

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

O Projeto das Classes de Aceleração: Um Estudo de Caso

Maria Margarida de Carvalho Soato

Ribeirão Preto
2004

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

O Projeto das Classes de Aceleração: Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Orientadora: Prof^a.Dra. Natalina Aparecida
Laguna Sicca

Ribeirão Preto
2004

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

O Projeto das Classes de Aceleração: Um Estudo de Caso

Comissão Julgadora:

Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca
Presidente (orientador)

Dra. Aparecida Valquíria Pereira da Silva
(examinador)

Dra. Maria Cristina Silveira Galan Fernandes
(examinador)

Ribeirão Preto, agosto de 2004.

DEDICATÓRIA

Embora este trabalho discorra sobre autonomia, é importante ressaltar o reconhecimento da dependência ao individual, que no conjunto, partilhada, resultou nesta dissertação. Portanto, dedico este trabalho àqueles que solidariamente comigo colaboraram.

À Rosa, minha mãe, pela constância e incentivo na consecução de meus ideais profissionais.

Ao César, meu marido, e aos meus filhos, Gustavo e Guilherme, pelo apoio conferido nos momentos de desconsolo e ansiedade.

Às Professoras da EE “Ubiratan do Carmo” e da EE “Prof. Moura de Castro”, sem as quais o trabalho não apresentaria a riqueza de detalhes possibilitando, assim, que conhecêssemos por meio de seus depoimentos o cotidiano das duas Unidades Escolares.

À ATP da antiga 1^a Delegacia de Ensino, responsável pelo Projeto, pela prontidão e gentileza em nos atender, demonstrando seu compromisso com os projetos que valorizam a inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Natalina Aparecida Laguna Sicca, minha orientadora, que no decorrer da elaboração desse trabalho de pesquisa, por meio do diálogo, compartilhou seus conhecimentos e experiência, possibilitando-me ampliar a visão e esclarecer as dúvidas acerca das políticas curriculares que permeiam a prática educacional.

Às Professoras Doutoras Maria Cristina Silveira Galan Fernandes e Aparecida Valquíria Pereira da Silva por participarem da Banca Examinadora deste trabalho, contribuindo com suas pertinentes considerações para a elaboração final desta dissertação.

Ao Centro Universitário Moura Lacerda que me auxiliou dando-me o apoio financeiro necessário, propiciando condições para que esta dissertação fosse produzida.

À Professora Doutora Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, pelo precioso estímulo em diferentes momentos, impulsionando a elaboração final deste trabalho.

A todos os protagonistas do Projeto Classes de Aceleração, co-autores na execução desta pesquisa: professores, alunos, pais, funcionários das escolas e demais Profissionais da Educação.

Aos meus familiares, que com muita paciência e compreensão souberam acolher-me, nos momentos de hesitação, dando-me forças para romper com o pessimismo e as incertezas que muitas vezes assolaram minha atividade profissional, não permitindo o comprometimento da pesquisa em curso.

“Os reformadores educacionais têm respondido às crises na educação pública principalmente oferecendo soluções que, ou ignoram o papel dos professores na preparação dos estudantes para se tornarem cidadãos ativos e críticos, ou sugerem reformas que ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência que os professores poderiam trazer para esclarecer esses problemas”.

(GIROUX, 1986).

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo verificar se o processo de implementação do Projeto das Classes de Aceleração do Estado de São Paulo propiciou a autonomia docente, discente e das unidades escolares. Os dados empíricos foram coletados nos anos de 1999 e 2000, em duas escolas públicas estaduais, pertencentes ao município de Ribeirão Preto, sendo uma delas, a que abrigou o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, e a outra, a que acolheu os seus egressos. Para resolver a questão proposta, utilizamos uma metodologia de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico - o estudo de caso. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, observações, análise de dados oficiais, projetos oficiais e documentos escolares. Os resultados alcançados nos levam a considerar a necessidade do estabelecimento de políticas curriculares que priorizem uma nova reorganização do espaço escolar, favorecendo a ação coletiva e concebendo o professor como sujeito do ensino.

Palavras- chave: classes de aceleração; políticas curriculares e autonomia docente.

ABSTRACT

This investigation has as its objective to verify if the implementation process of the Classes of Acceleration Project of the State of São Paulo produced teaching and students' autonomy as well as the autonomy of the school units. The empirical data were collected from two public schools in Ribeirão Preto in 1999 and 2000, one of them was the one which sheltered the School Trajectory Reorganization Project: Classes of Acceleration, and the other was that which sheltered their school-leavers.

