na melhoria de vida da população de baixa renda, porque os danos já estão cravados nas relações dos alunos com seus familiares e seu meio – falta de respeito uns com os outros, falta de afeto, descompromisso dos pais em relação à vida escolar dos filhos, envolvimento dos alunos com drogas ou com traficantes.

Essa desesperança preocupa e provoca uma relação pouco interessante desses professores com outros; com a coordenação, direção e outros funcionários da escola; com os alunos e seus pais ou responsáveis, enfim, do professor com ele mesmo – porque está insatisfeito, descrente, desestimulado.

Mas, não abandonam a profissão, continuam ocupando um espaço que às vezes não se preenche. Muitos, por conta destes sentimentos, adotam uma postura de indiferença: chegam na escola e dão suas aulas de qualquer jeito, avaliam os alunos de qualquer forma, não se envolvem com as discussões postas nas reuniões de professores com a coordenação – *porque não tem jeito mesmo... os alunos vão passar de ano de qualquer maneira... cansei de conversar com os alunos e os pais... já tentei de tudo... não dá pra consertar agora coisas que deveriam ter sido corrigidas quando os alunos estavam na 1ª série... ninguém quer nada com nada...* – e acabam por contribuir com a manutenção de uma situação nada interessante para os alunos, que continuarão excluídos dos saberes e conhecimentos, que não serão absorvidos pelo mercado de trabalho, que não encontrarão reconhecimento de seus familiares sobre seus progressos escolares.

Estas considerações, que nos intrigam, apontam para um descompasso no interior da escola, que se refere à inquietude dos professores, em relação ao regime de progressão continuada – que os obrigou a reverem suas opiniões e posições frente à reprovação escolar. Parece-nos que estão “convencidos” de que reprovar um aluno não garante a aprendizagem, porque vivenciaram esta situação e puderam constatar que alunos que são reprovados, sucessivamente, não aprenderam satisfatoriamente, da mesma forma que não estão aprendendo, também, quando passam para uma série subsequente – o que provoca, em muitos professores a indignação de assistirem aos alunos chegando ao final das séries do ensino fundamental *sem saberem quase nada*. Paro (2001), em seu recente estudo sobre reprovação escolar, retrata bem este efeito provocado pela organização da escola em ciclos, com a progressão continuada:

Quando se fala no perigo de o aluno “passar de ano sem ter aprendido”, em virtude da inovação introduzida (passar de ano), parece que o problema é muito mais, ou exclusivamente, que ele passe de ano e não que ele não aprenda. Isto aparece claramente na argumentação (altamente recorrente entre os contrários à promoção) de que, com a progressão continuada, o aluno tem chegado (ou pode chegar) à oitava série sem nada saber. Até aqui, parece não considerarem, essas pessoas, que o grave de um aluno chegar à oitava série sem aprender seja o fato de ele “não ter aprendido”,

não o fato de ele “chegar à oitava série”; e que isto é uma questão “pedagógica”, não mera questão de passar ou não passar de ano. A inversão lógica que se faz a respeito é imputar à progressão continuada a má qualidade do ensino, como se, com a reprovação, o ensino fosse melhor. (Paro, 2001, p. 113)

Percebemos, assim, o quanto é necessário que a escola promova discussões intensas sobre a avaliação, porque nos parece ser esta a grande vilã, ou heroína, desta história – há que lutarmos por um processo avaliativo não punitivo, não excludente, e que marca profundamente o destino de milhares de alunos de nossas escolas, os excluídos.

Mas não só isso, mudar a avaliação implica em mudar o ensino, mudar a relação dos professores com os alunos – porque, qual a concepção que o professor tem sobre como as crianças aprendem? –, mudar a relação dos professores com eles mesmos, para não cairmos

no círculo vicioso de que, assim como só tem sentido mudar a avaliação depois de mudanças nos métodos de ensino e nas condições de trabalho que a exigem, por sua vez, só tem sentido mudar esses métodos e condições a partir de mudanças na avaliação que os determina. Trata-se, em vez disso, de reconhecer que “tanto” a avaliação “quanto” o ensino precisam ser mudados e, como ambos estão inter-relacionados, qualquer mudança em um deles deve obrigatoriamente levar em conta essa mútua dependência. (idem, p.49)

O risco de não se compreender a relação intrínseca entre ensino e avaliação pode estar gerando aquilo que pudemos observar na escola estudada: os professores estão “obedecendo” às novas orientações sobre a promoção dos alunos para as séries subseqüentes – alguns acreditando ser bom para a auto-estima dos alunos, outros criticando a medida e indignados com o nível de aprendizagem dos mesmos – mas, não observamos alterações significativas em relação à aprendizagem dos alunos, que é considerada insatisfatória, como vimos no Capítulo III, e apresentamos casos de alguns alunos que foram promovidos para a 5ª série, com um nível de escrita bastante comprometido (Anexos 4 e 5).

A implantação das duas ações propostas pela SE – as Classes de Aceleração e o Regime de Progressão Continuada – apresentam, nas suas intenções, o objetivo de combater a defasagem idade-série e o fracasso escolar. Porém, o que pudemos constatar, na escola que acompanhamos, foi que estas ações não combateram nem uma, nem outra coisa e, o que é pior, a quase inexistência de ações de acompanhamento e avaliação destas propostas, por parte dos órgãos centrais, deixou a escola à deriva.

Pudemos sentir a angústia da coordenação e de alguns professores que *não sabem mais o que fazer*, especialmente em relação aos alunos que não conseguem aprender e que vão seguindo pelas séries do ensino fundamental.

Alguns professores, especialmente os das Classes de Aceleração, conseguem enxergar algo de positivo nisto tudo, quando apontam a elevação da auto-estima dos alunos, porque não estão mais sendo reprovados. Este é um outro perigo que se descortina porque, na ânsia de minimizarem as mazelas da vida de muitos alunos e do próprio estigma do fracasso, promovem um reconhecimento dos avanços observados em relação à aprendizagem dos alunos, mas que ainda não são suficientes para corrigir a defasagem que muitos apresentam.

(...) a ênfase na “promoção da auto-estima” pode ter desviado mais uma vez a atenção dos educadores do papel da escola na socialização competente de “conhecimentos” e fez da “melhora da auto-estima” o último grito do discurso educacional hegemônico. Não sem a percepção, pelos destinatários desta política, do engodo que o ato de “queimar etapas” escolares pode conter, destituídos que ficam dos pré-requisitos exigidos nas séries mais adiantadas, cujos professores podem sequer ter ouvido falar do Projeto. (Patto, 2000, p. 195)

Parece-nos que estas duas propostas – Classes de Aceleração e Progressão Continuada – estão na contra-mão de uma via que pretendemos percorrer de combate à exclusão, e que desejamos que se concretize por meio da democratização da escola pública, porque entendemos a importância das ações que assegurem uma educação de melhor qualidade para todos os cidadãos. Mas,

as considerações apresentadas, nos apontam a distância entre as intenções destas ações e o que efetivamente estão garantindo:

(...) democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subseqüentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido. (Patto, 2000, p. 195)

A implantação destas propostas (da forma como ocorreu), o acompanhamento (que não ocorreu como deveria) e os efeitos que estamos observando (que não deveriam ocorrer), nos levam a acreditar, mais ainda, naquilo que já foi discutido e que é necessário marcarmos pontualmente: a exclusão permanece na escola; os alunos estão inseridos, mas não pertencem a ela; a escola não está se mostrando democrática em relação à aquisição dos saberes necessários.

Precisamos reconhecer que a escola está impregnada de uma cultura profissional, que tem memória e é histórica: a formação dos professores; suas experiências em diferentes contextos; as relações com as diversas políticas educacionais; as formas diferenciadas de relacionamento com os alunos e a comunidade; suas crenças e valores; as subjetividades – isto constitui a individualidade e a coletividade profissionais. Parece ingênuo supor que seja tranqüilo alterar práticas, concepções e valores educacionais por meio de projetos governamentais. Mais do que isto,

nós pensamos que o ofício de mestre é algo que se muda tão fácil como se pinta ou despinta uma casa. Não, eu insisto muito, o educador termina internalizando dimensões que são muito mais permanentes no fazer educativo do que nós pensamos e que não são fáceis de trocar nem pela quantidade de políticas que pretendem mudá-la. (...) Há uma cultura pública profissional e popular que as políticas públicas, as políticas de formação e de treinamento, ou as políticas de currículos não conseguem modificar com facilidade. A capacidade de transformar o cotidiano da escola através das políticas públicas é muito mais limitado do que nós pensamos. (Arroyo, 2000c, p.274-275).

Contudo, não podemos acreditar em impossibilidades, apesar das inúmeras dificuldades que o cotidiano de muitas escolas nos apresenta.

Precisamos, sim, compreender cada vez mais a realidade da nossa escola pública, inserida num contexto social mais amplo, e prestarmos mais atenção nas políticas educacionais que surgem – que nem sempre consideram a história e a memória de nossas escolas – e que provocam, muitas vezes, uma desarticulação e descontinuidade dos projetos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos pelos professores e, ainda, uma desmobilização do conjunto dos profissionais e da própria organização e estrutura da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão*. In: Formação do Educador e Avaliação Educacional. São Paulo: Ed.UNESP,1999, v.4.

ALVES, Maria Leila. *Educação continuada comprometida com a transformação social*. Tese de Doutorado, UNICAMP – Faculdade de Educação, Campinas/S.P., 2000.

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Projeto Classes de Aceleração: uma modalidade de flexibilização curricular*. In: Caderno de Formação, n. 5, São Paulo, nov./1997.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

_____. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael; BEANE, James (org.) *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, jan., 2000(a), p.33-40.

_____. *Experiências de aceleração – estamos inovando?* In: OLIVEIRA, Isabel R.(org.) Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano v, nº 8, 2º sem./2000(b).

_____. *Educação em tempos de exclusão*. In: GENTILI & FRIGOTO (org.) A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, Colección Grupos de Trabajo de CLACSO: Educación, trabajo y exclusión social, setiembre, 2000(c), p. 266-275.

AZANHA, José M.P. *Comentários sobre a formação de professores em São Paulo*. In: Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998.

BAHIA, Norinês P. *O significado de uma década no contexto da democratização do ensino: O Ciclo Básico no Estado de São Paulo-1984/1994*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1995.

BARRETO, Elba S. Sá. *Organização do trabalho escolar no Ciclo Básico na perspectiva da superação do fracasso*. In: Série Idéias, n. 6, São Paulo, FDE/SE, 1989.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da Nossa Época nº 56).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Programa "Toda criança na escola"*. Brasília, Setembro/1997.

_____. (Ministério da Educação e do Desporto). *Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de Aceleração*, Brasília, 1998.

_____. (Secretaria de Educação Fundamental). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUFFA, Éster; NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Alzira L. C. *Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas*. In: Formação do Educador e Avaliação Educacional, v.4, São Paulo: UNESP, 1999.

CASALI, Alípio D.(colab.) *Ética* (questões de 1 a 20). In: SEIXAS, Sergio G.(coord). Por um código de ética para os agentes públicos e lideranças políticas, sociais e consultórias. São Paulo: CEPAM - Fundação Prefeito Faria Lima, s/d.

COLÓQUIO sobre programas de classes de aceleração. São Paulo: Cortez. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998, (Série Debates; 7) Vários Autores.

CONNEL, R. W. *Pobreza e Educação*, in: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão - crítica ao neoliberalismo em Educação. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.11-42.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Escutar: um ponto de encontro* - Coleção Jovens e Escola Pública, São Paulo, 1998.

CORTELLA, Mario S. *A escola e o conhecimento* - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Inst.Paulo Freire, 1998.

CUNHA, Luiz A. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*, In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, n.99, p. 60-72, nov./1996.

DEMO, Pedro. *Promoção automática e capitulação da escola*. In: Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, n.19, abr./jun.1998(a).

_____. *Charme da exclusão social*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998(b) – Coleção polêmicas do nosso tempo; 61.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Pesquisa qualitativa: lugar de múltiplas metodologias e pesquisas práticas* (tradução livre dos alunos com a colaboração do Prof. Dr. Antonio Chizzotti, PUC/SP, 1º sem/1999). In: Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Cal.: Sage, 1994.

DURAN, Marília Claret Geraes; LOPES, Maria Zilda da Cunha (colab.). *Proposta preliminar de alfabetização no Ciclo Básico*. In: Ciclo Básico em Jornada Única – uma nova concepção de trabalho pedagógico, v.1, São Paulo: FDE/SE, 1988.

DURAN, Marília Claret Geraes. *O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do Ciclo Básico em São Paulo*. In: Revista Tecnologia Educacional, n. 95/96, Rio de Janeiro, jan./1990.

_____. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico*. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1995.

- DURKHEIM, Emile. *Sociologia, educação e moral*. Portugal, Porto: Rés Editora, 1984.
- FERRARO, Alceu R. *Diagnóstico da escolaridade no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, n.12, ANPED, set. a dez./1999, p. 22-47.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 26.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local - Novos ensaios em antropologia interpretativa*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GENTILI, Pablo A.A. (org.) *Pedagogia da Exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo A.A.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Colección Grupos de Trabajo de CLACSO: Educación, trabajo y exclusión social, setiembre, 2000.
- GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T.da.(org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Escola crítica e política cultural*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. *Repensando a teoria crítica e pesquisa qualitativa*. (tradução livre dos alunos com a colaboração do Prof. Dr. Antonio Chizzotti, PUC/SP, 1º sem/1999). In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage, 1994.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio C. *O censo educacional e o modelo de fluxo - o problema da repetência*. Revista Brasileira de Estatística, v.52, n.197/198, jan. a dez/1991, p.5-45.
- _____. *A pedagogia da repetência ao longo das décadas*. In: Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.3, n. 6, jan./mar.1995.
- KNIJNIK, Gelsa. *As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 4, ANPED, jan./abr.1997.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MALAGUTI; CARCANHOLO & CARCANHOLO (org.) *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 1998 (Coleção Questões da Nossa Época nº 65).

MANÇE, Euclides André. *Globalização, Subjetividade e Totalitarismo - elementos para um estudo de caso: o governo Fernando Henrique Cardoso*, 1998 (In: www.aol.com.br/mance/gst/02.htm)

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas - Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. *Teoria social e educação - uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP/CONPED, 2000.

NEUBAUER, Rose. *Classes de aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual recuperam o atraso escolar*. In: Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, n.71, jan./2000.

NÓVOA, António (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marília V. de. *Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje?* In: Educação e Filosofia, v.13, n. 26, jul. a dez./1999, p 7-20.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. *Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola*. In: Avaliação Educacional, n. 18, São Paulo, FCC, jul./dez.1998.

PALMA Fº, João Cardoso. *Educação Pública: tendências e desafios*. São Paulo: Cered, 1990.

PARO, Vitor H. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã , 2001.

PATTO, Maria Helena S. *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada*. In: Ciclo Básico. São Paulo, CENP/SE, 1987, p.53-70.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000 (1.ed., 1990 – T.A. Queiroz Editor Ltda.).

_____. *Mutações do cativo – escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.

PENIN, Sônia T. de Souza. *Qualidade de ensino e progressão continuada*. In: USP Fala Sobre Educação. São Paulo, FEUSP, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PLACCO, Vera; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Laurinda. *Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 108, São Paulo: FCC/Cortez, nov.1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. *Reforma educacional - uma política sociológica*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

RIBEIRO, Marlene. *Exclusão: problematização do conceito*. In: Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 25, jan./jun.1999.

RIBEIRO, Sérgio C. *A pedagogia da repetência*. In: Revista Tecnologia Educacional, v.19, n.97, Rio de Janeiro, nov. a dez./1990, p.13-20.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Reverendo a escola pública*. 1985.

_____. *Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º grau*. 1986.

_____. *Ciclo Básico*. 1987.

_____. *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. 1987.

_____. *Ciclo Básico em Jornada Única*. v. 1 (1988) e v.2 (1990).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de Aceleração: Proposta Pedagógica e Curricular*. 1996.

_____. *Perfil dos professores: Classes de Aceleração*. 1996.

_____. *Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos*. 1996.

_____. *Documento de implantação: Classes de Aceleração*. 1997.

_____. *Relatório da implantação do Projeto Classes de Aceleração*. 1997.

_____. *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. Série Idéias n. 28, 1997.

_____. *Relatório de avaliação: Classes de Aceleração – 1997*. 1998.

_____. *Estudo de avaliação qualitativa em sete escolas: Classes de Aceleração*. 1998.

_____. *Aqui entre nós: correspondência entre professoras*. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Decreto nº 40.473, de 21/11/95. Institui sobre o Programa de Reorganização das Escolas da rede pública. D.O.E., 22/11/95, Seção I.

- _____. Deliberação CEE nº 09/97 - Institui o Regime de Progressão Continuada.
- _____. Indicação CEE nº 8/97 - Regime de Progressão Continuada.
- _____. Processo CEE 131/98 - Conceito de recuperação.
- _____. *Progressão Continuada*, Planejamento 98.
- _____. *Avaliação e Progressão Continuada*, Planejamento 98.
- _____. *Subsídios para implementação do regime de progressão continuada*, Planejamento 98.
- SETUBAL, M. A. *Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas contemporâneas*. In: Em Aberto. Brasília: MEC/INEP, n. 71, jan./2000.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*, 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Maria Abádia da. *A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais*. In: Nuances – Revista do Curso de Pedagogia. Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, Presidente Prudente/SP, v.6, out/00, p. 35-53.
- SILVEIRA, Cláudia A.B. *Classes de Aceleração: mudando o tom para não mudar a música*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Franca, São Paulo, 2000.
- SINGER, Paul. *Poder, política e educação*. In: Revista Brasileira de Educação. n.1, ANPED, jan./abr. 1996.
- SOARES, Magda B. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Cadernos de Pesquisa, n.52, São Paulo: FCC, fev./1985.
- SOUZA, Clarilza P. de. *Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 108, São Paulo: FCC/Cortez, nov/1999.
- SPOSATI, Aldáisa. *Exclusão social e fracasso escolar*. In: Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, n.71, jan./2000.
- SUDBRACK, Edite M. *Demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão*. Frederico Westphalen, RS: Editora da URI, 1997.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. *Escola: exclusão e representação - notas para uma reflexão*. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 18, n.1, jan./jun.1992.
- TOMMASI; WARDE; HADDAD (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VALLE, Lílian do. *Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética?* In: Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação. n.76. Campinas: CEDES, 2001, p.175-196.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. *Ética*. 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIRIATO, Edaguimar O. *Política educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): Desconstrução da Escola Pública*. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2001.