To resolve the proposition, we used a qualitative research methodology with an ethnographic nature – the case study. The data were collected through interviews, observations, official data analysis, official projects and school documents. The results that were obtained lead us to consider the need of establishing curricular policies that prioritize a new reorganization of the school space, favoring the collective action and conceiving the teacher as the subject of learning.

Key words: Classes of acceleration; curricular policies; teaching autonomy.

SUMÁRIO

Resumo.....	6
Abstract.....	7
Introdução.....	13
1. Reconstruindo os caminhos dos procedimentos da pesquisa.....	41
1.1 Desvendando o caminho percorrido para se obter o diálogo com a realidade.....	45
1.1.1 – Observação Participante.....	46
1.1.2 – Entrevistas:.....	48
a) Semi-estruturadas.....	48
b) Entrevistas Abertas.....	52
1.1.3 – Pesquisa Documental.....	53
1.1.4 – Estatísticas Oficiais.....	58
1.1.5 – Análise Documental.....	58
2. O Projeto das Classes de Aceleração em Ribeirão Preto.....	60
2.1 - Um retrato das Escolas Pesquisadas.....	60
2.1.1 - Localização das Escolas Pesquisadas	60
2.2 - EE “Ubiratan do Carmo”, onde funcionava a Classe de Aceleração, objeto desta pesquisa	62
2.3 - As Classes de Aceleração no contexto da EE “Ubiratan do Carmo”....	68
2.4 - EE “Prof. Moura de Castro” – a escola que recebeu os alunos da Classe de Aceleração.....	69
2.5 - Os alunos da 5ª série da EE “Prof. Moura de Castro”: um olhar sobre os egressos das Classes de Aceleração	78
2.6 - Comparação entre Comunidade e alunos das escolas analisadas	80
3. O Processo de implementação das Classes de Aceleração na E.E. “Ubiratan do Carmo.....	84
3.1-Descortinando o processo oficial de implementação	84
3.2-A atribuição das Classes de Aceleração e sua implementação no âmbito da Unidade Escolar.....	88
4. Houve a inclusão dos egressos das Classes de Aceleração na EE “Prof. Moura de Castro”?.....	107
Sem a intenção de concluir.....	122
Referências	130
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para docentes das Classes de Aceleração	136
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para docentes que assumiram os alunos oriundos das Classes de Aceleração.....	137
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os alunos provenientes das Classes de Aceleração.....	138

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para a Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1ª Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto	139
ANEXOS	
ANEXO A – Folhetos de divulgação do Projeto das Classes de Aceleração destinados às famílias dos alunos participantes.....	141
ANEXO B – Fichas de Avaliação do Desempenho do Aluno das Classes de Aceleração, preenchidas pelas professoras.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo do percurso escolar dos alunos das Classes de Aceleração.....	29
Quadro 2 - Distribuição das classes da EE “Ubiratan do Carmo”, segundo as séries e turnos de funcionamento.....	64
Quadro 3 - Distribuição dos alunos pelas séries e períodos de funcionamento da EE “Ubiratan do Carmo”.....	64
Quadro 4 - Demonstrativo do nº de funcionários, comparando-se o ideal com a realidade existente, da EE “Ubiratan do Carmo”.....	65
Quadro 5 - Situação funcional do corpo docente da EE “Ubiratan do Carmo”.....	66
Quadro 6 - Distribuição das classes da EE “Prof. Moura de Castro”, conforme as séries e turnos de funcionamento.....	72
Quadro 7 - Distribuição dos alunos da escola pelas séries e períodos de funcionamento “EE Prof. Moura de Castro”.....	72
Quadro 8 - Demonstrativo do nº de funcionários existentes na EE “Prof. Moura de Castro”.....	73
Quadro 9 - Distribuição dos Professores por disciplinas e situação funcional	75
Quadro 10 - Dados sobre o encaminhamento de alunos das Classes de Aceleração	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão no Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo- 1978-1998.....	34
Tabela 2 - Resultados Finais da Aprovação de alunos das Classes de Aceleração-1997.....	37
Tabela 3 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono, relativas aos alunos do Ensino Fundamental (Ciclo I) da EE “Ubiratan do Carmo” - município de Ribeirão Preto.....	95
Tabela 4 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto (Ciclo I).....	95
Tabela 5 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Coordenadoria do Interior (Ciclo I).....	95
Tabela 6 - Total das Taxas de aprovação, reprovação e abandono de alunos da rede estadual (Ciclo I).....	96
Tabela 7 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono relativas aos alunos do Ensino Fundamental (Ciclo II) da EE “Prof. Moura de Castro”- município de Ribeirão Preto.....	117
Tabela 8 - Taxas de aprovação reprovação e abandono, da Diretoria de Ensino – Região de Ribeirão Preto (Ciclo II).....	118
Tabela 9 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Coordenadoria do Interior (Ciclo II).....	118
Tabela 10 - Total das taxas de aprovação, reprovação e abandono de alunos da Rede Estadual (Ciclo II).....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ACT – Admitido em Caráter temporário

APM – Associação de Pais e Mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CIE – Centro de Informações Educacionais (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo)

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

Cohab-RP - Companhia Habitacional Regional de Ribeirão Preto

DE – Delegacia de Ensino

DOE – Diário Oficial do Estado

EE – Escola Estadual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GESC– Grupo Escolar

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OEA- Organização dos Estados Americanos

PEB – Professor da Educação Básica

PROASE – Programa de Assistência ao Escolar

SE – Secretaria da Educação

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UE – Unidade Escolar

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu e foi sendo construído a partir de nossa trajetória pessoal e profissional. Ele transparecerá, para quem fizer sua leitura, como um misto de recordação, de conversa, de resposta, de reflexão, de pesquisa, desabafo, inquietação, sonho, ou tudo isto junto.

Iniciamos a vida escolar em uma escola pública que, como defendem os nostálgicos, oferecia um ensino tradicional muito mais exigente do que o ministrado hoje nas escolas. Entretanto, apesar da disciplina rígida, de ter conseguido cumprir a escolaridade obrigatória sem nenhuma repetência e com *notas* consideradas boas, trazemos uma seqüela, na época inconsciente, mas hoje muito clara e de difícil superação: a necessidade que nos impúnhamos de sermos consideradas boa aluna em todas as matérias, em que a existência do erro e da dificuldade não era admissível e quando ocorria era de difícil administração, pois nos sentíamos como o *mau aluno*, aquele rotulado de *sem chances na vida*.

A escola era a instituição social responsável pela triagem, ou seja, separava o joio do trigo. E quem queria ser o joio? Ninguém, em sã consciência, fazia essa opção. Mas a vontade individual e a crença no potencial eram secundárias. Os doutos, imbuídos de autoridade conferida, encarregavam-se de proceder à separação. A responsabilidade e o compromisso de buscar alternativas para auxiliar o aluno a sanar suas dificuldades não eram práticas comuns. E isso nos intrigava. Por que não ocorria? Temos o resultado, ainda hoje, dessa seleção excludente: o grande número de pessoas que, por exigência do mercado, procuram os cursos de Educação de Jovens e Adultos para sanar lacunas em suas vidas escolares. Convivíamos e ainda convivemos com muitos deles, na qualidade de profissional da educação, e podemos testemunhar que a volta à escola, para muitos, não traz boas recordações, exceto o prazer

encontrado no processo de socialização. A relação com as disciplinas, apesar do esforço docente, não nos parece ser vista como prazerosa, e a identidade com a escola muito menos.

Saímos aparentemente incólumes do primário, ginásio, curso científico e mesmo do conhecido, na época, como 3º grau. Tal aparência esconde uma preocupação perfeccionista, um engessamento no comportamento externo, mas também uma ebulição interna contra esse tipo de escola, que foi amadurecendo aos poucos, fruto da vivência e da continuidade dos estudos e, assim, deixando a inconsciência e assumindo o nível do consciente. Já na qualidade de profissional, a compreensão dos problemas da educação pública brasileira sempre nos interessou e aos poucos também foi nos indignando, pois, a aparente falta de compromisso do Estado e a descontinuidade das várias gestões pelas quais já passou a rede pública de ensino facilitaram o conformismo e a utilização, por boa parte do pessoal da base educacional, do refrão pernicioso: *não adianta tentar, nada vai mudar, a tendência é continuar tudo igual*. Na análise de Cunha (1995), alguns motivos sustentam o negativismo ou a resistência apontados:

[...] os padrões de gestão da rede pública que prevaleceram são os que, na falta de melhor denominação, chamo de administração zigzague: as mais diferentes razões fazem com que cada secretário da Educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades.[...] No exame das políticas educacionais, encontrei três razões para a administração zigzague: o eleitorismo, O experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem um impacto capaz de trazer resultados nas urnas, seja visando à eleição do secretário da Educação para deputado, seja dando ao governador um mote capaz de atrair votos. O experimentalismo pedagógico resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas). O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, às vezes no prazo de um ano - é o caso de uma proposta curricular que pretende dissolver (ou compensar) os efeitos da alienação do trabalho ou até da ideologia dominante. [...] (CUNHA, 1995, p.18-19)

Não seria uma investigação que nos faria entender melhor o problema que se nos apresentava de longa data, sem compreensão? Era uma alternativa difícil de ser descartada, tendo em vista o contexto em que vivíamos.