WARDE, Mirian J. (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1998.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

Registro fotográfico da escola

A entrada



**O corredor principal
(acesso à Secretaria, Coordenação, Diretoria)**



A sala da Coordenação



**A Classe de Aceleração
(Período da manhã)**



A Classe de Aceleração (Período da tarde)



ANEXO 2

**Modelo de questionários para
professores e coordenador**

PUC - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
Orientador: Prof. Dr. Mario Sergio Cortella
Doutoranda: Norinês Panicacci Bahia

Identificação e Perfil dos Professores

Sexo: Feminino () Masculino ()
Idade:

Grau de Escolaridade:
2º grau () Magistério () 3º grau () Pós-Graduação ()

Há quanto tempo você atua como professor?:
1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 9 anos () 10 anos ou mais ()
Nesta Escola, há quantos anos?..... Em que série(s) este ano?.....

Atualização profissional:

Você está frequentando algum curso atualmente? Sim () Não ()

Que curso? Onde?

Você está participando de alguma orientação técnica da DE?

Sim () Não ()

Com que frequência?

Sobre o quê?

Você já participou de algum curso? Sim () Não ()

Qual curso e em que ano? (os mais recentes)

.....
.....
.....

Sobre sua atuação nesta escola:

Qual(is) fator(es) você considera como facilitador(es) para sua atuação profissional?.....

.....
.....
.....

Qual(is) fator(es) você considera como dificultador(es) para sua atuação profissional?

.....
.....
.....

Sobre o Projeto Classes de Aceleração:

Você sabe em que ano foi implantado na rede pública?

Você sabe com que objetivo?

.....

Você é professor de Classe de Aceleração? Sim () Não ()

De um modo geral, como está o desempenho destes alunos?

.....

.....

.....

.....

Você têm (ou teve) alunos que participaram deste Projeto? Sim () Não ()

De um modo geral, como são (ou eram) esses alunos em termos de

desempenho?

.....

.....

.....

.....

Você participa de orientações sobre este Projeto? Sim () Não ()

Com que frequência?

Quem faz as orientações?

Você participou de orientações sobre este Projeto? Sim () Não ()

Quando?

Quem fez as orientações?

Qual a sua opinião sobre este Projeto?

.....

.....

.....

.....

.....

Sobre o Regime de Progressão Continuada e Avaliação em Processo:

Você recebeu orientações? Sim () Não ()

Quando?

Quem deu as orientações?

Você está recebendo orientações? Sim () Não ()

Com que frequência?

Quem está dando estas orientações?

Qual a sua opinião sobre esta Proposta de Avaliação?

.....
.....
.....
.....
.....

E os alunos, como receberam as mudanças?

.....
.....
.....
.....
.....

Qual a sua opinião sobre a recuperação paralela e o reforço escolar?

.....
.....
.....
.....
.....

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Como chegaram até você? (recebeu em casa, conheceu-os na Escola, outras formas):

Você têm o Kit com os PCNs? Sim () Não ()

Quantos Kits a Escola possui?

Você recebeu orientações sobre a sua utilização?

Quando?.....

Quem deu as orientações?.....

Você está recebendo orientações sobre a sua utilização?

Com que frequência?.....

Quem está dando as orientações?

Você está discutindo o conteúdo dos mesmos nas HTPCs ou de outra forma?

.....

Os PCNs foram incorporados no planejamento escolar? Sim() Não ()

Há dificuldades para a aplicabilidade dos mesmos?

.....

Há facilidades?

.....

No caso de você estar usando as orientações dos PCNs, o que mudou na sua prática? E em relação aos alunos?

.....

PUC - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
Orientador: Prof. Dr. Mario Sergio Cortella
Doutoranda: Norinês Panicacci Bahia

Identificação e Perfil do Coordenador

Sexo: Feminino () Masculino ()
Idade:

Grau de Escolaridade:
2º grau () Magistério () 3º grau () Pós-Graduação ()

Há quanto tempo você atua como coordenador?:
1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 9 anos () 10 anos ou mais ()
Nesta Escola, há quantos anos?.....

Atualização profissional:

Você está frequentando algum curso atualmente? Sim () Não ()
Que curso? Onde?
Você está participando de alguma orientação técnica da DE?
Sim () Não ()
Com que frequência?
Sobre o quê?
Você já participou de algum curso? Sim () Não ()
Qual curso e em que ano? (os mais recentes)
.....
.....
.....

Sobre sua atuação nesta escola:

Qual(is) fator(es) você considera como facilitador(es) para sua atuação profissional?.....
.....
.....
.....
Qual(is) fator(es) você considera como dificultador(es) para sua atuação profissional?
.....
.....
.....

Sobre o Projeto Classes de Aceleração:

Você sabe em que ano foi implantado na rede pública?

Você sabe com que objetivo?

.....

.....

De um modo geral, como está o desempenho dos alunos que estão participando deste projeto este ano?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E os alunos que já participaram deste projeto e estão nas séries regulares. Como você avalia o desempenho destes?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Você participa() ou participou() de orientações sobre este Projeto?

Quando?

Com que frequência?

Quem fez ou faz as orientações?

Você fez () ou faz() orientações aos professores sobre este Projeto?

Quando?

Com que frequência?.....

Como é feito o acompanhamento deste projeto, via DE() ou SE():

Quem é o responsável?

Qual o procedimento?

.....

.....

.....

Qual a sua opinião sobre este Projeto?

.....

.....

.....

.....

.....

Sobre o Regime de Progressão Continuada e Avaliação em Processo:

Você recebeu orientações? Sim () Não ()

Quando?

Quem deu as orientações?

Você está recebendo orientações? Sim () Não ()

Com que frequência?

Quem está dando estas orientações?

Qual a sua opinião sobre esta Proposta de Avaliação?

.....
.....
.....
.....
.....

E os professores, como receberam as mudanças?

.....
.....
.....
.....
.....

E os alunos?

.....
.....
.....

Qual a sua opinião sobre a recuperação paralela e o reforço escolar?

.....
.....
.....
.....
.....

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Como chegaram até você? (recebeu em casa, conheceu-os na Escola, outras formas):

Você têm o Kit com os PCNs? Sim () Não ()

Quantos Kits a Escola possui?

Você recebeu orientações sobre a sua utilização?

Quando?.....

Quem deu as orientações?.....

Você está recebendo orientações sobre a sua utilização?

Com que frequência?.....

Quem está dando as orientações?

Você está discutindo o conteúdo dos mesmos nas HTPCs ou de outra forma?

.....

Os PCNs foram incorporados no planejamento escolar? Sim() Não ()

Há dificuldades para a aplicabilidade dos mesmos?

.....

Há facilidades?

.....

Como os professores receberam os PCNs? Estão incorporando-os? Estão estudando-os? O que acham sobre?

.....

ANEXO 3

**Transcrição das entrevistas realizadas
com as Professoras das CAII e com
a Coordenadora – em 1999**

Transcrição da entrevista com a Profa. R (CAII - Manhã)

Nori (entrevistadora): Hoje, dia 18/10/99, estamos na Escola _____, às 12h. Vou conversar com a profa. R que vai contar um pouco como foi o início do seu trabalho, desde 96, no Projeto CA... em relação à tudo: capacitação, dificuldades com o projeto, materiais, a relação com as crianças...

R (entrevistada): Bom... no início do ano, no momento da atribuição de sala (em 96), meu diretor me apresentou esta proposta. De imediato eu não gostei... tive muito medo. Mas quando falaram que a gente ia ter muito apoio então falei prá me dar a proposta prá ler, prá ver como é que é. E por quê ele me ofereceu? Isso... a própria formação dessa equipe pedia professor que tivesse perfil com que iria trabalhar, e acho que me encaixei, mas um pouco receosa...

Nori: R, você era professora de CB ou de 3ª e 4ª série?

R: Eu já tinha 16 anos de trabalho voltado mais para adolescente... alfabetizar mas alfabetização de 3ª e 4ª série e me dou muito bem com essa clientela desajustada... porque sempre me perguntava por quê uns alunos aprenderam, por quê 15 foram prá 4ª e esses não foram?... me incomodava. Eu até brincava e falava que queria tirar um raio-x da mente dessas crianças, o que é que impede? O quê acontece aí dentro... E essa proposta acho que deu resposta... e acreditei, muito receosa porque era tudo novo... foi um encanto da minha vida, de profissional, foi a aceleração: o nº de alunos bem reduzido ajuda 100%, aí que está o x da proposta dar certo, uma boa capacitação que nós tivemos, materiais de primeira, só que este material é uma riqueza: se você não entender e começar do começo este material não tem nenhum valor, fica perdido... é uma sequência não dá prá estar no módulo 1 e tentar desenvolver atividade de um outro módulo, é uma sequência. As próprias crianças observam, elas percebem. E o compromisso do professor com esta sala é compromisso mesmo, você tem que nutrir amor, amor e amor, porque de violência a gente tá cheio... e eles se encantam porque o professor é um espelho (...) porque prá água chegar na torneira, de boa qualidade, se tiver com ferrugem, ela vai chegar de boa qualidade... então essa gota d'água tem que ser boa, tem que ser potável. No nosso primeiro encontro eu sempre faço com os pais e explico que é um trabalho diferente, valorizo... porque a proposta valoriza a participação dos pais, esta história, este resgate... porque esta proposta foi feita por pessoas que estava dentro disto e falou: "espera aí, isso tem jeito..."

Nori: ... e em relação, não só em 96 quando você começou... não sei como era a sua classe, mas dos alunos que passaram por você, eles tiveram avanços significativos ou tiveram que permanecer na Aceleração II... teve mais sucessos ou não...

R: Mais sucessos... eu só tive um aluno que não acompanhava, mas veja bem, não deu para acompanhar "em termos", que foi um aluno que há 5 anos fazia acompanhamento de consultório e durante esse ano da aceleração ele foi desligado do consultório, quer dizer que ele recebeu auto-estima, que era o motivo dele estar fazendo acompanhamento, estava bloqueando. Agora ele acompanhou, ele evoluiu? Como evoluiu! já pensou o que é uma criança estar fazendo acompanhamento há 5 anos e num momento é desligado? Foi a auto-estima trabalhada que é o que a proposta primeiro trabalha. O resgate desta auto-estima... porque nós professores inconscientemente está destruindo esta auto-estima, com a questão das retenções, a própria individualidade não é respeitada, porque eles chegam com todo carinho: "Olha professor o que eu fiz..." Esse é o momento dele...

Nori: eu estou entendendo, pelo que você está falando, que esse professor, quer dizer, não sei se esse professor prá classe de aceleração, mas acredito que você acredita que o professor deveria então ter um outro olhar e ter uma relação mais afetiva, com uma maior compreensão, é isso?

R: Eu considero o item primordial para esta proposta de aceleração, essa inter-relação entre eu/ele e ele/eu, é a seiva, é onde ele confia... enquanto você não tentar e ele perceber que você está ali prá ajudá-lo, não adianta você desenvolver nenhuma atividade enquanto ele não sentir essa confiança, porque ele já levou muito lá atrás, ele já foi muito desmotivado e o aluno sabe...

Nori: com certeza, e são desconfiados, porque acho eles têm um quadro assim de que foram maltratados, de que estavam jogados...

R: essa nossa clientela sabe em que posição eles estão

Nori: onde os colocaram...

R: e o que fizeram com a gente deles, eles têm consciência disto, eles não falam prá você...

Nori: agora, difícil é você resgatar essa confiança, porque estão machucados...

R: Por vários fatores, veja bem, a própria sociedade... quando você está trabalhando a moradia, o sonho do homem ainda é a casa, e eles dizem que não têm casa, têm barraco. Mas porque não é casa? quem falou que barraco não pode ser um lar? Mas é um lar, e pode ser mais importante prá você do que a minha casa, porque é a tua casa (...)

Nori: e em relação às dificuldades, o que você acha, o que você considera passados estes 3 anos como professora de CA, quais as maiores dificuldades que você encontra, em relação ao material em si, à proposta ou em relação aos alunos, o que você considera que é complicado...

R: O primeiro encontro... cada ano, e não é porque eu estou com 3 ou 4 anos, é difícil... sempre é novo, porque é gente, porque são grupos diferentes. De fato o homem dificulta muito, porque de momento eu já consegui... a confiança, a auto-estima e no outro eu não sei se conseguiria... isso que é difícil, o primeiro encontro, esse conhecer, essa bagagem... é muito difícil, e o próprio trabalho em grupo. Hoje eu já não sinto mais tanta preocupação e não é mais um fator que chegue a dificultar o meu trabalho, mas já foi... o trabalho em grupo muito difícil, organizar e manter e respeitar... aconteceu um fato muito interessante e eu não posso deixar de falar: no primeiro ano eu tinha um pessoal muito difícil, eu tinha um mestre de capoeira, tinha grupo com 2 ou 3 líderes de time de futebol e antes da aceleração, antes de eu conhecer a proposta eu trabalhava em grupo assim prá naquele dia ser típico prá grupo, e trabalho específico prá grupo, na minha cabeça... depois eu vi que no grupo, quando eu comecei a aprender eu deixei que aquela conversa sobre futebol, que era um jogo que ia ter aí no Pacaembu, no Morumbi, sei lá do São Paulo e não deu certo, a Globo tirou do ar... e eu fiquei sabendo através deles... tem que deixar fluir, para que cada um do grupo chegue a uma conclusão do que aconteceu... "a Globo não sei o quê... ela tinha interesse em passar outra coisa...", é uma leitura muito crítica...

Nori: e que às vezes os professores não se dão conta ou não relevam o que essas crianças têm prá dizer...

R: que era o meu caso antes da Aceleração, só que eu sempre trabalhei voltada para o aluno, eu acho que o meu perfil foi tirado por essa maneira de eu me aproximar desse ser humano, desse pinguinho de gente aí em transformação, eu sempre trabalhei ombro-a-ombro...

Nori: (...) me conta um pouco como é que esses alunos que passam por suas mãos durante um ano, com um trabalho completamente diferente do que eles viram até então... porque eram reprovados/retidos e ficavam encostados em qualquer canto... de repente eles vem prá essa classe, você retoma com eles toda uma valorização da pessoa, do ser humano, que são inteligentes, quer dizer, ganha a confiança... e aí ele sai da tua mão e vai lá prá uma 5ª série... você tem notícias de como é a passagem desses seus alunos lá na 5ª, na 6ª... porque volta para o sistema regular... como é isso?

R: por destino, eu acompanho essas crianças, porque dou aulas na 5ª, na 6ª, na 7ª e na 8ª, dou aulas de história e geografia, e me dou muito bem com eles, vamos

respeitando e eu cobro... dá a impressão que essa proposta é prá você deixar... não é! Você vai mas você volta cobrando... é um semeador, você não tem uma colheita? Você tem que soltar prá você saber o que é que passa ou repassa, e hoje eu tenho alunos da minha primeira turma que está fechando o ginásio agora, na 8ª, ele foi reclassificado, foi um dos melhores a se reclassificar e está na 8ª e está muito bem... e me perguntando assim: "professora, porque lá deu certo (nas CA) e aqui não dá?"... Agora, é respeitado pelos outros professores, porque ele tem que mostrar que é bom. Ele tem que mostrar na Aceleração que é ótimo...

Nori: ...até porque eu sei, tenho algumas informações de que muitos professores de 5ª à 8ª não os recebem com bons olhos, não aceitam algumas dificuldades que eles têm...

R: ... o professor, principalmente o professor de português, ele quer que o aluno saia da 4ª série escrevendo 100%... letrado... coisa que nem o professor é, e esse aluno além de ser 100% letrado, tem que estar hiper alfabetizado, com o idioma dele, porque acho que a nossa língua é um nó...

Nori: nós não damos conta então como é que um aluno com toda essa história, com todo esse quadro...

R: ...e a gente vê que o próprio professor, fazendo uma ata... escrevendo cada bobeira, falando cada absurdo! E aí ele vem e diz: "você não sabe disso fulaninho?!" É fácil cobrar dele... é muito fácil! E chega numa leitura, tem uma palavrinha que não é do seu vocabulário e fica "ai, mas isso", como se isso (...) ou finge que tá entendendo... e não tem aquela humildade, que meu aluno tem, que o professor da Aceleração tem que dizer: "Epa! Roda a fita! Volta, o que foi mesmo?"

Nori: R, você fala com tanto orgulho dos que deram certo... mas você tem notícias de alunos que não estão bem?

R: Olha, uma das falhas que eu aponto nesta proposta é o encaminhamento destes alunos que não estão bem, mas tem condições de ir... é melhor ele ter uma outra saída, dele não ir para uma 5ª e isso eu estou falando de um aluno da Aceleração trabalhado. Olha só, quando cair esta obrigatoriedade do professor ter um perfil, a qualidade está aí...

Nori: R, eu estou entendendo que é assim: um aluno, se ele não atingiu as tais das competências... ele teria assim, que avançar mas não necessariamente numa 5ª nos moldes que ela é mas ele continuaria para ser adaptado?

R: ... ser uma 5ª série sim, mas uma 5ª série voltada... ou seja, uma continuação da Aceleração, mesmo que não seja na lei, mas que tivesse um grupo de professores, um grupo de profissionais voltado para esse querer (...) Outra coisa que eu achei muito difícil e que ainda hoje pede-se é o registro...

Nori: ...que é ele que vai garantir toda a análise da evolução desse aluno prá ser encaminhado no final do ano.