O tema escolhido – *O Projeto das classes de aceleração: um estudo de caso* – representa, portanto a análise mais aprofundada de uma das questões educacionais provenientes da prática dessa educadora.

A motivação, vinculada ao desempenho profissional que gerou o interesse pelo tema, remonta aos idos tempos de docente (1979), quando, lecionando Ciências ou mesmo Biologia, sentíamos-nos incomodadas ao operacionalizar iniciativas provenientes dos órgãos oficiais, das quais, a idealização e concepção de projetos, enquanto pseudoparceiras, nos eram estranhas e a nossa adesão, voluntária e consciente, também não era considerada relevante para que se alcançasse um êxito futuro. Nossas expectativas, na época, para modificar esse quadro, não alcançaram o eco necessário para buscar uma solução que pudesse acenar com uma relação escola – sistema educacional menos verticalizada. Começamos, então, a perceber que o caminho que desejávamos trilhar para valorizar a escola e, conseqüentemente, os profissionais que a compõem, necessitava ser construído com participação, diálogo, colaboração e reflexão dos diferentes profissionais que nela atuam. Sentimo-nos impulsionadas para, ao invés de aguardar mudanças oficiais que viessem ao encontro dos nossos objetivos, lutar pela consecução dos mesmos, com os recursos que tínhamos, ou seja, investir na comunicação, no conceito de co-responsabilidade e dispor dos referenciais teóricos que nos facilitaríamos e propiciariam uma autocrítica para transformar *o instituído em instituinte*, nos termos de Gadotti (1997).

Do já descrito, podemos depreender que a instituição escola ocupou e ainda ocupa um lugar especial na nossa história de vida pessoal e profissional, pois ela é o espaço onde, na

qualidade de sujeito, lutamos por aquilo em que acreditamos, envolvendo-nos em conflitos e alimentando os nossos sonhos, provocando inquietações e buscando parceiros para a concretização das utopias. E foi com esse propósito que entendemos, no ano de 1988, que poderíamos ser um dos elementos articuladores e facilitadores entre os órgãos centrais da Secretaria da Educação e a comunidade escolar a que pertencíamos, ao assumir o cargo de diretora de escola pública estadual. Assim, num primeiro momento iniciamos um trabalho no âmbito da comunidade escolar, procurando sensibilizar a todos, quanto ao fato de que, para conquistar a tão almejada autonomia era necessária uma mudança de mentalidade no sentido de se construir coletivamente um projeto de escola, o que refletiria em toda a organização pedagógica.

Nessa trajetória, composta de desafios, peregrinação por escolas com as mais diversas realidades, questionamentos acerca da continuidade da luta, participação em seminários, congressos, leituras, socialização de experiências, encontros com professores e funcionários que ora nos desarmavam, ora nos estimulavam com suas argumentações e inquietudes, tomamos conhecimento, em 1998, da implantação de uma Classe de Aceleração I, como diretora de escola pública estadual. A partir desse fato, o assunto se tornou nosso tema-companheiro e atual alvo das nossas atenções como educadora-pesquisadora.

Ocupamos, nos anos de 2001/2002, a função de supervisora de ensino designada, encontrando-nos, nesse período, no ápice da carreira docente, no trato diário com a legislação emanada dos órgãos superiores e conhecendo mais de perto a árdua e desconfortante tarefa de fiscalizar, controlar e mediar os interesses da cúpula e as expectativas da base do sistema educacional.

Nesta função, nos impusemos a tarefa de estimular a transformação da estrutura administrativa e didática da escola. Reconhecemos que esse não era um trabalho fácil, primeiro, porque éramos vistas como um elemento estranho na escola, não partilhávamos das

alegrias e dificuldades diárias, e, segundo, porque dependíamos da vontade política dos que detêm o poder, para prover a escola das condições necessárias ao seu bom funcionamento.

Acrescente-se a essa biografia/perfil mais um detalhe de grande importância, pois representa o embrião deste trabalho, ou seja, o momento em que nos tornamos aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação no Centro Universitário Moura Lacerda. Assim, pudemos unir o nosso lado docente, os saberes da prática à construção, a partir de reflexões teóricas, do nosso lado de pesquisadora em Educação, e descobrir que a pesquisa era mais um recurso de que poderíamos dispor como profissional da Educação, para contribuir na formação de pessoas capazes de serem sujeitos de sua vida, conscientes de suas opções.

[...] Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrarem, eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas.

Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias, para todos terem pão ... (CORTELLA, 2000, p.159)

Encontramos identidade, enquanto aluna da pós-graduação, com a temática da pesquisa, a política curricular voltada para as classes de aceleração, pois, oriunda de um curso de graduação em Ciências Biológicas, em que a ênfase estava nas disciplinas de conteúdo específico, em detrimento das voltadas para a licenciatura, ressentíamos-nos da falta do conhecimento na área da educação.