R: O caminhar dele depende do meu registro, para os outros verem, para a própria equipe da Delegacia, porque tem um pessoal, tem um suporte aí.

Nori: A M (coordenadora) estava comentando comigo exatamente assim, como ela também questiona um pouco a "forção" de barra em alguns encaminhamentos que apesar do registro...

R: mas eu acho que foi um mal entendimento dessas promoções
(aqui ela pára para mostrar material de um aluno com muita dificuldade)

Nori: ..então R, fale um pouco do M: é um aluno deste ano que você vê vários problemas...

R: é um aluno que por estes problemas ele já é um aluno que se manteve na Aceleração, ele era aluno da Aceleração em 98 e está comigo agora, estou fazendo este trabalho, agora... já era Aceleração II, mas ele não atingiu... e tem a lei para estes casos excepcionais...

Nori: quantos anos ele tem?

R: 14 anos... mas isto aí a mãe diz: "Nossa professora, M já sabe ler..." diante do que era, evoluiu... mas isto aqui tem muito a fazer... e aí ele falta e falta... mas não é todo o meu trabalho perdido, mas todas as vezes que o M volta é um recomeço...

Nori: e aí fica difícil porque no final do ano como é que vai ser?

R: E eu tenho que estar registrando como é que é a proposta... retirei as letras móveis porque ele não queria mais pensar, ele só ficava: "é essa, é essa...?", no chute... aí ele não tinha mais hipótese, não sabia mais qual era a dele, não sabia mais, eu me perdi porque como ele estava muito ausente... e olha aqui já tem alguma (...) intenção... olha a comanda: você faz uma lista de nomes de pessoas. "Pode ser o de gente, né professora?". Aí quem ele põe? Rodrigo, Paulo, Rita, Marilda, Sérgio, Vanusa e Genildo... a gente tá vendo que tem uma intenção (...) quando ele lê diz "é fulano"...

Nori: Agora R, no caso dele, do M, o que vai acontecer com ele no final do ano, já estamos em outubro... o que você acha que vai acontecer? Ele vai ter que fazer de novo?

R: Não, ele não tem mais chance... o aluno queima essas etapas, ele tá queimado até fechar a Aceleração...

Nori: ...até porque a gente sabe que esse é o último ano mesmo...

R: A proposta, eu e a M ajudamos no parto, eles ficaram grávidos (...) e essa proposta ela foi feita para um ano ou dois que era prá corrigir o fluxo... e ainda tem muita gente produzindo esses alunos com defasagem.

Nori: Então teria que continuar mais um pouco... (o projeto)

R: Eu acho que não teria, não... chegou a hora... veja o M... a escola teria que estar aberta para esse menino

Nori: e ela está, R, o que vai acontecer?

R: porque esse apoio individual? Esse reforço individual? (...) porque não faz uma equipe prá estar atendendo esse povo de janeiro a janeiro?

Nori: Eu entendo que o projeto das CA veio exatamente prá corrigir a defasagem idade-série dos alunos... ele tem que acabar... até porque é isso que você está falando, é hora da escola, dos professores trabalharem e não produzirem mais isto ou, ainda temos que trabalhar com eles

R: porque isto aqui é produto mesmo e a escola é responsável por isto... e o professor tem que tirar o nó desses alunos, não tem nenhuma secretária que produziu isto, nenhum governo... e a família...

Nori: mas, R, isso é duro o que você está falando... você fala com essa tranquilidade porque quem está com eles e entende agora esse aluno porque sabe o que aconteceu... porque você se envolveu no trabalho. Agora, e os outros professores?

R: Não vão trabalhar com eles e é onde eu volto... é preciso haver, urgentemente... é que eu não tenho onde falar prá me ouvirem... eu não tenho onde falar prá que me ouçam! Me deixem falar, abram o espaço, porque com isso aqui, um trabalho destes na escola tem vários marcos, não é só ele, tá? E foi produzido, e aí?

Nori: Quem é que embala o nenê agora... toma que esse filho é teu! Quem é que vai assumir isso aqui...

R: E logo, logo, ele vai sair da escola, vai desistir... ele ainda está acreditando na escola, por isso que, apesar de vir pouco, ele ainda acredita, a família acredita: "Olha, M já sabe ler"... Outro dia tava lendo jornal: "M, o que você tem na mão?". "Jornal...". "Você sabe ler?". "Sei...". E sabe... "esse aqui é o Fernando Henrique", não é uma leitura? "Olha os camelôs... Olha o que o Pita tá fazendo"... é uma leitura, ele está crítico, é difícil, mas eu acredito na criança. Eu tive um aluno do CB, o F, que fez Aceleração e foi prá 5ª e se destacou e o Sérgio (diretor), pediu prá não dizer que ele era da Aceleração, prá ver no que é que dá... e ele é o melhor da turma.

Nori: ...e os professores não sabiam que ele era da Aceleração?

R: Não... e por acaso eu estava trabalhando com ele, na época a professora de Ciências estava de licença e dei aula prá ele... e ele foi brilhante, só que eu não podia falar isso prá ele, porque ele já sabia: "Olha, professora, pensam que sou bobo". Esse ano eu não ia pegar Aceleração, veja bem, eu sou preocupada com a educação, aí eu voltei a fazer faculdade que a minha licenciatura era a curta (...) O difícil é o professor estar sempre inovando esse conhecimento, transformando... a bonequinha está feia? Sujou? Dá uma lavada, põe uma roupa e apresenta a mesma bonequinha, porque eles vão saber que roupa vão usar... Não adianta você estar cheia de conhecimento e estar distante...

Nori: ...como é que você transforma conteúdos, objetivos que você tem em relação à sua disciplina... como você transforma isso no mais próximo possível da realidade deles... quer dizer, você não fica só teorizando, como é que você trabalha com esses sujeitos, primeiro, reconhecendo o conhecimento que eles têm...

R: ...se não acontecer fica só no falando... meu ponto de partida não é o que está no conteúdo, mas o que eles sabem, é o conhecimento que ele tem, e não ficar só no conhecimento que ele tem. O conhecimento dele é o ponto de partida prá qualquer objetivo...

Nori: ...prá você trabalhar com os conteúdos mais elaborados socialmente, reconhecidos...

R: ...e é muito gostoso, quando você menos espera, olha, hoje já é o que? 18? Acabou! E outra coisa, sabe o que é interessante? "Hoje é aula de educação artística", o que é isso? Você não pode trabalhar as borboletas?

Transcrição da Entrevista realizada com a Prof^a L (CA II - tarde)

Nori (entrevistadora): Hoje, dia 13/09/99, às 12hs, estamos na Escola _____, em Diadema, com a Professora L, da CA II. L vai contar um pouco como foi a entrada dela no projeto desde o início da implantação, como trabalhou com seus alunos, como está hoje, sobre as facilidades e dificuldades do projeto.

L (entrevistada): Eu estou nesta escola desde 1989, sempre lecionei para as classes de CB, 2^a série e há 3 anos atrás o diretor me fez o convite para conhecer o projeto aceleração, né? E pegar as aulas deste projeto. Eu tive muito receio na época, fiquei com medo até porque era uma coisa muito nova e eu não sabia se ia conseguir ou não, mas tudo é um desafio e eu gosto de desafio, né?... foi muito bom porque eu aprendi muito. No 1^o ano, há 3 anos atrás, em 97, logo que eu ingressei na sala de aceleração, que eu comecei a dar aula na aceleração, eu tinha uma turma difícil, bem difícil, em relação à disciplina, com relação à aprendizagem mesmo, os alunos, na maioria, eram totalmente analfabetos, né, e eu tive um apoio muito grande tanto da direção como da coordenação, e da prof^a R que já estava no projeto. Então ela me deu muito apoio e, com relação às capacitações também eu aprendi muito. Isso me ajudou muito a mudar o meu olhar com relação a esses alunos né, porque muitas vezes, sem querer, você pode até bloqueá-los, quando você trabalha muito naquele tradicional. E antes, antes de eu entrar prá aceleração, eu era muito resistente à mudança, sempre fui muito resistente por falta mesmo de conhecimento, né porque antes eu não tinha feito cursos, não tive oportunidade de ir nas OTs e logo que foi implantado, bem antes do projeto de aceleração, que foi implantado... que começou as modificações, né, e foi implantado aquele... a da Emilia Ferreiro... o construtivismo, eu era muito resistente a ele porque eu via assim que não tava funcionando... que as pessoas... que o projeto era bom mas que as pessoas não tavam entendendo, tavam fazendo... sabe, aluno fazia o que queria e tava certo. Eu acho que não é por aí, né, porque tem que ter uma disciplina, uma ordem para que funcione e realmente depois de um determinado tempo viram que não tava correto mesmo e onde tá havendo várias mudanças com relação a isso. E depois que eu comecei a conhecer o projeto, comecei a fazer os cursos e comecei a dar aula nas CA, eu mudei muito, porque você vai adquirindo conhecimento e você vai trabalhando... porque o projeto é riquíssimo, é belíssimo e ele atende aquelas pessoas carentes, as crianças que precisam, os alunos que precisam realmente, né, aqueles alunos que têm muita dificuldade... e trabalhar com o projeto, se você trabalha dentro do projeto você tem mais facilidade e eles tem mais facilidade de aprendizagem também.

Nori: e o material, o material que subsidia o seu trabalho com as classes de aceleração, como você considera, tanto aqueles que te orientam quanto os dos

alunos. Você acha que eles são interessantes, as crianças trabalham bem, como é?

L: São muito, muito interessantes porque, não só os módulos dos alunos como o do professor também, que é um apoio muito grande para a gente como as capacitações, porque não adianta, se você não tiver capacitação você se perde um pouco também, então você tem que ter as três coisas juntas... e o apoio da coordenação e o apoio da supervisão também. Aqui em Diadema, por exemplo, as supervisoras, o pessoal da equipe, eles te ajudam muito, qualquer dúvida que você tem, você vai até eles, eles explicam, eles te orientam, então isso é muito bom... E com relação aos alunos, todo o material de CA, pena que não é estendido a todas as séries sem ser só de aceleração, é muito bom. As letrinhas móveis, por exemplo, antes nós não tínhamos... e eu tive vários alunos que se alfabetizaram com as letrinhas móveis e, como nas classes de aceleração você tem um contingente menor de alunos, você tem tempo de estar mais perto deles, você tem tempo de trabalhar individual com eles e ao mesmo tempo em grupo, dando apoio sempre àqueles que estão com mais dificuldade, né... então isso é muito bom. Pena também... uma outra coisa que deixou um pouquinho a desejar com relação à CA, é que todo esse material, não digo os módulos, os módulos não, todos os anos vieram normalmente há 3 anos, mas o outro material de apoio que são as letrinhas móveis, os joquinhos, a massinha, as tintas, as folhas, os papéis, aquele outro material pedagógico de apoio, que você pode, por ex., na aula de educação artística que você pode desenvolver dentro mesmo do projeto, não veio, não vieram mais, vieram num ano e depois não vieram mais, quer dizer, então isso aí acaba: tinta acaba, massinha acaba, então, sabe, bola essas coisas, sabe todo esse material que veio à parte para as CA ele se esgota, acaba e você fica sem ele, porque você também não tem condição financeira de comprar, não é verdade? Então é só isso aí que eu acho que deveriam ter continuado a mandar e não mandaram, né? Agora, quanto ao resto não... e quanto a mim, com relação a trabalhar na CA, eu mudei muito meu olhar, hoje eu posso dizer que hoje... eu era muito tradicional, não que eu fosse muito tradicional, mas é porque eu acho que se não existe disciplina, se não existe ordem, você não consegue fazer um trabalho, não adianta porque você não consegue... E também muita psicologia, porque você trabalha com alunos que, nossa!, não tem estrutura nenhuma familiar, que não tem..., sabe eles não conhecem valores nenhum, não tem... Sabe, às vezes você começa a conversar com um aluno, você fica assim perplexa, é aluno que tem os piores problemas que você pode imaginar, isso na cabecinha de uma criança é muito ruim, bloqueia muito... e é onde a criança fica aquém dos demais alunos que têm uma certa estrutura, não é verdade? Às vezes alunos que tem uma família certinha, mas que qualquer problema na família desestrutura eles né?, imagina aqueles que não tem nenhuma, não é verdade? Então você vê alunos, por ex., eu me sensibilizo muito com essas coisas, porque eu vejo alunos que chega às 7 hs da manhã na escola e às 3 hs da tarde tá

passando mal, quando você vai ver é porque não comeu nada e, às vezes, não é todo dia que tem comida na escola, tem dia que é bolacha com leite, café ou uma bebida láctea qualquer, então de repente aquilo não sustenta e o aluno se sente mal e você vai perguntar porque tá passando mal é porque não comeu, não tem um pão prá comer em casa. Então tudo isso você tem que levar em conta, sabe, "ah, o aluno não aprende porque é burro", não, não é isso. É que você tem que ter paciência... eu tive aluno que foi alfabetizado em outubro, em anos anteriores. Eu tive aluno que em novembro ele conseguiu ser alfabetizado, sabe, então é tudo uma questão de... sabe quando você tem aqueles aluninhos que tão começando a pegar as letrinhas móveis, juntando... "professora aqui tá..." sabe, começando a formar as palavrinhas ou formar as frases, você sabe... é maravilhoso... nossa!... é muito bonito, mas é uma questão de paciência que antes eu não tinha, eu achava que o aluno que saía da 1ª série, tinha que sair prá mais ou menos alfabetizado, eu achava um absurdo o aluno ir para a 2ª ou 3ª série sem estar alfabetizado... sabe, eu era muito radical com relação a isso, depois eu comecei a mudar, porque você começa a adquirir conhecimento, começa a trabalhar dentro dos projetos que são implantados, você começa... né, e também vai muito do compromisso do professor, porque o governo ele te dá, pelo menos eu nunca vi... tem prá 10/11 anos que eu tô no Estado, e de uns 3 ou 4 anos prá cá o governo dá tudo prá educação, eu acho até que tá dando demais, porque isso tá fazendo com que os pais não tenham tanta responsabilidade como antes, o governo tá dando até demais, é a minha opinião... porque tudo de graça, de graça, de graça... eles não tão dando valor, por mais que você conscientiza eles não tão dando valor. Aí eu volto no tradicional, eu volto naquela época em que o pai ou a mãe tinha que comprar uniforme, que o pai e a mãe tinha que comprar os livros e os cadernos, porque aí que eles dão mais valor, porque o pai e a mãe cobra: "você não estraga isso, você não faz isso", hoje não, pode jogar fora, pode quebrar porque não saiu do bolso deles, então eles não dão tanto valor. Então, sabe, eu fico naquela coisa... eu acho que tá demais também, com relação a material não é legal, também...

Nori: E em relação aos alunos da sua 1ª turma... você tem notícias deles na 5ª ou 6ª séries, hoje...

L: Tenho sim... eu tento acompanhar... eu tenho alunos que não estão mais nesta escola, mas estão na 6ª ou 7ª séries. Eu tive alunos de rua, da Praça da Sé, eu tive 3 alunos que eram de rua que me deram muito trabalho mas que hoje... 1 fugiu, não tá mais na escola e nem com o senhor que tem a guarda deles, que tira eles da rua e traz prá uma casa que tem aqui em Diadema, eles são noruegueses, vieram da noruega prá fazer este trabalho com meninos de rua. Então eles ficam o ano na rua tentando resgatar, tirar criança da rua, traz para uma casa que eles tem aqui em Eldorados, tudo financiado pelo governo da Noruega e eles colocam na escola... e eu trabalhei com 3 crianças destas. Uma fugiu, um

menino muito inteligente, fugiu... veio, tava fazendo Aceleração II comigo e depois quando o "tio" que toma conta, que tem a guarda deles, transferiu para outra escola... ele fugiu. Agora, os outros 2 não, eles estão em outra escola cursando a 6ª série, sabe, são meninos que conseguiram resgatar a sua dignidade, sua auto-estima, foi muito bonito este trabalho que fiz com eles. Prá mim foi muito gratificante, porque foram meninos criados na rua, na Praça da Sé, com todos os vícios terríveis de rua e todos os sofrimentos que eles tiveram na rua. Eu tenho até um... o J, que era um dos meus alunos, ele me dava muito trabalho em sala de aula porque era muito violento e teve uma ocasião, um dia na sala, todos os alunos trabalhando, um trabalho em duplas que eles estavam fazendo e ele, era o dia do aniversário dele, e ele levantou, né, ele levantou da carteira dele e colocou o pênis prá fora, em plena sala de aula, ele colocou o pênis prá fora e colocou prá dentro, aquelas calças larguinhas... só que... eu dei uma olhada, ninguém viu... só eu que vi e percebi que os alunos não tinham visto, então não falei nada prá ele... eu esperei, quando foi no outro dia eu o chamei e disse que tinha visto o que ele tinha feito... que isso é feio, conversei com ele... ele ficou muito sem graça, me pediu "desculpa professora, foi sem querer", aí eu falei prá ele... sabe ele falava dos "mocós" que ele vivia, aquelas casas abandonadas, foi estuprado, usou todos os tipos de drogas... e eu conversei muito com ele, "olha, quando você tava na rua talvez você fizesse este tipo de gesto, mas não pode agora você tá vivendo numa sociedade"... e expliquei, conversei... e hoje ele está na 7ª série, sempre me telefona, conversa comigo. Os demais alunos, tenho vários alunos que estão na 5ª, outros estão na 6ª... e eu tento acompanhar. Tem um que está tendo dificuldade... porque eles estão acostumados com um tipo de trabalho nas CA, é um trabalho em grupo, é um trabalho individualizado às vezes... e quando vai prá 5ª ou 6ª séries, o que acontece? É um contingente maior de alunos, um professor só, eles não tem condição de ficar atendendo um a um, então o que eles fazem? Eles geralmente se juntam com aqueles que estavam na aceleração com ele e muitas vezes eles ficam apáticos, ficam perdidos e se perdem mesmo, e eles vem até a gente e "professora, tô tendo dificuldade, tá assim..." mas agora, quando o professor do ginásio conhece o projeto, aí ele sabe também trabalhar com esses alunos, né, fica mais fácil... e eu tenho alunos que não teve problema nenhum, que foi para a 5ª série e tá indo de vento em popa, graças a Deus tão indo bem.