No início do mestrado, nem sempre conseguíamos relacionar nossa vivência na área educacional com as teorias apresentadas no curso. Em muitos momentos, perdemos a autoconfiança e a auto-estima e nos vimos como *sem talento* para continuar não só a pesquisa como o próprio curso. Mas foram as leituras sugeridas, as espontâneas, o apoio recebido e a possibilidade do diálogo sobre o tema que nos fizeram continuar. As dificuldades, quando

detectadas, eram analisadas como um indicador de necessidade a ser atendida, valorizando, desse modo, nossa vivência e interesses.

Sentíamos-nos, como afirma Demo (1992), uma especialista (diretora de escola), mas sem especialização em nada. Apelamos para os ensinamentos de Paulo Freire e Pedro Demo, para buscar as forças necessárias para prosseguir em nosso ideal:

[...] Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.[...] (FREIRE, 1998, p.85-86)

[...] Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir [...] (DEMO, 2001, p. 47)

Procurando sair do senso comum mais próprio do ambiente escolar, deparamo-nos como profissional graduada em um curso de educação superior na Universidade de São Paulo, aluna de um curso de pós-graduação, sentindo, guardadas as proporções, as mesmas dificuldades e necessidades do aluno das classes de aceleração, ou seja, provar para nós e para os outros, que tínhamos o essencial: *o interesse, o desafio de quebrar o conceito de aluno ideal*, e a necessidade de sermos valorizadas em nossas potencialidades ao invés de ressaltadas as nossas limitações.

Nesse processo pessoal/coletivo de construção do trabalho, aprendemos que ouvir o outro, dar-lhe voz, aceitar seu ponto de vista e promover formas de aproveitá-lo é criar condições para, conhecendo-o melhor, fazer um investimento nos aspectos em que ele ainda precisa de ajuda. Estas observações nos mostraram a possibilidade do deslocamento de um

papel inicial de mera espectadora rebelde, para o papel de investigadora, produtora de conhecimento científico acerca das questões surgidas no nosso trabalho.

Passamos, portanto, a reafirmar a nossa postura em defesa da idéia de uma escola diferente, nova, que precisava rever os seus conceitos, sua infra-estrutura, seus valores e princípios, modificando a relação ensino-aprendizagem, transformando alunos e professores em pesquisadores, sendo, assim, despojada da arrogância da verdade construída por alguns como pronta e acabada, reconstruída em um espaço em que a criatividade e o diálogo fossem meios para superar a exclusão, e, em que os projetos educacionais, advindos para auxiliar, pudessem ser estabelecidos e executados com autonomia. Cortella (2004) traduz nosso ponto de vista quando afirma que:

[...] É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.[...] (CORTELLA, 2004, p. 10)

Não mudamos em relação à nossa preocupação inicial de valorizar a interação com as pessoas na busca de soluções aos desafios; não perdemos a ousadia de buscar respostas às indagações. Entretanto, tendo em vista ampliar nosso horizonte, direcionamos o nosso olhar para a educação brasileira numa perspectiva histórica, buscando contextualizar as políticas neoliberais implantadas no Estado de São Paulo, nos anos de 1990, voltadas para sanar os altos índices de repetência escolar.

Nesse caminho de pesquisadora, as palavras de Arroyo(2000) foram incorporadas por guardarem uma identidade com nossa reflexão inicial, pois, tal como o autor, acreditamos que,

[..] apesar de conceitos como inovação pedagógica, mudança curricular e nova escola parecerem coincidentes nem sempre há acordo quanto à concepção de inovação e as estratégias de mudanças entre aqueles que formulam políticas e decidem para a escola e para seus mestres, entre aqueles que pesquisam e teorizam sobre a escola, e aqueles, os professores, que pensam e fazem a escola. Que diferenças e coincidências podemos encontrar? [...] (ARROYO, 2000, p.132)

O impacto e as conseqüências do ideário neoliberal na educação brasileira na década de 1990.

Tivemos, historicamente, segundo Ghiraldelli Jr.(2001), um período de convivência não muito amistosa entre a educação pública e privada. Na década de 1920 e especialmente na seguinte, o “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*”, redigido em 1932, pode ser considerado um marco na defesa da educação pública em detrimento da privada.