Nori: E em relação à classe neste ano, como é que eles estão, de um modo geral, estão indo bem, ou não, tem alunos com mais dificuldades. Como você acha que eles vão terminar o ano.

L: Eu tô muito feliz com a minha classe de aceleração este ano. Eu tenho bastante problema com disciplina mas consigo controlar tudo isso dentro da sala de aula mesmo. Eu jamais trouxe aluno prá secretaria, prá diretor, eu não faço esse tipo de coisa, eu tenho que resolver lá... às vezes eu separo 3 ou 4 brigas

num dia na sala de aula... é interessante que a cada ano que passa você percebe que a violência aumenta mais. Eu acredito que tudo isso é um problema social, não deixa de ser e da falta de estrutura familiar também, porque... é tanto problema que você vê... eu tenho aluno que o pai e a mãe estão presos, vários problemas... então essa violência toda que existe dentro da sala de aula às vezes, é resultado de problemas de dentro de casa mesmo, problemas que eles vivem. Então você tem que ser o quê... muitas vezes as pessoas falam que a gente não pode ser mãezona de aluno, mas muitas vezes a gente tem que ser, porque eles não tem carinho nenhum, começa a briga dentro da sala de aula você tenta separar, depois você conversa, eu sento aluno no meu colo, eu converso, quando eu tenho que ser mais enérgica, eu também sou, quando eu tenho que falar um pouco mais duro com eles eu também falo e, quando eu tenho que pedir desculpa também peço, porque às vezes fui um pouquinho bruta, né. Agora, com relação a este ano eu tô muito feliz com a minha classe, eles estão muito bem, acompanham muito bem, todos... tem um que tem um pouquinho mais de dificuldade, não resta a menor dúvida, por isso dou um apoio maior, mas a maioria tá indo muito bem com relação a quase todas as disciplinas: português, matemática. Eles desenvolvem trabalhos bem, sabem trabalhar em equipe, porque é muito difícil você fazer eles entender que "uma andorinha só não faz verão" então quer dizer, tem que trabalhar em equipe, que no mundo ninguém faz nada sozinho, que eles têm que se preparar para um futuro, para um mercado de trabalho, que o mercado de trabalho aí fora é exigente e que se eles, trabalharem unidos, vão conquistar o espaço deles e a importância de adquirir cultura. Eu tenho um aluno, por ex., que eu fico admirada com ele... não foi coisa minha, é do aluno... a mãe dá dinheiro prá ele comprar alguma coisa, ele compra jornal e todos os dias ele leva o jornal prá sala e eu fico maravilhada com esse menino... e lê, e lê... e eu incentivo muito eles a lerem, a lê jornal, a lê revista e tudo que aparecer... qualquer pedaço de papel, qualquer pedaço de jornal prá ler porque é com isso que eles vão adquirindo conhecimento e o mundo aí fora, hoje... a evolução táí, a tecnologia, então você tem que ser uma pessoa desprendida, você tem que ser uma pessoa que tem um pouco de cultura atual, do que tá acontecendo, saber tudo que está acontecendo no mundo para que as portas não se fechem prá você. Então eu incentivo muito eles, e eles estão muito bem, acompanham bem, me dão muito trabalho com indisciplina, mas com relação à aprendizagem, graças a Deus eu tô conseguindo, e isso é muito bom.

Transcrição da Entrevista com a Coordenadora Pedagógica Prof^a M

Nori (entrevistadora): Hoje, dia 4/10/99, às 11h10m., estou entrevistando a Coordenadora M, que falará sobre o Projeto C.A.

M (entrevistada): Quando começou o projeto, teve toda uma assessoria. A gente tinha encontros em SP, veio o material... a proposta não é nova, a proposta está aí desde 86 (referindo-se às discussões que ocorriam nesta época no CB), a maneira deles estarem trabalhando, por ser um projeto, mostrou um caminho para a gente estar levando até as outras salas, com a proposta, esta visão diferente com o aluno. A falha, na minha opinião, é com relação ao ginásio, às 5^{as} séries, porque o que a gente percebe muito são as dificuldades... porque quando ele chega ali, por exemplo, ele frequentou dois anos de aceleração então a legislação do projeto, que ampara o projeto, o que coloca? Você não pode deixar eles numa aceleração novamente e nem estar colocando ele numa outra série aquém desta prevista pelo projeto. É onde aconteceu o caso dos alunos que caminharam, que tiveram um progresso mínimo, mas chegaram numa 5^a série, vamos colocar assim, praticamente analfabetos...

Nori: ...diferente dos alunos que percorreram regularmente, apesar de sabermos das dificuldades de alguns alunos que estão lá na 5^a e na 6^a, ainda estão aquém e aí os profs. da 5^a...

M: ...culpam os anteriores e cruzam os braços... e assim fica. O que eu acho que é falho, e que comento até na Delegacia é que por mais que a gente converse com os profs. de 5^a, por mais que a gente auxilie... "olha o projeto trabalhava assim, continua, vê se tá muito diferente..." Agora sim tá procurando..., principalmente a profa. de Português da tarde ela tá vendo por um outro lado, inclusive eu estava te falando do A... agora ele está se interessando, não tá faltando mais, no 1^o semestre ele faltou bastante (ele está na 5^a) então agora ele tá procurando... está vendo que o prof. está se interessando, que está vendo a dificuldade realmente que ele tem... ele está indo pro reforço, então ele está se achando um pouquinho mais. Mas a maior dificuldade na minha opinião é essa, porque o professor de 5^a à 8^a quer o aluno pronto e o aluno da aceleração ele não sai pronto, por melhor que ele saia, que frequente dois anos ou um ano, que ele é encaminhado para uma 5^a ou 6^a (este ano acho que tem caso prá 6^a), mas ele não dá o encaminhamento depois, ele fica aquém...

Nori: É um pouco assim: você não vê, ou não há no projeto a previsão deste trabalho em relação a uma assessoria ou capacitação de 5^a à 8^a?

M: O que eu penso deste ponto, é que poderia ter um encaminhamento diferente para esses casos, porque é um projeto que você teve acompanhamento,

primeiramente do pessoal do Cenpec, assessoramento da delegacia, teve uma porção de coisas, tem registro, tem tudo, então por mais que o professor fez, que o professor registrou, ele teve um avanço mínimo, ele não escrevia nada agora ele escreve bola com "a" e "o" ele vai colocar lá e não adianta nada ele registrar aquilo, porque o trabalho ficou falho do mesmo jeito, ele progrediu mas não progrediu o suficiente para ir para uma 5ª série... e você tem todo esse registro, toda essa documentação e essa documentação o que valeu?

Nori: não é reconhecida, o aluno acaba encaminhado...

M: ...acaba encaminhado pro regular, na minha opinião a falha é essa.

Nori: os alunos fazem aceleração quantas vezes?

M: A orientação que a gente tem é, por ex., ele fez aceleração I se ele teve um progresso mínimo, ele pode fazer a II, mas agora fazer a II duas vezes ele não pode...

Nori: aí obrigatoriamente ele vai para a 5ª?

M: dependendo da série de origem dele: se ele é de 3ª e fez um ano de aceleração II, ele pode ir para uma 4ª ou 5ª. Agora, se ele é de aceleração I, pode ir para uma 4ª também... ou 3ª...

Nori: Na verdade, M, se a origem dele era a 3ª, ele fez aceleração I, no lugar da 3ª, vai pra aceleração II, ele não acelerou... se ele era de 3ª teria que ir para a 5ª (para acelerar), ou até o que era de 4ª, faz a aceleração II e vai pra 5ª, ele não acelerou...

M: ...ele foi trabalhado de uma outra forma, foi trabalhado com uma outra visão, pode até ter ajudado no progresso dele mas a questão de acelerar, não...

Nori: ... os alunos que aceleram são aqueles que eram de CB e que foram pra 4ª ou 5ª série, mas parece que a maioria não é assim...

M: ...como a gente tem esse ano também casos de 3ªs ou 4ªs que podem ir para uma 6ª...

Nori: Mas, veja, a procedência da maioria este ano da CAII é 4ª série...

M: ...a maioria não vai pra 6ª... os da L alguns poderão ir pra 6ª...

Nori: que bom... poderemos checar no ano que vem...

M: ...tem muitos alunos que estão adiantados, se comparados aos outros, por ex., este alunos que tem na 6ª série hoje, os que eram da aceleração acompanham...

Nori: Não só criticando se acelerou ou não, na verdade, foram alunos que pelo menos não foram retidos...

M: Eu nem penso nesta questão da retenção... o que eu penso é que falam tanto na autonomia da escola e quando você tem a documentação, o professor fez mesmo um trabalho direcionado àquela criança, se você tem as atividades da criança que mostra realmente que ela foi trabalhada, que ela teve um progresso, mínimo que foi, mas ela teve um progresso, como você vai encaminhar para uma 5ª série?...

Nori: ..porque não foi suficiente?

M: Falam tanto em autonomia, autonomia, autonomia, só que quando a gente coloca ali... poxa você faz, mesmo eu peço às professoras "registrem, marquem lá direitinho, façam um acompanhamento mais sistematizado com esses que estão com maior dificuldade de aprendizagem"... chega no final, não pode repetir... ou então do projeto de aceleração, se ele frequentou dois anos, vai para uma 5ª série, então é difícil, falam de auto-estima da criança, que elevou muito, teve muito caso de criança de aceleração que no mínimo esse ponto foi alcançado, alcançaram a auto-estima dele... agora você vê tudo isso ir por água abaixo. Você faz o trabalho, faz toda a documentação e depois o que valeu a pena?

Nori: Porque tem que por o aluno lá prá frente... e aí o choque desse aluno num sistema completamente diferente com não sei quantos professores que tem uma metodologia diferente, um tratamento diferenciado, isso pesa também, não? E aí como fica esse sujeito...

M: Eu acho que... isso é uma coisa pessoal... eu acho que nesse ponto ele vai retroceder, porque essa preocupação toda do projeto foi a de tirar aqueles alunos que estavam encostados, na sala de aula, sem serem trabalhados, sem nada, eles fazem isso, eles fazem um trabalho aí de, no mínimo, dois anos, eles recuperam a auto-estima, eles tem um progresso mínimo que for, mas chega lá no coiso o que é que vai acontecer? Ele vai ficar encostado de novo... porque ele vai ficar lá..."você não sabe"... "como você conseguiu chegar na 5ª série".... A gente tá caminhando prá essa progressão continuada tanto falada, só que esse caminho não é com um estalar de dedo que você consegue mudar as coisas.

Nori: Leva muito tempo...

M: Você trabalhar com pessoas... uma com idéia diferente da outra, é muito difícil e você imagina uma cabeça de criança que tem lá seus 12 ou 13 anos, chega agora e pega uma 5^a série... na aceleração eles trabalhavam numa forma toda diferente, chega na 5^a série pega 5 ou 6 professores diferentes, cada um com uma metodologia diferente, com um jeito de dar aula diferente... bagunça toda a cabecinha de novo.

Nori: Ele acaba assim... como a própria L (prof^a CAII) comentou na entrevista, ela disse que tem notícias de alguns alunos que estão lá na 5^a ou na 6^a e que não estão muito bem, a tendência é eles se agruparem - os alunos da aceleração - que eram amigos, eles ficam agrupados e isolados na classe...

M: Mesmo estes nossos que estão hoje até na 7^a série, mesmo que eles tenham uma defasagem, você vê que conseguiu dar um passo adiante... porque estão na escola, são poucos os que desistiram, porque ainda estão se interessando, não são muito faltosos, claro que tem casos daqueles que foram embora, mas então você vê que aquele aluninho que tava lá, 4 ou 5 anos no CB e hoje estão numa 7^a série, então tem vários casos assim que estavam empacados no CB e hoje estão numa 7^a série. O projeto em si, ele é muito bom, eu adorei, eu abracei, eu peguei a 1^a sala de aceleração em 96, foi muito bom... as capacitações... só que todas as coisas tem seus pontos bons e ruins.

Nori: agora fala um pouco da progressão continuada... a orientação é que os alunos só serão avaliados no final do ciclo...

M: pelo que eu tenho de conhecimento, ele só pode ser retido um ano, uma vez, no final do ciclo. Por ex., um aluno que foi retido ano passado na 4^a série, ele frequentou de novo esse ano a 4^a série, então o que a gente tem de orientação, não sei se eu estou equivocada ou não, esse ano ele não pode ser retido. Então agora o que acontece? Ele progrediu, ele fez, ou então ele faltou mas não até o limite de reprovação por falta, mas só que ele não está... é uma aprendizagem muito lenta...

Nori: é um pouco o que ocorre com os das CA...

M: porque eu não sei... o que eu vejo é que estou na rede de ensino desde 1980. O que existia era aquela coisa: você tinha um aluno ideal, se você não chegasse àquele aluno ideal, aquele melhor aluno, você podia até reter, então tinha aquela cultura da repetência... eu mesma quando estava numa 6^a série fui retida duas vezes...por 1 ponto em história, então isso daí eu acho um absurdo... se você vai

bem em português, se você tem um bom desempenho em português, como é que você não vai bem em história? Por que o professor exige aquela respostinha certinha, igual está no livro? Então tudo isso tinha a ver... Agora, hoje com todas essas mudanças, com todos os estudos que a gente tem, acho que a escola está criando um certo desenvolvimento para estar realmente vendo se aquele aluno tem condição ou não de passar, tem todos os registros que antigamente não existia, porque era a palavra do professor...

Nori: está mudando um pouco esse olhar, os critérios, está-se repensando, não há mais aquele rigor de se reprovar um aluno por 1 ponto em história, geografia ou ciências...

M: mas tem casos que você não consegue... seja por problema psicológico, que a gente não é médico nem nada pra tá avaliando, mas você percebe que tem alguma coisinha naquele aluno que não vai, seja familiar, seja social... tem alguma coisinha que deixa ele ali sem ter aquele desenvolvimento pleno. E você faz o quê com ele? Ah, você não pode reter ele duas vezes numa 4ª série... você manda ele pra uma 5ª? O quê ele vai fazer numa 5ª? Mas é a progressão continuada... ele vai continuar progredindo, ele vai continuar sendo visto... se a gente conseguir realmente continuar nesse processo, pode até caminhar, mas você sabe que tem aquele que vai conseguir caminhar e tem aquele que não vai. Eu posso até estar falando demais.... tem crianças que por mais que a gente faça, por mais que você estimule.... a R mesmo, é uma professora que estimula bem o aluno, que trabalha muito bem com a criança, que vai vendo se não dá isso vou passar para aquilo e você vê que o progresso é muito lento, tem uns que vão, pegam rapidinho, que outros que tem que voltar, retornar duas ou três vezes pra conseguir que ele aprenda metade do que o outro aprendeu. Então, essa progressão continuada, não sei... é uma boa se o professor tá realmente trabalhando em cima daquela dificuldade do aluno, porque é muito difícil. Nós temos classe de 6ª série com 45 alunos... dá pra ser feito? Dá, mas é uma coisa muito lenta...

Nori: até porque a maioria dos professores não está preparada para trabalhar individualmente, com outra visão... é um processo mesmo...

M: é um processo e outra, eu acho que de 5ª à 8ª séries a preocupação não se torna tão individualizada quanto é de 1ª à 4ª. De 1ª à 4ª a gente até comenta aqui na escola que o professor é uma mãezona, um paizão daquele aluno... se preocupa se ele veio sujo vai querer saber porque ele veio sujo, se tá chorando ele vai perguntar porque está chorando... agora, de 5ª à 8ª séries não acontece isso, se ele veio sujo é porque ele é porco... olha aquele aluno tá sempre vindo sujo... mas é uma coisa que não tem aquela... são poucos os que se preocupam, que vai pro lado afetivo, que vai chegar lá e perguntar o que aconteceu... que

está com algum problema, você quer se abrir... porque às vezes a criança não tem ninguém pra falar e vai se apegar no professor. Então acho que a questão da 5ª à 8ª é uma coisa assim muito... que termo que usaria... muito mecânico...

Nori: não tem esse componente afetivo que você acha importante, até de 1ª à 4ª, porque ganha os alunos, o aluno se abre, você consegue, quem sabe, detectar alguma coisa e trabalhar...

M: e os professores.... não sei, eles pegam 2 aulas aqui, 2 aulas ali... então chega e... “ah, eu vou até lá aquele dia, ah eu vou perder só 2 aulas.... ah, vale mais eu perder essas 2 aulas do que ir lá...”, falta compromisso, não tem vínculo.... essa questão vai afastando um pouquinho, eles vão ficando mais... é o que eu falo, o professor que se preocupa com o aluno, o aluno tá lá na sala, o aluno tá lá assistindo aula, agora, aquele que não se preocupa, o aluno não assiste aula dele, foge... falta no dia, reclama do professor....

ANEXO 4

**Amostra de atividades realizadas
pelos Alunos AD e AL, na 4ª série
(2º semestre/2001)**

nome? _____

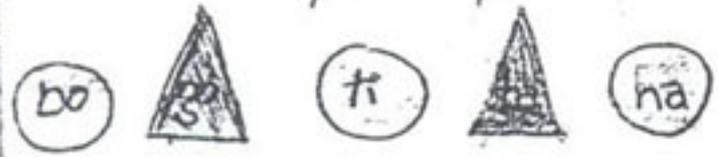
ligue as formas iguais e forme
palavras.



Bolada - / VASO



menino / BAPÔ



Botina / gota



Baneta Rata



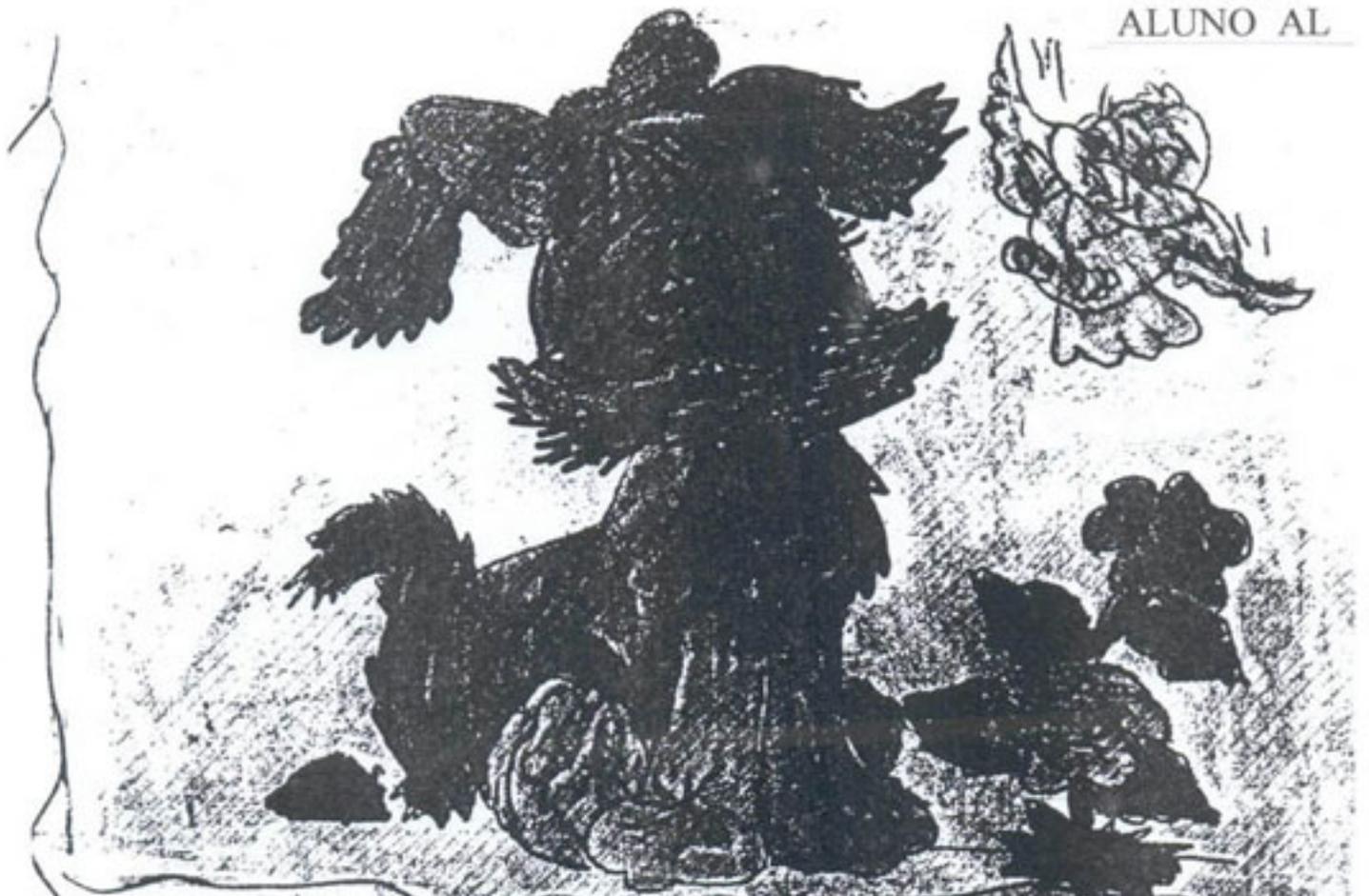
carpe gorte

Frases.

ANEXO 4
ALUNO AD

- 1 - Eu gato da Balada do Lado
- 2 - ~~Ritório um~~
- 3 - ~~o~~ 1ª e gata de seguir PHNTA
- 4 - ~~o~~ 2ª e miniana gata de seguir Bata
- 5 - ~~o~~ 3ª batina gata de ficar na água
- 6 - ~~o~~ mundo gata de ficar no pé de todo
- 7 - ~~o~~ 2ª gata de semidist
- 8 - ~~o~~ 7ª professor e bonita
- 9 - ~~o~~ 8ª rato gata de come queijo
- 9 - ~~o~~ 9ª todo mundo gata de toma xarope
- 10 - ~~o~~ 10ª gata gata de come rato todo dia

continuação da
atividade
anterior



→ O que será que a caçadora está conversando com o passarinho?
→ Escreva um texto, não se esquecendo de colocar o travessão nos diálogos e parágrafos,
o passarinho gosta de Água, muito e quando ele escança ele para sentar a flor gosta de mace e quanto é parar de mace e estado muita gente pa

muito = mento, mento, metes,
sentar = zinta, zenta, zenta,
flor = flor, flor, flor,
gosta = gosta, gosta, gosta,
quanto = quonto, quonto, quon-tes



Composição

Título: o cachorro perdido

Juninho anda muito triste
faz dois dias que... cachorro
ela uma vez um menino que andava
muito feliz porque perdeu o cachorro
e toda vez que um dia ele estava andava
no meu da rua quando ele viu o cachorro
andando no meu da rua com um menino
ele ficou muito feliz

atividade para
continuar a história
iniciada pela
professora

cachorro = cachorro, cachorra

vez = vez, vez, vez,

estava = estava, estava, estava,

muito = muito, muito, muito

quando = quando, quando, quando

sempre = sempre, sempre, sempre

feliz = feliz, feliz, feliz

ficam = ficam, ficam, ficam

via = via, via, via

Correções da
atividade
anterior

ANEXO 4
ALUNO AD

Leitura da conta de luz

COMPANHIA DE ENERGIA METROPOLITANA
S.A. - Companhia Metropolitana de Energia Elétrica

NOTA FISCAL
CONTA DE ENERGIA ELÉTRICA
EMIÇÃO 13/01/99

Nome: PAULO B REIS
Endereço: OSWALDO CRUZ 44
C.C.C.:
Inscrição Estadual:
Data Prevista para a Próxima Leitura: 09/02/99
Município: DIADEMA
Roteiro de Leitura: Lote/Local: 09/040, Livro: 44155, Instalação: 19000
Consumo Mês Atual: 300 KWH
Leitura do Medidor: 3908
Medidor: 1987068
Constante: 00001
Identificação Bancária: Banco: Agência:

Consumo Registrado nas Últimas Mesas - kWh	Descrição	Valor
332-DEZ/98	FORNECIMENTO	35,80
381-NOV/98	300 kWh x 0,13267000	13,26
401-OCT/98	ICMS	1,17
374-SET/98	ACRESCIMO MORATORIO	
I.C.M.S - Lei Estadual 5274 de 01.02.88		
Base de Cálculo	Aliquota	Valor
53,06	2%	13,26

Sua Agência de Atendimento/Horário das 10 às 18:30h
R. NOSSA S. DAS VITÓRIAS 434
Tel: 456 3656 Fax: 456 3493
Apresentação: Dia/Mês/Ano: 15/01
Vencimento: Dia/Mês/Ano: 28/01/99
Total a Pagar R\$: 54,23

Autenticação Mecânica

S/

- O nome e endereço do consumidor.
PAULO B REIS, ENDEREÇO OSWALDO CRUZ 44
- O nome da empresa que fornece a energia elétrica
LEITURA da conta de luz
- O nome do município a que pertence essa conta.
município de dia de ma
- Qual a quantidade de quilowatts (kwh) consumidos no mês?
Qual o valor total, em reais, que foi pago?
300 (KWH) variação e 54,23
- A conta apresenta quatro datas diferentes:
 - Leitura 09/02/99
 - Apresentação 15/01
 - Vencimento 28/01/99
 - Emissão 13/01/99

Na praça como pipoca, encontro
os amigos conversar, como o bomoo

Na praça como pipoca encontro

Os amigos conversar como o bomoo

Na praça com pipoca como o bomoo

Ami praça pipoca como o bomoo

Na praça como pipoca encontro

Ami praça com pipoca como o bomoo

Na praça com pipoca encontro

Amigos conversar como o bomoo

Na praça com pipoca encontro

Amigo conversar como o bomoo

Na praça como pipoca encontro

Amigos conversar como o bomoo

Continuar o texto
iniciado pela
professora

24/10/01

Forme frases com as palavras abaixo.

melancia = melancia

~~melancia = melancia~~

morango = morango

~~morango = morango~~

lúva = lúva

~~lúva = lúva~~

alho = alho

~~alho = alho~~

galo = galo

~~galo = galo~~

sete = sete

~~sete = sete~~

lápis = lápis

~~lápis = lápis~~

83-84-85-86-87-88

83-84-85-86-87-88

83-84-85-86-87-88

83-84-85-86-87-88

83-84-85-86-87-88

89-90-91-92-93-94

89-90-91-92-93-94

89-90-91-92-93-94

89-90-91-92-93-94

95-96-97-98-99-100

95-96-97-98-99-100

95-96-97-98-99-100

95-96-97-98-99-100

95-96-97-98-99-100

95-96-97-98-99-100

95-96-97-98-99-100

2

ANEXO 5

**Amostra de atividades realizadas
pelos Alunos MA e MI, na 4ª série
(2º semestre/2001)**

Dióclima, 19 de junho de 2004

O BALÃO O kolas

SUBILANC RA WUATOLANUATO PEPELO

CALININATE SANANANADAMULA

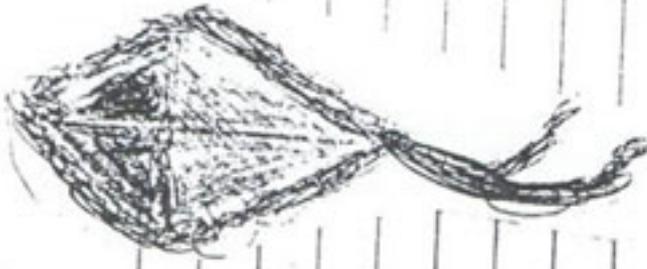
DEVNACASANULA BUDIDB BUNE.

~~Quando~~ O kolas

Sulim co alto, lá no céu,

Quando vai de corio na casa,

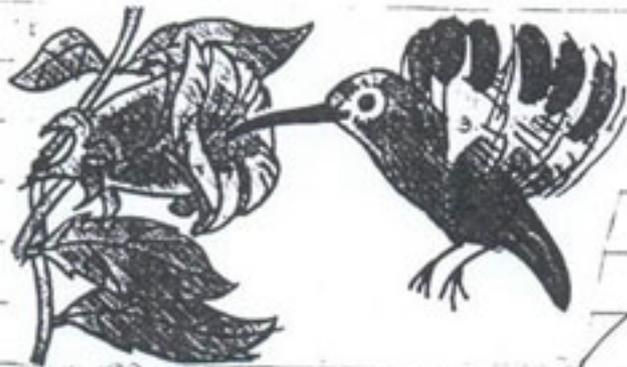
} tradução do
texto, escrita
pela professora



ABALA

E MUITO GOSTOSA
MOSI ^{DE BOA} ABALA
QUE BANANA

OPIPA ^{mas sempre}
NEPINA ^{made}
ELEFOPIPA E CADE ^{sem}
DE DOLRATA ^{os} SOÇTACIPI
FERE BOLA ALILA
PASALAU ^o
ÇTAPIPI



Diademas de autul no dia 2001

A beja ^{flor} OBE GAVO
O BEG PYO SE LANO AVO
SIL DO LOCA VO DO LO HA SA LOVO
LE LAVULO A DO ANONIVO CODO PASANO
SA ATA DE MI LO SA NA E LENI DO SALINO
E DE VI LI MU DA SA NO DE SE DA CALI NO SA DO
E CA DO SA LI DU LË NO DU LO MA VE LI EN U LO
E DE DO SA LA A DO NA MAI SE ANOTE
E NO DONINO

O gato Gato mora na casa da
Rosa

O gato Gato tem leite no prato

O rato rato mora na casa do Tuto

O rato rato come leite no prato

O rato rato tem leite no prato

Derivamos toda a lista de palavras.

Gato Gato rato rato rato rato

Resposta

① Quem mora na casa da Rosa

O gato Gato tem leite no prato

O rato rato

② Quem mora na casa do Tuto

O rato Rato

③ Onde o gato tem leite no prato

O gato tem leite no prato

④ O que o rato, rato come no

o rato rato come leite no prato

Forme palavras

pa + me + la = Pamela

ca + me + la = camela

la + le + i = leite

ri + ca + do = ricado

Ligue e fale palavras

O gato gata mora na casa da
Rosa

O gato gata toma leite no prato

O rato rato mora na casa do Tuto

O rato rato come milho no fundo

rato rato usa um pente de gato

Derivamos toda a dade dos pratos.

Gato Gato pula na grama com o rato.

Referência

① Gato gata mora na casa da Rosa

O gato gata toma leite no prato

O rato rato

② Gato gata mora na casa do Tuto

O rato rato

③ Onde o gato toma leite?

O gato toma leite no prato

④ O que o rato come?

O rato come milho no fundo

Forme palavras

pa + me + la = Pamela

ca + me + la = camela

la + le + i = lalê

ri + tas + do = ricado

Ligue i com o palanço

A ← ma com
la ~~ela~~
ma forma

mituracao

amais a

Fa ← da Fasia
uma Fama
la Faba

Faca uma lista

de palavras com letras com

ca como

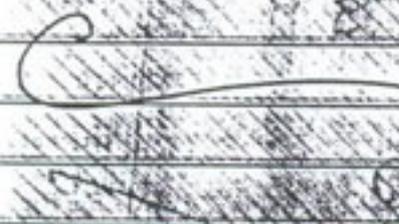
ra rala

la lapia

mil miga

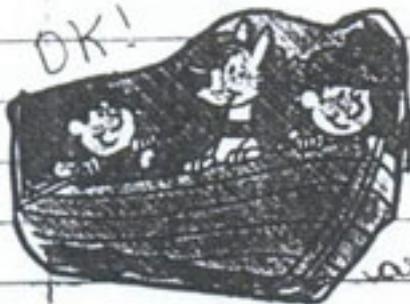
ga gata

pi pita



Quedamos, 25 de outubro de 2001

OK!



nome:

Título: A Vem + tula na ilha

da uma vez dois minutos

e um cachorro os minutos

os minutos acharão um barco

e farão para a ilha e farão

fazem a vem tula na ilha e dia

um lugar um monte de ilha

para dois foto e a cachorro um

um lugar foto na ilha e os minutos

ficarão curtos com o Hamon e dois

falarão e qd vai estar fazendo

na foto de dois farão a

quês minutos lista procurando ilha

da mais foto e a cachorro

comerão na lista para os Hamon

e os minutos falar fotos

sem dessa foto

Obs: Faz rajinha

ANEXO 6

**Algumas reportagens sobre a
situação da educação no país e no
Estado de São Paulo**

SEXTA-FEIRA, 24 DE NOVEMBRO DE 2000

Os resultados do Saeb

Uma nova avaliação da qualidade do ensino básico e médio, feita pelo Ministério da Educação em todos os Estados, mostrou que houve queda no desempenho dos alunos das últimas séries de cada um desses níveis de ensino. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) revelou que a nota média nacional, obtida nos exames de Português e Matemática, pelos alunos da 4.ª e da 8.ª séries do ensino fundamental e pelos da 3.ª série do nível médio, foi, em média, 6% menor do que a alcançada em 1997.

É preciso lembrar que o aumento do número de matrículas trouxe para os sistemas públicos de ensino nova clientela. A universalização do ensino básico atingiu 96% das crianças em idade escolar, em 1999, e as matrículas do ensino médio aumentaram 57%, entre 1994 e 1999 (de 4,4 milhões para 7,8 milhões). A nova clientela do ensino básico provém de famílias de renda muito baixa. Esse perfil socioeconômico se reflete no desempenho escolar dessas crianças. Com a forte diminuição da evasão escolar, essa clientela completou o ensino básico e atingiu a escola média.

O Saeb mede conhecimentos e habilidades dos alunos, por meio das chamadas escalas de proficiência. A média dessas escalas indica se os alunos têm o conhecimento exigido naquela disciplina, naquela série, em cada Estado. Por exemplo, os estudantes do último ano do Ensino Médio, nas Regiões Norte e Nordeste, sabem fazer as quatro operações e identificam figuras geométricas. Não dominam, no entanto, o sistema decimal, nem sabem calcular áreas geométricas. Antidões que alunos

das Regiões Sul e Sudeste dominam. Por essa avaliação é possível saber, por exemplo, que o conhecimento esperado de alunos da 8.ª série só é encontrado em alunos da 3.ª série do ensino médio e não em todas as regiões do País. É possível identificar também uma séria dificuldade na assimilação de conteúdo dos alunos: o conhecimento de Português acumulado na 3.ª série do ensino médio não é muito diferente do revelado na 8.ª série do ensino básico. Percebe-se, nesse caso, que a passagem pelo sistema de ensino não produziu mudança sensível na acumulação de conhecimentos e de habilidades.

O exame do Saeb revelou também que mudanças peda-

gógicas abruptas não dão bons resultados. Os estudantes de Minas Gerais, que em 1997 alcançaram alguns dos melhores índices

nacionais na avaliação daquele ano, tiveram depois tal queda de desempenho que influíram negativamente na média nacional. Entre 1990 e 1998, a Secretaria de Educação mineira foi pioneira em reformas da estrutura no sistema educacional, medidas que depois foram copiadas por quase todos os Estados. Em 1998, essas mudanças foram interrompidas, para prejuízo dos alunos.