[...] ‘Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como função sócia e eminentemente pública, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciaes e primordiaes do Estado’ . [...] (apud, GHIRALDELLI JR., 2001, p.61)

De acordo com Saviani (1988) nos anos 50, embora a defesa do direito de todos a uma escola pública e gratuita, fosse veiculada pelos signatários dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e pela coordenação do movimento “*Novamente Convocados*” (1959), composto pelos vários segmentos sociais, ainda os educadores não

havia sido contaminados pelo ideário educativo contrário, ou seja, o que defendia a privatização, embora o assunto já ocupasse parte importante na pauta educacional da época.

Tal situação se estabelece entre nós somente na próxima década, nos anos 60, quando entra em vigência a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61 (LDBEN) que, representando um compromisso intermediário entre as duas partes (a favor e contra a privatização) e seus interesses distintos, acena para uma postura conciliatória, não sem antes, entretanto, trazer à baila o estímulo ao questionamento sobre a origem de tantos analfabetos e excluídos na escola pública nacional, implicitamente já fomentando e sustentando a retirada do “*Estado- empresário*”, para ser substituído pela iniciativa privada.(Saviani, 1998)

Com a Lei 5540/68, que trata da reforma universitária já no contexto da ditadura militar, a privatização, teve seu espaço, especialmente com a presença da livre iniciativa no ensino superior, originada como resposta à impossibilidade e interesse do poder público de assumir o compromisso necessário de garantir a expansão de sua rede neste grau de ensino.

Com o uso da escusa de criar melhores condições de acesso a uma escola pública que atendesse às reais necessidades do período denominado “milagre brasileiro”, foi promulgada a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/71, que acenou (mas não concretizou) com a possibilidade de acabar com a dualidade do 2º grau e aumentou a escolaridade obrigatória para 8 anos.

A referida Lei favoreceu a expansão do 1º grau respondendo positivamente ao processo de urbanização ora em andamento, ocorrido em resposta ao incentivo à industrialização. Entretanto a política educacional do período restringiu-se a uma mera garantia de quantidade, não havendo preocupação com a qualidade.

[...] *A escola era elitista, e, atendendo das classes médias para cima, era absolutamente funcional. À medida que, pela pressão das classes trabalhadoras, foi obrigada a se abrir para elas, houve uma mudança, mudança qualitativa e quantitativa. Qualitativa, porque a qualidade do alunado mudou e quantitativa, porque a quantidade de alunos se ampliou. Esses alunos, qualitativamente diferentes e quantitativamente mais numerosos, deixaram a escola perplexa. Não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, ela projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes.* (**GARCIA , 1982, p. 51**)

O modelo educacional proposto, embora viesse ao encontro de interesses antigos, ou seja, à possibilidade de democratização da escola pública, não trouxe, entretanto, benefícios sociais como era de se esperar.

Com relação à escola pública, podemos dizer que, viu-se desamparada, com apoio insuficiente para a realização de um trabalho diferenciado e frente a um alunado que também lhe era desconhecido. A capacitação e os recursos necessários para vencer esse desafio imposto, sem possibilidade de expor os seus limites operacionais, culminaram num problema maior, a perda de controle, que, mesmo atendendo a uma elite, possibilitava-lhe certo domínio sobre o trabalho realizado. Nesse período ficava ao sabor de normas e modelos construídos verticalmente por “especialistas”(Demo,1992), que nem sempre se inspiravam na realidade brasileira, e que não pertenciam “ao meio”, ou seja, eram vistos pela comunidade escolar como meros teóricos, que discutiam e faziam proposições sem o respaldo e o domínio da prática.

Convivemos, nesse embate progressivo de teses contrárias, até a década de 1980, quando já está presente entre nós, de maneira mais transparente, o ideário neoliberal. Uma nova relação homem/mundo, conforme Rego e Marques (2002), subsidiada por uma nova

concepção econômica, possibilita uma discussão mais aberta sobre a presença do Estado no campo educacional e a necessidade da afirmação do mercado como solução dos problemas que se apresentavam ameaçadores ao destino da escola pública brasileira, considerada incompetente para a sociedade que estava sendo estruturada com base em novos paradigmas que se preocupavam com a garantia de acesso à modernidade, a recuperação da legitimidade para o Estado e uma proposta de descentralização definitiva para o sistema escolar.

Era necessária uma gestão pública distinta da vigente até então, em que a participação dos colegiados, representando os interesses da comunidade escolar, era o ponto considerado importante na demonstração de que o público centralizado na burocracia verticalizada não era mais relevante e aceitável. Com essa atitude, tem-se uma busca de valorização da competitividade, pois, entendia-se, ou passava-se a idéia de que, com a autonomia “concedida”, cada unidade escolar poderia adequar suas propostas pedagógicas à heterogeneidade sociocultural da clientela atendida e, desse modo, garantir, na somatória final, a eficiência do Sistema, mais ajustado, assim, às necessidades do modelo econômico vigente.