É preciso lembrar que as diferenças no perfil socioeconômico da clientela, ocorridas entre 1997 e 1999, permitem relevar, em certa medida, a queda de desempenho que a última avaliação registra. Porém a dificuldade em acumular conhecimento dos alunos preocupa. Um sistema educacional é eficiente quando melhora simultaneamente a competência e as habilidades dos alunos. Não é isso que está acontecendo com a escola brasileira

Houve expansão das matrículas, mas desempenho dos alunos preocupa

Professores paulistas reprovam sistema de ciclos

A aprovação automática foi decidida de maneira 'autoritária' e frustrou categoria

BENATA CAVALHEIRO

Uma pesquisa realizada com cerca de 10 mil professores da rede pública do Estado mostra que a maioria deles discorda do atual sistema de ensino. Em 1998, a Secretaria da Educação introduziu a progressão continuada no ensino fundamental, método que praticamente extinguiu a repetência. "O que existe realmente é uma promoção automática dos alunos e os professores estão descontentes com isso", diz Maria Izabel Noronha, presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeesp), responsável pelo levantamento.

Os dados mostram que 91,9% dos professores dizem que os alunos passam de uma série para outra sem o domínio do conteúdo, um sistema de progressão continuada, um sistema de ciclos substituído às séries. O primeiro ciclo vai da 1.ª à 4.ª série e o segundo, da 5.ª à 8.ª. O aluno só pode ser reprovado no fim de cada ciclo.

"Nós temos de aprovar o aluno, não podemos dar nota baixa, mesmo que ele tenha tirado zero", diz o professor de matemática de uma escola na zona norte, que teme represálias por parte da secretaria e não permitir a publicação do seu nome.

Segundo a pesquisa, 90% dos professores não acham que a progressão continuada

melhorou a aprendizagem dos alunos.

Para a presidente da Apeesp, um dos motivos desse resultado é o fato de o sistema de ciclos ter sido instaurado de maneira "autoritária" na rede de ensino. Segundo a educadora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Nelide Noffs, para que o novo método funcionasse deveria ter sido feito uma boa preparação dos professores. "No mundo das idéias, esse sistema é perfeito, mas ele não foi organizado na prática." Ela explica que na progressão continuada o ritmo de cada aluno é respeitado e ele é avaliado de acordo com sua capacidade. "Os conteúdos são dados continuamente e não por série."

O resultado da pesquisa não surpreendeu a educadora, que recebe queixas frequentes de professores insatisfeitos. Ela ainda acrescenta que muitos deles reclamam do aumento de agressões físicas e morais. Segundo a pesquisa, 95,5% dos professores dizem que não houve diminuição de problemas de indisciplina.

"Os alunos não se tornam mais agressivos quando não estão sendo avaliados", diz Nelide. "Eles sabem que não precisam estudar, porque serão aprovados de qualquer jeito no fim do ano", diz outra professora, que também não quis identificar-se.

A Secretaria da Educação informou que não iria comentar a pesquisa, porque não havia recebido oficialmente os dados. O levantamento foi realizado em todo o Estado no mês de outubro. Responderam aos questionários 10.027



O QUE PENSAM OS DOCENTES

91,9%

acham que os alunos passam de uma série para outra sem domínio dos conteúdos

88,1%

acreditam que não houve melhorias na condição de ensino

87,3%

não vêem que melhora na aprendizagem do aluno

91,2%

consideram-se frustrados com o sistema de ensino

93,3%

não percebem que houve aumento do interesse dos alunos pelas aulas

89,9%

dizem que os pais estão insatisfeitos

89,9%

acreditam que não houve aumento do rendimento escolar

95,5%

afirmam que não houve diminuição de problemas de indisciplina

SOBRE AS ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO

87%

afirmam que garantem a melhoria do rendimento escolar

89,3%

acham que elas ajudam alunos com dificuldades de aprendizagem

60,4%

acreditam que ajudam a manter os alunos nas séries adequadas

55,8%

dizem que mantêm o interesse dos alunos pelos estudos

professores, o que representa pouco mais de 5% de um total aproximado de 200 mil trabalhadores da rede estadual de ensino.

Recuperação - A única aprovação detectada na categoria foi em relação às atividades de recuperação e refortificação desenvolvidas nas escolas: 89,3% dos professores acham que elas ajudam os alunos com dificuldade de aprendizagem. A recuperação é feita durante as férias por alunos que não tiveram 75% de presença e consiste em projetos interdisciplinares, cujo tema é escolhido pela escola. Alunos ouvidos pelo Estado durante atividades de recuperação este ano disseram que elas funcionavam apenas como estratégia para suprir as faltas.

A secretária da Educação, Rose Neubauer, defende o sistema com a justificativa de que a recuperação diminui a evasão. "O aluno fica o ano todo na escola e não abandona mais quando percebe que pode ser reprovado", disse Rose, em janeiro deste ano. Cerca de 55% dos professores também acham que essas atividades mantêm o interesse do aluno pelo estudo.

Todos os outros dados da pesquisa, porém, mostram a desaprovção do sistema. "Há um descontentamento febril de todos os colegas", diz o professor. A pesquisa comprovou 91,2% deles se dizem frustrados. A divulgação do levantamento ocorre cerca de um ano depois do fim da greve da categoria, que durou 43 dias. "O Estado precisa ouvir as queixas dessas pessoas", diz a educadora da PUC. Ela defende um programa de capacitação, com a participação dos professores, para que o sistema de ciclos possa ter sucesso.

Domingo, 1 de outubro de 2000

Sistema de ciclos oculta distorções do ensino

Número de alunos atendidos aumenta, mas os problemas de aprendizagem continuam

MARTA AVANCINI

A Escola Estadual Professora Ilka Jotta Germano, na zona sul de São Paulo, aprovou todos os alunos da 5ª à 8ª série no segundo bimestre deste ano. O índice de 100% seria um atestado da qualidade do ensino, mas, na verdade, pode mascarar um problema da rede estadual paulista: a promoção automática dos estudantes, mesmo quando não aprendem nada ou quase nada.

"A política educacional de hoje foi montada para mostrar resultados estatísticos a curto prazo", diz o professor R., que há oito anos dá aulas em escolas estaduais e municipais da Grande São Paulo. "Quase não há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, só com os números", afirma.

Ele se refere à reforma realizada pelo governo estadual no ensino fundamental em 1998, que resultou na troca das séries por dois ciclos, um da 1ª à 4ª série, e outro da 5ª à 8ª. R. e outros professores ouvidos pelo Estado aceitaram dar entrevistas sob a condição de não serem identificados, por temerem represálias por parte da Secretaria de Estado da Educação.

São Paulo foi um dos pioneiros na adoção dos ciclos. Hoje, 80% dos 6 milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental freqüentam escolas que funcionam nesse sistema, segundo dados do Censo Educacional do Ministério da Educação (MEC), divulgados na semana passada. No Brasil, são 23% dos 36 milhões de matriculados no ensino fundamental.

Números - De fato, uma consulta às estatísticas revela aumento significativo no número de atendimento e no desempenho dos alunos da rede estadual. Atualmente, 4 milhões de crianças cursam o ensino fundamental em escolas estaduais, responsáveis pela maior parte do atendimento. Em 1980, eram 3,4 milhões. Em dez anos, a aprovação subiu cerca de 18 pontos percentuais, saltando da faixa de 65% a 70% para a de 90%.

Esses indicadores transformariam São Paulo em um exemplo, não fosse por um aspecto: há fortes indícios de que a qualidade não está acompanhando a quantidade.

"Houve um aumento significativo no número de pessoas nas escolas, mas elas continuam com problemas", diz o educador da Universidade de São Paulo Romualdo Portela de Oliveira, especializado em política educacional.

Problemas, diz, ligados à qualidade da formação da criança que sai da escola pública.

Os alunos de 5ª série do professor R. são um exemplo. O Estado teve acesso a 76 redações escritas por eles em 19 de setembro. Os textos - sobre a violência nas escolas - apresentam problemas sérios de ortografia e de organização de idéias, que revelam graves falhas de alfabetização cuja correção pode levar anos, segundo especialistas (leia texto nesta página).

"É verdade que eles aprenderam a ler e a escrever antes de os ciclos serem adotados, mas o atual sistema não está contribuindo em nada para a evolução dessas crianças, muito pelo contrário", diz R. "Os alunos não se dedicam e faltam muito, porque sabem que serão aprovados no fim do ano."

A exemplo de tantos outros professores, R. é a favor dos ciclos, por considerar que o sistema aumenta as oportunidades de as crianças aprenderem.

A idéia é relativamente simples: como as séries são substituídas pelos ciclos e só existe a possibilidade de o aluno ser retido no fim do ciclo, ele teria mais chances de assimilar o que o professor ensina no seu ritmo, sem a pressão de obter uma média a fim de passar no fim do ano.

E, embora haja unanimidade sobre as vantagens do ciclo para o aprendizado, na prática a passagem de um sistema para outro foi brusca e acabou reforçando deficiências antigas. "Eliminaram a reprovação, mas não puseram nada no lugar", afirma a professora N., que leciona em duas escolas estaduais da zona oeste da capital.

Exigência - A nova legislação garante a aprovação do aluno se ele frequentar 75% das aulas durante o ano. O cálculo é feito a partir da presença nas aulas de todas as disciplinas e não em cada uma individualmente - ou seja, ele pode perder todas as aulas de história e mesmo assim avançar para a série seguinte sem saber nada.

Além disso, a avaliação mudou: a nota da prova não é mais determinante para definir se o aluno aprendeu ou não. O professor deve levar em conta outros fatores, como a participação em sala de aula e trabalhos, que podem compensar uma nota baixa na prova, possibilitando que o aluno seja aprovado e avance no seu ritmo, a chamada progressão continuada.

Também deve existir uma estrutura paralela de recuperação, para que a criança recupere as defasagens. A dificuldade, porém, é tirar a proposta do papel e transformá-la em realidade, de modo a atender as necessidades dos pais e das crianças.

A empregada doméstica Maria Aparecida dos Santos está pensando em contratar um professor particular para seu filho Kleber, de 10 anos, porque ele não consegue acompanhar seus colegas de classe.

O garoto estuda na 4ª série de uma escola estadual em Mirandópolis, bairro de classe média da zona sul, e foi encaminhado para a recuperação paralela.

O problema é que as aulas não são dadas na escola onde ele estuda, mas em outra unidade, a 3 quilômetros da primeira. "Como trabalho, não tenho meios de levar e buscar o menino", argumenta.

Outra solução que ela está estudando é pedir à professora que impeça o avanço do menino para a 5ª série. "É melhor esperar mais um ano até ele pegar o ritmo", defende a mãe. "A professora é boa e ele está melhorando aos poucos."

Mas como nem todos os pais estão tão atentos quanto Maria Aparecida ao que ocorre na escola dos filhos, cria-se um clima de liberalidade, que os professores alegam não conseguir controlar, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso dos alunos à política adotada pela Secretaria da Educação. "O estudante sabe disso e está confundindo aprovação automática com falta de limites dentro da escola", diz N. "Ele conhece bem os direitos, mas esqueceu os deveres", analisa.

E, pelo depoimento de estudantes, ele parece ter razão. Além das faltas, a ausência de limites também se manifesta na atitude dos alunos frente às tarefas que devem cumprir. "Quando o professor pede um trabalho, eu copio mesmo, porque sei que todo mundo vai tirar A e passar de ano", diz a estudante E., ex-aluna de N. Ela estuda na 7ª série em uma escola estadual no Butantã, na zona oeste.

Confusão - Assim, o que deveria funcionar como uma proposta inovadora está criando confusão, mal-entendidos e desorganizando a escola. "A transição foi mecânica, não houve discussão e os professores não foram preparados para ela", diz Maria Isabel Noronha, presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeesp).

No dia-a-dia da escola, isso se traduz em uma rejeição à aplicação da ideia da progressão continuada, somada à falta de estrutura e à formação deficiente do professor para trabalhar conforme os novos parâmetros.

"A dificuldade existe de fato, não é fácil para o professor, mas vamos enfrentar o problema ou voltar ao passado?", questiona a vice-presidente do Conselho Estadual da Educação, Sônia Penin. Ela lembra que a progressão continuada foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 após discussão entre os educadores. "É uma ideia hegemônica." A ideia é apoiada pela secretária estadual da Educação, Rose Neubauer. Ela alega que a mudança se sustenta em demandas do professorado e está sintonizada com as conclusões de estudos científicos.

Mas esse tipo de argumento não convence a dona de casa Sandra Regina Bargieri de Brito, mãe de duas meninas que estudam em uma escola estadual na Vila Olímpia, bairro de classe média alta na zona sul. "O aluno está amparado por uma legislação fraca e o professor não consegue controlar a situação", diz Sandra, que faz parte da Associação Comunitária Pró-Educação de São Paulo (Apeesp). Na sua opinião, vive-se uma "enganação coletiva", que inclui os pais. "Eles vêem o boletim do filho com boas notas e acham que está tudo bem", diz. Por isso, defende o retorno ao sistema seriado.

Infra-estrutura - Outro ponto, avalia a presidente da Apeoesp, é que os ciclos agravaram deficiências antigas da rede: salas com até 45 alunos, sobrecarga de trabalho dos docentes e falta de material para desenvolver a proposta pedagógica dos ciclos.

Estudos da Apeoesp revelam que um professor de língua portuguesa do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª) tem, em média, 180 alunos, se der cinco aulas semanais. "Não é possível acompanhar as deficiências individuais em salas tão cheias." Em disciplinas com carga horária menor, como história e geografia, pode-se chegar a quase 700 alunos por professor.

Em resumo, analisa a professora de metodologia de ensino da USP Idmêia Semeghini-Siqueira, o problema é o descompasso entre a proposta de ciclos e da progressão continuada e a mentalidade predominante na rede. "O problema é que os valores da escola são os mesmos desde a década de 50", diz ela, que coordena o programa de estágios dos futuros graduandos da universidade na área de licenciatura em língua portuguesa.

Assim sendo, enquanto a escola não receber respaldo material e assumir sua responsabilidade quanto à qualidade do ensino, haverá crianças como o aluno de R., que está na 5ª série e escreve que "o ensino é ruim, porque, antigamente, as professora ia em cada carteira explicar como se fais a lição e tambem as professora, manda os aluno suletras as letra."

<http://www.estado.com.br/jornal/00/10/01/news271.html>

Domíngo, 1 de outubro de 2000

Secretária diz que responsabilidade é da escola

Para Rose Neubauer, o sistema é bom, mas há unidades que ainda não se adaptaram

A secretária de Estado da Educação de São Paulo, Rose Neubauer, nega que o sistema de ciclos esteja impossibilitando o controle da qualidade no ensino. Seu argumento se sustenta sobre indicadores recentes, que apontam para o aumento da reprovação.

Em 1999, a retenção nas séries de encerramento dos ciclos (4ª e 8ª) aumentou em relação ao ano anterior, atingindo patamar superior ao de 1997 - um ano antes da adoção do novo sistema. Na 4ª série, foi de 4,8% em 1999 ante 1,2% em 1997. Em comparação, na França, onde o ciclo básico tem 5 anos de duração, a média de retenção é de 20%. Na 8ª, foi de 3,8% no ano passado ante 2,5% em 1997 - nas escolas francesas esse índice é de 10%. O problema que preocupa a secretária, porém, é o crescimento do abandono.

Assim, as escolas estariam conseguindo distinguir o aluno que sabe do que não sabe, conforme sua adaptação ao novo modelo. "Quando criamos os ciclos, a aprovação já era alta", argumenta a secretária Rose. "Em 98, as escolas deixaram todo mundo passar e nós sabíamos disso, mas em 99 já começou a mudar a situação."

Ela cita duas iniciativas de controle de qualidade. A primeira é um estudo, em elaboração, que cruza as taxas de aprovação com as de desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para localizar distorções.

A segunda é a abertura de processos administrativos contra escolas que estão aprovando alunos que não aprenderam. Três escolas da capital estão sendo investigadas. "Alguém tem de ser responsabilizado se uma criança ficou cinco anos na escola e ninguém viu que ela não aprendeu nada", afirma.

Reformulação - Na opinião da secretária, a mudança das séries para os ciclos foi acompanhada de uma estrutura que permite a recuperação das defasagens, se a escola souber usá-la. "O aparato existe e é completamente diferente do que existia em 1995", diz. "Mas nem todas as escolas estão se apropriando dele, porque continuam com a prática tradicional."

"Se a escola tem hoje hora de trabalho coletivo, coordenador pedagógico, oficina pedagógica promovida pelas diretorias de ensino, três horas de recuperação semanais, o ano letivo fica com mil horas em vez de 720", diz.

"E ainda há cem horas de recuperação no fim do ano."

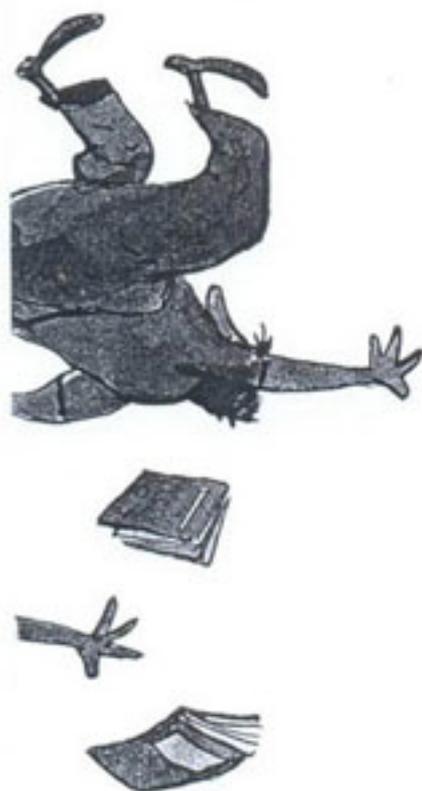
Para ela, a responsabilidade final é da escola, que tem de se organizar e assegurar que o rendimento dos alunos seja satisfatório e a avaliação, séria. "Esse é um problema da escola", afirma. "Se faltar, o aluno é reprovado e se não fizer o trabalho seriamente vai ter de voltar para a escola e fazer a recuperação de férias ou voltar para fazer a recuperação em outro período", explica.