[...] O novo paradigma quer para o sistema um objetivo de qualidade definida como afirmação de competências para a ‘competitividade’. A função da educação é prioritariamente cooperar para aumentar as possibilidades nacionais de articular-se ao intercâmbio mundial de produtos e gerar sujeitos capazes de competir entre si num mercado de trabalho cada vez mais estreito e em permanente mudança. (TIRAMONTI, 1997, p. 81)

Para a consecução dessas metas, torna-se imperioso o investimento nos cursos de capacitação dos recursos humanos envolvidos, com o intuito de garantir um aumento na produtividade que, traduzido para a educação, significaria um aumento na quantidade e

“qualidade” do desempenho dos alunos egressos das escolas, especialmente as públicas que, pelas estatísticas, desde aquela época, até hoje, atendem a um número expressivo de alunos.

O Estado, no contexto do neoliberalismo é visualizado na qualidade de veiculador do “*novo modelo*” imposto e não mais como o responsável direto, como o provedor de recursos para as tais mudanças descritas.

O documento oficial que serviu de referência para a definição da política educacional dos anos de 1990 foi publicado no governo Collor/Itamar e ficou conhecido como Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o qual, conforme descrito por Vieira (1995), *se articula aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil desde a Conferência de Jomtien, em 1990, e aponta as prioridades do setor para os próximos anos (p.45)*, em que a educação e o processo de privatização compõem a agenda de prioridades dos governos.

Para se colocar em prática as políticas educacionais, fez-se necessária a parceria técnica e financeira dos organismos internacionais, como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Os países da América Latina assumem, desse modo, entre si e com os órgãos internacionais, um compromisso que previa preocupações comuns, padronizadas, entendendo-se que o contexto era senão igual, de grande similaridade para o cumprimento da meta “*Mais e Melhor Educação para Todos*”.(Miranda, 1997)

Foi imprescindível repensar o funcionamento do sistema educacional e as normatizações que o regulamenta, ou seja, houve a necessidade de flexibilização do seu aparelho burocrático com um outro modelo de organização e gestão da educação pública. Não houve a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, planejamento e mesmo execução da política gestada, apenas ações isoladas visando à eficiência e eficácia de aspectos pontuais

do processo ensino-aprendizagem, do novo modelo de gestão escolar e uma descentralização, muitas vezes travestida de desconcentração quando do uso da aplicação de recursos públicos.

A partir dos anos 90, no Brasil, a Reforma Educacional consubstanciada na LDBEN, Lei 9 394/96, relaciona autonomia com democracia. O discurso oficial convoca os educadores para a modificação/construção de uma escola pública em que a autonomia calcada na “*democracia*” propiciaria a construção da identidade de cada instituição escolar, contribuindo com um maior comprometimento e, como conseqüência, um envolvimento que ajudasse a abrandar o taylorismo reinante. Assim, os vários profissionais da escola, ao atuar, deveriam sentir-se como profissionais polivalentes, multifuncionais, que se preocupassem com a organização em sua totalidade e com os resultados esperados.

Ao professor, em particular, são atribuídas funções que vão desde a participação na elaboração da Proposta Pedagógica da Escola, de seu plano de trabalho, de zelar pela aprendizagem do aluno, proceder à avaliação e recuperação dos mesmos até colaborar com atribuições que ultrapassam o espaço escolar na articulação escola-comunidade/família.

Em relação à gestão, de características também muito diversificadas, foi estimulada a participação dos maiores envolvidos, ou seja, a própria comunidade escolar, que atuaria em nome dos seus interesses, inclusive quanto à participação de voluntários ou mesmo contratados. Tem-se, desse modo, o Estado racionalizado, contribuindo para a diminuição de suas obrigações e para a diminuição da receita destinada à educação básica. O próprio organograma funcional sofreu alterações. Temos, no Estado de São Paulo, como exemplo, o agente de organização escolar composto pelos antigos oficiais de escola e os inspetores de alunos, cujas funções são diferenciadas; entretanto, na ausência de um o outro deve substituí-lo.

Outra característica da política neoliberal é a ênfase na avaliação externa. Nesse sentido, é discutível conceber a idéia de que a mudança da cultura escolar é produzida por

“*uma via de mão única*”, desconsiderando-se a opinião conjunta de seus envolvidos. A resposta mais comum da rede à imposição das reformas oscilou e, ainda hoje, oscila entre a indiferença e a culpa assumida, como sinal de incompetência, situações que nos levam a entender que só representam perdas financeiras, de auto-estima docente/discente, de confiança no Sistema e da substituição do respeito pelo conhecimento e prática docente. (Paro, 2001)

A presente pesquisa representa uma opção de “travessia” para sairmos da condição de meros denunciantes de situações, com as quais não concordamos, para uma atitude de protagonista comprometido, e, aliando a essa busca a fundamentação teórica, poderemos alcançar o “porto seguro”. Consideramos que ao pretender promover uma contribuição à educação paulista, estamos dando os primeiros passos para a nossa própria emancipação profissional.