"Agora, a escola precisa se organizar para cobrar isso deles, porque antes eles eram reprovados e não aprendiam do mesmo jeito." Segundo Rose, o Saresp mostra que o aluno reprovado no primeiro ano tem rendimento pior nas etapas seguintes.

O sistema anterior não era melhor que o atual e, por isso, a volta às séries não seria solução, sobretudo no contexto atual, quando as pesquisas comprovam as vantagens das metodologias que atrelam o ensino ao desenvolvimento infantil. "Ser contra a progressão continuada é ser a favor do aprendizado descontinuado", diz. "Como falar em Paulo Freire e querer uma prática convencional?" (Marta Avancini)

PELA PORTA DOS FUNDOS

EDUCAÇÃO SETEMBRO 2001



Exclusão social expulsa da escola milhões de crianças – apesar dos mais altos índices de matrículas da história da educação brasileira

João Marcos Rainho*

O Brasil é um país de dimensões continentais cujos governantes gostam de exhibir estatísticas que o colocam na rota do Primeiro Mundo, ao mesmo tempo em que desprezam índices que o confinam à periferia do subdesenvolvimento. Somos a décima economia do planeta – e líderes mundiais no ranking da desigualdade. A educação não poderia deixar de refletir esses dois Brasis: universidades de ponta e escolas sem luz ou telhado compõem o cenário de uma nação ainda em construção. Crianças e jovens de níveis sociais menos fa-

vorecidos ainda têm de lutar para exercer o direito constitucional de frequentar uma sala de aula – de onde muitos são expulsos por um cotidiano de dificuldades econômicas e sociais. É a famosa evasão escolar, linha imaginária que de forma concreta condena uma criança a compor, no futuro, os índices da pobreza e da ignorância.

Apesar do esforço oficial do governo em colocar toda criança na escola, a exclusão continua. Af surge a questão do que veio primeiro: é a falta de estudo que gera a exclusão social ou é a pobreza que impede a manutenção das crianças e jovens na

Capa

escola? Essa pergunta tem várias respostas, de acordo com a conveniência de quem tenta respondê-la. De óbvio, apenas o fato de as pessoas na linha da pobreza serem as mesmas que estão sendo excluídas do sistema educacional.

Segundo a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão governamental, dois terços da população brasileira – ou 111 milhões de pessoas – sobrevivem de renda familiar mensal de até dois salários mínimos. Outros 20% da população atravessam o mês com menos de meio salário mínimo. Existem 15 milhões de sem-terra. Para complicar, um requinte de perversidade econômica: 1% dos brasileiros (1,6 milhão de pessoas) concentra em suas mãos fortuna equivalente ao rendimento dos 50% mais pobres – ou 83 milhões de pessoas.

“Somos campeões mundiais em desigualdade social, má distribuição de renda e assassinatos urbanos”, acusa Frei Betto, escritor e jornalista. Sua opinião, típica de intelectuais de esquerda, bate com a do insuspeito Sérgio Besserman, presidente do IBGE: “Não somos o país mais pobre do mundo, mas somos, com certeza, junto com a África do Sul, o mais desigual.”

Mas o mesmo IBGE aponta avanços na área social. Menos crianças

morrem antes de completar 1 ano de idade – a mortalidade infantil caiu de 44,3 mortes por mil nascidos vivos, em 1992, para 34,6 em 1999. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), vinculado ao MEC, as crianças e os jovens estão indo mais à escola (25% da população) e por mais tempo. Aumentou em um ano a escolaridade média do brasileiro – de 5,3 para 6,3 anos estudados – e em todas as faixas etárias há mais pessoas matriculadas em instituições de ensino. Há mais gente sabendo ler e escrever, apesar de o analfabetismo funcional – aquele em que a pessoa aprende as letras, mas esquece depois – ainda imperar com 29,4% da população. O analfabetismo absoluto caiu para históricos 13,3%. Não são números para comemorar, mas estatisticamente a situação melhorou.

Evasão – Por outro lado, do ensino básico ao superior, os índices de evasão e repetência são piores que nos países mais pobres da América Latina. O brasileiro adulto, em média, não tem seis anos de estudos – menos que panamenhos, equatorianos, colom-

ÍNDICES BRASILEIROS DE EVASÃO E REPETÊNCIA SÃO PIORES QUE NOS PAÍSES MAIS POBRES DA AMÉRICA LATINA



Carcanó

bianos e salvadorenhos. Apenas 12 em cada 100 brasileiros entre 20 e 24 anos estão numa faculdade – inferior aos 20 no Chile, 30 no Uruguai e 40 na combatida Argentina.

Ao participar, em outubro passado, da 30ª Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, concordou que a situação não é a ideal, mas chamou atenção para os avanços realizados. Como exemplo, destacou a universalização do ensino fundamental, a redução do analfabetismo e o crescimento das taxas de matrícula.

Alguns números são, de fato, animadores. Com 52,2 milhões de alunos matriculados em todos os níveis de ensino – fora o superior –, o país teve um incremento de 1,3 milhão de matrículas entre 1998 e 1999, de acordo com o Censo Escolar. Outro fator positivo é o de que o total de matrículas da quinta à oitava série do ensino fundamental foi maior do que o verificado nas séries iniciais. Como há excesso de alunos retidos devido à repetência, o aumento de matrículas nas últimas séries indica uma correção do fluxo escolar. O índice de matrículas no ensino médio também teve um crescimento expressivo, superando o registrado da quinta



Paulo Renato comemora “aumento espetacular das taxas de escolarização dos mais pobres”

à oitava série do fundamental. Segundo a presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro, a matrícula no ensino médio cresceu a uma taxa de 4,1% ao ano, de 80 a 94, atingindo uma média de 9,5%, entre 1995 e 1999 – ano em que o índice chegou a 11,5%, com destaque para a Região Norte, onde o percentual de aumento nas matrículas foi de 17,1%, e para o Nordeste, com 14,2%.

Em 1989, estavam fora da escola 16% das crianças de 7 a 14 anos. Uma década depois, esse índice caiu para 4%. No período de 1995 a 1999, o contingente de brasileiros que completaram pelo menos o então segundo grau – 11 anos ou mais de escola – cresceu de 14% para 19%. No ensino médio, houve uma explosão de matrículas: 57% entre 1994 e 1999. As matrículas nas faculdades também atingiram picos de 12% em apenas um ano (de 1998 para 1999), um recorde nacional.

“É, em termos concretos, um aumento espetacular das taxas de escolarização dos mais pobres e uma vitória para todos os que lutam por igualdade”, comemora Paulo Renato, ministro da Educação. “Em 1992, tínhamos na escola apenas 71% das crianças na faixa dos 20% mais pobres, contra 97% das crianças ricas”, continua. “Sete anos depois, 93%

das crianças mais pobres frequentavam a escola, contra 99% das ricas. A diferença na escolarização entre ricos e pobres caiu de 26 pontos percentuais para apenas seis pontos. No caso de jovens de 14 a 17 anos, os dados também são animadores: em 1992, menos da metade dos adolescentes pobres frequentava a escola, contra 80% dos mais ricos. Em 1999, quase 70% dos garotos pobres estavam na sala de aula.” Esses resultados não são fruto do acaso, para o ministro: “Financiados pelo MEC, por ONGs ou pelo Banco Mundial, vários programas de apoio à alfabetização e de combate à repetência e evasão escolares têm assegurado a milhares de brasileiros o direito a uma melhor qualidade de vida.”

Clarilza Prado de Sousa, professora da pós-graduação de psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, destaca a importância dos programas de aceleração, citando como exemplo o Acelera, Brasil!, do Instituto Ayrton Senna. “Os programas reforçam a aprendizagem e a auto-estima do estudante”, explica ela. “No caso do Acelera, o Instituto Ayrton Senna, por meio de convênio com prefeituras, cria a classe, dá o material e faz o acompanhamento, enquanto o município paga os professores.” Um aspecto negativo, segundo Clarilza, é o de que muitas escolas tradicionais ainda não se or-



“Educação, hoje, é apenas um treinamento para retardar a distribuição de renda da população”, provocava o geógrafo Milton Santos

Capa

ganizaram para integrar as classes de aceleração. "Um aluno repetente que consegue ingressar na quinta série, por exemplo, depois de passar por um programa de aceleração, vai necessitar de um apoio inicial que a escola regular não está preparada para oferecer."

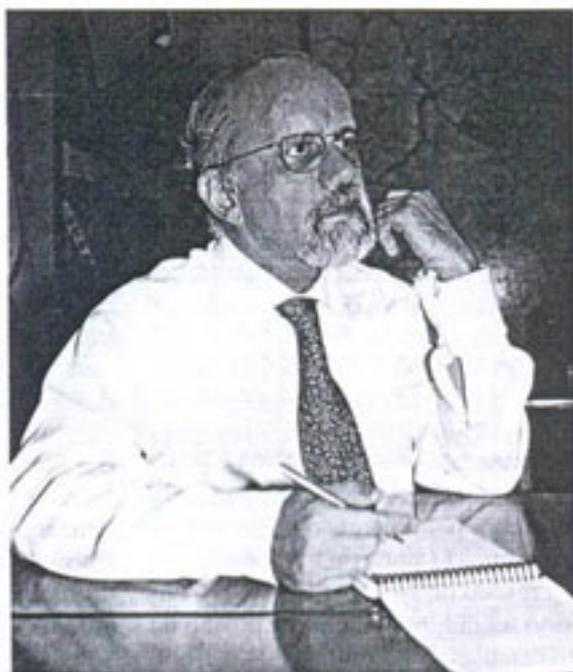
O otimismo e ufanismo que permeiam as estatísticas educacionais do MEC fazem qualquer brasileiro ir dormir com orgulho. E acordar caindo na real, pelo menos aqueles dois terços da população já mencionados (os dos dois salários mínimos). "Há uma preocupação estatística exagerada no Brasil", criticava o geógrafo Milton Santos (1926-2001), que se destacou pelos estudos sobre os aspectos excludentes da globalização. "Educação, hoje, é apenas um treinamento para retardar a distribuição de renda da população", resumia. "Nós deveríamos ter uma cruzada pela ascensão social, que está em baixa."

No andar de baixo da sociedade, qualquer pai, por mais pobre que seja, sabe que escola é esperança de futuro melhor para seus filhos. Mas não há otimismo que retire uma criança da rua quando ela não tem o que comer em casa. Para atenuar esse conflito, algumas capitais implantaram o Bolsa-Escola, para que as famílias pobres recebam um valor, geralmente menos de um salário mínimo, para manter seus filhos na escola. Surgiram cerca de 60 programas semelhantes, em nível municipal e estadual, desde 1995. A prefei-

Para Fernando José de Almeida, o Bolsa-Escola é apenas um dos incentivos necessários para diminuir a evasão

tura de São Paulo também lançou o seu próprio projeto com um valor de R\$ 120. "Nosso objetivo é diminuir a evasão escolar que acontece por expulsão ou sucção, já que as famílias precisam de um complemento na renda", aponta Fernando José de Almeida, secretário municipal da Educação de São Paulo, que cita outras fontes de exclusão: "As escolas têm um processo perverso. O currículo muitas vezes não é interessante para os alunos. Os professores também devem estar capacitados para entender e tentar ajudar os problemas familiares das crianças. Tudo isso afeta o desempenho dos alunos. O Bolsa-Escola é apenas um dos incentivos."

Bolsa-Escola – A idéia do Bolsa-Escola está cercada de boas intenções, de inúmeras figuras bradando ser o pai da criança e de críticos. José Carlos de Almeida Azevedo enquadra-se na última categoria. Doutor em física pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos EUA, e ex-reitor da Universidade de Brasília (UNB), lembra que o "Bolsa-Escola apenas comprova a incapacidade dos governantes de gerar empregos para os pais



dos alunos. Foi criado há 2.300 anos, pelo matemático grego Euclides; essa é uma das poucas passagens conhecidas de sua vida. É, enfim, a repetição dos mesmos temas, como se fôssemos uma nação de psitacídeos" (popularmente, papagaios).

Outra deficiência do Bolsa-Escola é que o trabalho infantil nas grandes cidades ainda rende mais que a quantia oferecida pelos governos. "O governo resolve o problema na zona rural e no Nordeste, mas nas áreas urbanas a renda dos garotos que trabalham é muito maior, por isso não há estímulo para que eles troquem o trabalho pela escola", pondera Soleny Hamú, secretária-executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. "Moradia e meios para aumentar a renda são primordiais para tirar as crianças da rua", diz Cláudio Augusto Vieira da Silva, presidente do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comanda). "Trabalho e estudo não são excludentes. As crianças que trabalham geralmente vão à escola", destaca.

"A exclusão escolar está ligada à questão da exclusão social", explica Marlene Ribeiro, doutora em educação e professora titular em filosofia da

É A FALTA DE ESTUDO QUE
GERA A EXCLUSÃO SOCIAL OU
É A POBREZA QUE IMPEDE A
MANUTENÇÃO DAS CRIANÇAS
E JOVENS NA ESCOLA?



Circano

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo a pesquisadora, é falsa a idéia de que a exclusão social se inicia com a exclusão escolar. "O oposto é mais verdadeiro: a exclusão escolar é uma consequência da exclusão social. O desemprego gera a desagregação familiar e tem levado cada vez mais crianças a deixarem a escola para ingressar no mercado de trabalho infantil."

Exclusão – O professor Alceu Ferraro, pesquisador do CNPq e coordenador do mestrado em desenvolvimento social da Universidade Católica de Pelotas (UCP-RS), trabalha com o tema da exclusão escolar há 15 anos. Na opinião dele, é preciso distinguir entre os que deveriam frequentar a escola e não frequentam – os excluídos *da* escola – e os alunos que são marginalizados por apresentarem altos índices de reprovação ou repetência – os excluídos *na* escola. "Em 1991, 600 mil crianças na faixa

dos 9 anos estavam fora da escola. Cinco anos depois, esse total havia diminuído para 223 mil crianças – uma queda superior a 60%, que revela uma significativa redução no número dos excluídos da escola."

Ao mesmo tempo, contudo, ocorreu um grande aumento nas taxas de reprovação e repetência de algumas faixas etárias, especialmente entre crianças ao redor de 8 anos de idade e entre adolescentes de 14 a 17 anos. "Essa exclusão *na* escola – caso de estudantes que registram um atraso mínimo de dois anos na relação seriedade devido a reprovação e repetência constantes – traz consequências muito graves para o aluno", afirma Ferraro. "Ele fica rotulado como repetente e isso gera desestímulo e inibição."

A doutora Marlene Ribeiro, da UFRGS, concorda que a exclusão praticada na própria escola é um dos grandes males do sistema educacional brasileiro, ressaltando que o problema se agrava na medida em que

tem como base um preconceito cultural: "A exclusão na escola está associada ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos – que é basicamente de classe média, branco, individualista e urbano." De acordo com Marlene, isso termina por expulsar as crianças das camadas populares, para as quais a escola é quase um país estrangeiro. "Essas crianças pobres precisam assimilar códigos de linguagem, de comportamento, de higiene, conceitos e desafios muito diferentes dos enfrentados no seu dia-a-dia", explica. "Ao mesmo tempo, sofrem uma discriminação socioeconômica e racial que ajuda a afastá-las – e a escola não sabe como lidar com isso. Os professores estão refletindo sobre o quadro, mas o que se percebe é um sentimento de perplexidade."

*Colaboraram: Thaís Cristina (São Paulo), Mariana Viktor (Porto Alegre) e Beatriz Lima (Belo Horizonte).

O FRACASSO DE TODOS NÓS

EDUCAÇÃO JULHO 2000

Com o fim da repetência, escolas públicas aprovam alunos que não sabem ler nem escrever e começam a diplomar analfabetos

Gilberto Nascimento*

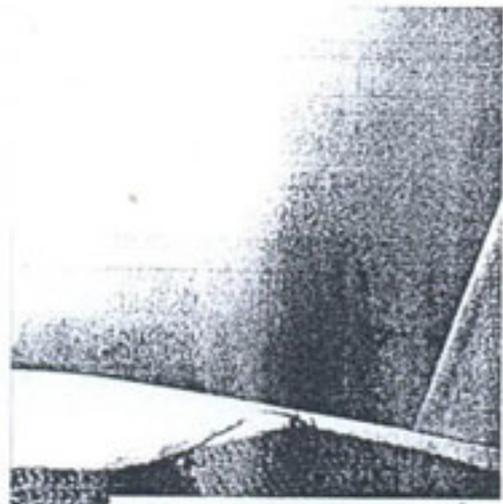
O cenário é a periferia de São Paulo – o Jardim Santo Elias, no leste paulistano, a cerca de 20 quilômetros da Praça da Sé. Num pequeno quarto e cozinha recém-alugado por R\$ 200 ao mês, quatro irmãos estão sentados numa cama, com cadernos e lápis nas mãos. Roberto, 15 anos, Marcelo, 14, Diego, 12, e Rodrigo, 11, têm um desafio pela frente: escrever um singelo ditado, de apenas duas linhas, sugerido por uma professora da rede pública: “No dia 22 de abril, comemoramos os 500 anos do nosso Brasil, que é uma terra maravilhosa”. As quatro crianças parecem aflitas. Se contorcem de um lado para o outro, esticam o pescoço para espiar o caderno do outro e depois olham para o vazio. Seguem-se pelo menos dez minutos de um silêncio angustiante. Uma vizinha que os acompanhava sai do quarto com os olhos marejados, tentando conter o choro. Ao final, exibem o feito, aparentemente satisfeitos. São garranchos e sinais ininteligíveis. Parecem hieróglifos.

Nenhum daqueles meninos, afinal, sabe ler e escrever. O mais velho, Roberto, está na escola há nove anos. No papel, ele colocou três

das raríssimas palavras que aprendeu a copiar da lousa e do caderno: amei, come e boi. Dos outros três, só se conseguia ler o próprio nome. Os quatro garotos freqüentam a escola regularmente na rede pública de ensino. Ficaram órfãos nos últimos oito meses. A mãe morreu de aids; o pai, de cirrose. Iam para uma unidade da Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), mas uma vizinha, a analista de sistemas Josilay Santiago, os socorreu: conseguiu a guarda na Justiça e alugou uma casa modesta para abrigá-los.

Vale repetir: os garotos freqüentam a escola regularmente. Mesmo assim, o que se viu ali foi um esforço desesperado dos quatro irmãos para conseguir fazer um simples exercício, não ensinado a eles na escola. Roberto está matriculado na quinta série, numa escola municipal de São Paulo. Rodrigo e Marcelo, alunos da quarta série, e Diego, da segunda, estudam em outra, na rede estadual. Eles nunca fazem exercícios na sala de aula porque não entendem o que a professora pede. Ao ser perguntado sobre o que os professores dizem pelo fato de ele não saber ler, Roberto fica calado. Não sabe o que responder. Lágrimas começam a descer de seu rosto. “O que mais eu queria na vida era ler”, lamenta o menino, cabisbaixo e humilhado.

Um dia antes, numa escola da rede municipal no extremo leste paulistano, outros cinco estudantes haviam passado pelo mesmo teste, fei-



NO DINA VIT DO
DE ABINU D DONI
COME KICNA DO
NO BÀ BASINŪ
TERĀ MLAZSA.

(Essa junção de letras foi escrita por Welton, 11 anos, aluno da quarta série, a partir do ditado: “No dia 22 de abril, comemoramos os 500 anos do nosso Brasil, que é uma terra maravilhosa”)

Capa

to por uma professora de português. Ao tentar fazer o ditado, Welton, um pernambucano de 11 anos, aluno da quarta série, parecia escrever em romeno. No lugar da frase sobre os 500 anos da descoberta do Brasil, ele colocou no papel o seguinte: *No dina vit do de abinu d doni come kicna do no ba Basinu terã mlazsa*. Essa insólita junção de letras, enfim, é o resultado de uma realidade triste no país. Welton e os quatro irmãos órfãos da periferia de São Paulo são exemplos de uma situação perversa reinante no ensino público. A escola hoje está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler e escrever. Tampouco fazer as quatro operações

aritméticas. É o dinheiro do contribuinte indo para o ralo, num círculo vicioso: os governantes fingem investir em educação, a escola finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Na escola de Welton, a professora divide a lousa em duas partes. De um lado, passa-se a lição para os que sabem ler. Do outro, para os que nem ao menos compreendem o que está escrito e apenas copiam as palavras. "Se a professora passasse a mesma coisa, uma hora a gente aprendia e ficava igual aos outros", reclama, timidamente, Welton. O menino mora numa favela. É filho de um pedreiro e uma faxineira. "Só sei ler nomes de bicho: macaco, leão e girafa. Eu solto e aí consigo. Em casa, eu tento ler bastante. Pego o livro e fico olhan-

do e tentando, mas não consigo." Nessa escola, alguns dos alunos com dificuldade de aprendizagem têm pais alcólatras ou drogados, ou são vítimas de espancamento em casa.

Indignação – Outros, como J. H. T., 14 anos, aluno da quarta série, viveram na rua, foram internos da Febem, envolveram-se com drogas e praticaram furtos. J. é filho de uma vendedora ambulante e seu padrasto é vigia. Como na maioria das histórias relatadas por meninos de rua, saiu de casa porque apanhava muito. "Meu padrasto me batia de chinelo, cinta, murro e tapas. Aí, eu sumi." O menino não lê, nem sabe escrever. Indignado, chegou a ameaçar professores na sala de aula porque não conseguia aprender. "Sem escola, não dá nem para ganhar uma mina (garota). Eu cansei desse 'mundão' da rua. Agora, quero ser alguém. Sei que o caminho é a escola, só que não consigo fazer nada na sala de aula", desabafa J., que morou em praças e viadutos durante mais de três anos, entre a Praça da República, o Parque do Ibirapuera e o bairro do Paraíso. "Tinha medo de dormir na rua à noite. A gente precisava ficar esperto. Você tava dormindo numa caixa de papel e um



PROTESTO
DOCENTE: COMO
ATENDER
INDIVIDUALMENTE
45 ALUNOS NUMA
SALA E GARANTIR
A RECUPERAÇÃO
COM APENAS
50 MINUTOS DE
AULA?



“É O FRACASSO DA ESCOLA. ELA TEM DE FAZER O ALUNO APRENDER. TEMOS DE COBRAR E EXIGIR DEDICAÇÃO DOS PROFESSORES”

Paulo Renato Souza,
ministro da Educação

outro cara chegava e tacava fogo para queimar você.” Agora, duas professoras da escola prometeram ajudá-lo, fora do horário normal de aulas.

J. é um menino inteligente, esperto, com senso crítico bastante aguçado, segundo seus professores. “A verdade é que esses alunos pedem um outro método, uma outra maneira de ensino que não a convencional. E a escola não está preparada, não tem nenhuma estrutura montada para isso”, justifica uma das professoras da escola, sem se identificar, por temer represálias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Welton e J., de acordo com a professora, vieram de classes de aceleração da rede estadual. “Quando o aluno chega desse jeito aqui, a gente não sabe o que fazer. Não há como dar jeito. Eles já vieram de um processo de recuperação, mas na verdade nada foi feito.”

Ao ver o resultado dos textos produzidos por nove estudantes do ensino fundamental de São Paulo, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, teve uma reação de espanto. “É o fracasso da escola. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores. Precisamos trocar essa cultura

da reprovação, mas com avaliação.” Para o ministro, esse tipo de situação “não pode continuar”. Paulo Renato reconhece, afinal, a deficiência do ensino no país. Mas não se cansa de dizer que nunca um governo fez tanto pela educação no Brasil. Só que, na periferia de São Paulo e nos grotões do país, essa realidade parece estar a anos-luz. O Brasil é um dos campeões mundiais de repetência escolar. Até recentemente, a escolaridade média era de três anos e meio, apesar de a maioria das crianças permanecer por dez anos na escola. Isso custa aos cofres públicos R\$ 3,5 bilhões ao ano.

Progressão continuada – Para atenuar esse quadro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1996, instituiu a chamada progressão continuada, hoje implantada em grande parte do país. Nas redes municipal e estadual de ensino de São Paulo, por exemplo, o aluno é avaliado ao final de um primeiro ciclo (da primeira a quarta série) e num segundo (da quinta a oitava). Essa avaliação deve ser feita sem prejuízos ao aprendizado e levando-se em conta a frequência escolar. Quem não aprende adequadamente deve passar pelos processos de “aceleração”, também conhecida como recuperação. Os educadores

sérios elogiam o sistema de progressão continuada. As estatísticas oficiais mostram que o aluno não repetente passa a ter um desempenho bem melhor. O sistema de avaliação impede o afastamento definitivo da escola e evita a diminuição da autoestima, além de proporcionar um estímulo maior ao aluno que passa a estudar na mesma série que colegas de idade semelhante. “Os

índices de reprovação ao final da primeira série sempre giraram em torno de 50%. Na aprovação por ciclos, conseguiu-se resultados melhores. O público leigo precisa saber que o que existia antes é tão ruim ou pior”, observa a especialista Telma Weisz, doutora em psicologia da aprendizagem e consultora do Ministério da Educação.

A coisa começa a ir por água abaixo quando a “aceleração” – ou recuperação – não corresponde às expectativas. “O problema é que as salas de aula continuam divididas entre os alunos ‘que vão’ e ‘os que não vão’, com uma pequena diferença: todos passam de ano, mas só alguns vão aprender”, admite Telma. O drama de crianças que não sabem ler e escrever repete-se hoje em qualquer escola localizada em regiões pobres, garantem os próprios professores. Eles reclamam pelo fato de não poder “reprovar ninguém” e dizem não tornar públicos os casos de analfabetismo porque as secretarias de educação costumam abrir sindicância “para apurar os fatos” e somente os professores acabam penalizados, enquanto o governo nunca cumpre a sua parte.

Grande parte dos alunos que chegam até a sexta série sem saber ler, de acordo com professores e coordenadores pedagógicos, necessita de acompanhamento psicológico,

Capa

tratamento médico ou, no mínimo, atenção e dedicação exclusiva, o que a escola não estaria preparada para oferecer. "Mas hoje o professor pode receber por três horas a mais para dar o reforço ao aluno que não consegue progredir no horário normal de aulas", contesta a educadora Marileusa Moreira Fernandes, responsável pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana, órgão da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo. "Toda a rede do Estado também recebe por mais duas horas adicionais a fim de que possa discutir e elaborar propostas pedagógicas. A competência coletiva deve ser colocada a serviço da aprendizagem do aluno."

A coordenadora ressalta ainda que casos de alunos de até 14 ou 15 anos que não sabem ler e escrever já existiam muito antes da progressão continuada. "A gente sabe que, infelizmente, essa realidade existe e não é de agora. Cada um tem de assumir o seu compromisso, inclusive o próprio aluno. Também fico penalizada com a situação desse estudante que está chorando. Mas não é a progressão que provoca esse quadro. O professor está lá não para reprovar, mas para ensinar."



A psicóloga Cenise Monte Vicente, que participou de experiências educacionais desenvolvidas pela prefeitura do PT em Santos (SP), também acredita que os professores têm uma parcela de culpa. "Eles têm de saber alfabetizar, mesmo na quinta série. O professor não pode colocar a responsabilidade só no sistema de avaliação, na família, no governo. O problema não está no sistema." Para ela, o professor encontra-se hoje

Viviane Sema garante que o programa *Acelera Brasil* é um sucesso: "84% dos estudantes saltam das primeiras séries para a quarta ou quinta"

num estágio de "solidariedade inoperante". "Eles se sentem impotentes para resolver o problema e acham que a solução está fora de seu âmbito. Não se sentem responsáveis e não fazem nada."

Críticas - Para alguns pais, não importa quem seja o responsável. A verdade é que seus filhos não estão aprendendo. Maria de Lourdes Passos, 42 anos, irmã de um professor da rede pública, diz ter brigado muito numa escola estadual do Grajaú, na periferia da zona sul paulistana, para que seu filho, William, de 10 anos, fosse reprovado. "Eu segurei o menino em casa para ele repetir a quarta série por faltas. Senão, ele ia continuar sem saber nada." Até há seis meses, William não lia nem escrevia. "Agora, ele melhorou muito e está aprendendo", orgulha-se a mãe.

Já os professores da rede pública ficaram indignados com as críticas vindas da Secretaria de Educação de São Paulo, mas, principalmente, com o ministro Paulo Renato, que os responsabilizou pelo fracasso da escola. "Nenhuma categoria no Brasil é mais dedicada que a dos professores,



ROBERTO, 15 ANOS (À ESQ.), NUM ESFORÇO DESESPERADO SÓ CONSEGUIU ESCREVER TRÊS PALAVRAS: "AMEI", "COME" E "BOI"

Capa



Para Maria Spósito, a progressão continuada em São Paulo foi imposta: "Não se procurou obter adesão do professorado"

que vive com uma jornada triplicada e os baixos salários", rebate a presidente do Sindicato dos Professores no Ensino Oficial de São Paulo (Apeoesp), Maria Isabel Noronha. "Como dar atendimento individualizado em uma sala de aula com 45, 50 alunos e com me-

nos de um metro quadrado por aluno? Como garantir a recuperação contínua com apenas 50 minutos de aulas e, às vezes, apenas uma aula por semana, sem recursos didáticos apropriados?", questiona um grupo de 14 professores da rede estadual da zona sul de São Paulo,

numa carta de protesto de quatro páginas. Maria Isabel acrescenta: "Para funcionar, essa proposta precisaria estar atrelada a uma nova jornada – acrescentando-se o tempo do horário de trabalho pedagógico coletivo – e a uma nova concepção de formação do professor."

"É tudo verdade" – O ministro da Educação, porém, não questiona essas reclamações sobre baixos salários, número excessivo de alunos na sala de aula, jornada estafante etc. "Eles têm razão. É tudo verdade. Não tenho dúvidas das dificuldades que os professores enfrentam. Os salários são baixos, mas estamos aumentando. Computadores estão sendo comprados. Não quero acusá-los, mas quando digo que o problema é da escola, as dificuldades não diminuem a responsabilidade dos professores." Para Paulo Renato, o que diferencia as escolas públicas boas das escolas públicas ruins é a participação da comunidade. "Onde os pais

GENTE QUE FAÇA

Governo vai usar programa de televisão para formar alfabetizadores

Regina Vilela

O Ministério da Educação pretende usar programas de televisão com imagens de situações vividas em salas de aula para formar alfabetizadores. O Programa Nacional de Professores Alfabetizadores, a ser lançado até o fim do ano, tem como objetivo reduzir os índices de fracasso de alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Combinando modalidades de educação a distância e a tradicional presença do professor, o programa utilizará material videográfico e impresso de diferentes tipos, como suporte técnico. O curso anual de 160 horas será dividido em dois módulos semestrais e consiste em 36 horas de programas de televisão (18 horas por módulo) e 72 horas de traba-

lho de formação. Será coordenado por profissionais selecionados pelas secretarias de educação e agentes formadores, em colaboração com o MEC. O curso ainda será complementado com 52 horas de estudo e leitura de materiais bibliográficos.

A versão preliminar do programa foi elaborada pelas educadoras Telma Weisz e Rosaura Soligo. Ele é destinado a professores de educação infantil e ensino fundamental e a futuros professores que estejam matriculados no

curso de formação inicial. A implantação depende de parceria com as secretarias de educação e universidades. Os protagonistas dos programas de televisão serão professores e alunos de escolas públicas, de educação infantil, de primeira série do ensino fundamental e classes de aceleração. Esses professores vão planejar atividades de alfabetização de-



Capa

ensino, não se sabe se, hoje, o professor está preparado para conseguir bons resultados de seus alunos. "Se ele estiver, ele consegue. A gente sabe que isso é possível, mas não fácil. Exige um preparo profissional, que infelizmente ainda não está disponível para os professores", observa a especialista Telma Weisz.

Professora primária no município de Cafarnaum, no norte da Bahia, Maria Conceição Ribeiro dos Santos, de 32 anos, conta que nenhum de seus alunos matriculados na segunda série sabem ler e escrever corretamente. "Esse problema se repete na terceira e quarta séries e, inclusive, no ensino médio, no qual alunos escrevem Estado com I. Entre os alunos de segundo grau daqui, é só pedir para qualquer um deles escrever um bilhete que vão aparecer mais de 60% de palavras erradas", assegura. A escola de Maria, que pertence à rede municipal, é chamada de Deus é Amor e funciona num pequeno salão, a cerca de 15

Maria Isabel Noronha critica a declaração do ministro Paulo Renato responsabilizando professores pelo fracasso da escola: "Nenhuma categoria é mais dedicada"

escreve na lousa, segura a menina no colo. "Esse é o Brasil que o pessoal do Congresso não conhece, nem quer conhecer", critica. "O governo hoje tem a preocupação de passar os alunos a qualquer custo para tentar mostrar ao FMI que não tem mais analfabetos no Brasil." Reclamações assim repetem-se em todo o país. "O analfabetismo entre alunos de quarta e quinta série é um dos maiores problemas que temos na nossa região", reclama o professor Expedito Barbosa, de Feira de Santana, também na Bahia. "Aqui, colocaram muito mais crianças na escola só para conseguir o dinheiro do Fundef. Arranjaram salas de aula e compraram equipamentos. Só que esqueceram de contratar professores." Por isso, em São Paulo, professores da Escola Estadual João Amos Comenius, ao lado de pais e alunos, foram às ruas pedir mais investimentos na escola pública e o fim da aprovação automática.

Diante desse quadro, o Ministério da Educação decidiu tomar uma

decisão: até o fim do ano, irá lançar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (*leia à página 42*). "O objetivo é combater esses problemas de crianças de quarta e quinta séries que não sabem ler, além dos altos índices de evasão, repetência e defasagem idade/série", explicou Walter Takemoto, diretor do departamento de políticas do ensino fundamental do Ministério da Educação. O programa vinha sendo dis-



MARCO MACHADO

cutido e, agora, tornou-se uma prioridade do governo, por decisão do ministro. O material utilizado será composto de 36 programas de tevê, feitos em classes de escolas públicas, em situações reais de uma sala de aula. Paulo Renato deseja envolver as universidades públicas e privadas nesse programa de formação de alfabetização. Espera-se, agora, que a parte mais difícil dessa lição seja aprendida por aqueles que comandam a educação no país. Miséria e boa educação nunca foram coisas compatíveis e nossas autoridades devem saber disso. Se o governo, enfim, reconhece a precariedade do ensino e até repete o mesmo discurso de educadores, aguarda-se o surgimento de uma luz no fim do túnel. Por enquanto, a ajuda aos alunos que não sabem ler e escrever veio de terceiros. Professores universitários se dispuseram a alfabetizar os quatro irmãos órfãos e uma psicóloga também se ofereceu para pagar o aluguel do quarto e cozinha onde eles moram. ■

* Gilberto Nascimento, ganhador do Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo, é editor de educação da revista *IstoÉ*, para a qual levantou originalmente as informações que compõem esta reportagem.

O DRAMA DE CRIANÇAS QUE NÃO SABEM LER E ESCREVER-REPETE-SE HOJE EM QUALQUER ESCOLA LOCALIZADA EM REGIÕES POBRES

quilômetros do centro da cidade. Ela ensina 30 alunos de primeira e segunda séries, na mesma sala de aula. A classe só tem 25 bancos escolares. Para chegar à escola, a professora, que ganha R\$ 250 por mês, viaja de ônibus e depois percorre a pé um trecho de difícil acesso, com muita lama. Como não conta com alguém que possa cuidar da filha Janaíne, de 8 meses, Maria a leva todos os dias para a escola. Enquanto

BAHIA, Norinês Panicacci

Enfrentando o Fracasso Escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?

São Paulo, 2002, Tese de Doutorado, PUC/SP.

e.mail: nbahia@terra.com.br