[...] Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o outro com ele se compõe ou se defronta[...] (DEMO, 1992, p. 37)

A preocupação com esta pesquisa, parafraseando Demo (1992), representa a busca de ascender do nível de *profissional competente, politicamente inquieto ou mesmo questionador individual, para atingir o nível de profissional politicamente organizado[...]*.(p.107)

O tema escolhido está profundamente ligado à trajetória profissional desta pesquisadora que desenvolve seu trabalho em escolas públicas, junto ao ensino básico, tendo, portanto, a preocupação de analisar o cotidiano escolar com um respaldo teórico, agora com olhar de pesquisadora, buscando desvendar como aconteceu a implementação de um projeto oficial e as relações entre os profissionais e alunos que ali trabalham e estudam.

O assunto *Classes de Aceleração*, pesquisado por André (1999) estabelece, identidade com o objetivo proposto neste trabalho, ou seja, a discussão sobre o espaço escolar e seus educadores e alunos valorizados como agentes ativos. Tal preocupação motivará, assim, um constante perguntar e responder, muitas vezes crivado de reticências por suscitar novos questionamentos.

A origem do projeto paulista das Classes de Aceleração

O *Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração* surgiu no ano de 1995, no Estado de São Paulo, como parte de um programa de caráter mais amplo na área educacional, configurando-se, em sua origem, como emergencial, portanto com prazo determinado para durar, no máximo, três anos, em resposta aos elevados índices de repetência no ensino fundamental, e gestado antes ainda de se ter uma nova LDBEN, ou seja, com o respaldo da Lei 5692/71.

A ação específica do projeto voltou-se para as séries iniciais das escolas públicas estaduais que apresentavam altos índices de defasagem idade-série, ou seja, em 1994, São Paulo possuía 1560.000 (um milhão quinhentos e sessenta mil) alunos reprovados.¹

Logo no início do primeiro governo Covas, o Estado se faz presente, demonstrando a intenção em assumir a nova política educacional proposta pela União, dando início às várias reformas educacionais que pretendiam: a racionalização administrativa, a descentralização e o estabelecimento de metas, realizando com prioridade de gerenciamento competente os recursos financeiros alocados no tempo certo e na quantidade necessária para o estabelecimento das prioridades.

A correção do fluxo escolar, uma das prioridades dos governos nacional e estadual, era a resposta esperada pela mídia face às tantas denúncias feitas ao aparente descaso do poder público para com a educação básica. A expectativa gerada pelo Parecer CEE nº 170/96, o qual referendou um ato oficial – o ofício GS nº 1463/95, instituindo na rede estadual o que, na época, principalmente para o governo, surgia como uma ação específica para acabar com a distorção idade/série, geradora do fracasso escolar e alvo de críticas da família dos alunos, dos intelectuais, dos meios de comunicação e mesmo dos próprios educadores.

¹ Dados obtidos no site :< www.educacao.sp.gov.br> (Ano: 1999)

A Secretaria do Estado da Educação passou a reforçar a tese de que os custos dessa escola que incentiva o fracasso escolar são muito altos e assim se expressa para justificar a adoção de uma nova postura:

[...] Essas altas taxas de repetência e evasão têm acarretado um grande desperdício de recursos humanos e materiais. O investimento em termos de matrículas para se chegar a ter um egresso do ensino de 1º grau no Brasil está muito distante daquele que se teria num fluxo perfeito de alunos, sem repetentes nem evadidos. O desperdício pode também ser verificado através do cálculo da proporção média de matrículas excedentes nos últimos dez anos : em média no Brasil, desperdiçam-se 67,7% das matrículas investidas : em São Paulo, este desperdício é de 56,80% (30,77% em virtude de evasão e de 20,3% por motivo da repetência). (SÃO PAULO, 1996 a, p. 184)

Por meio da Resolução SE de 13/05/96, a rede escolar tomou conhecimento oficialmente da parceria assumida, na operacionalização do *Projeto das Classes de Aceleração*. A partir dessa data, iniciou-se um levantamento na rede estadual, dirigido às Delegacias de Ensino da Capital, para identificar quais as unidades escolares que apresentavam um número expressivo de alunos multirrepetentes.

O Projeto foi implantado na rede escolar no ano de 1996, ainda como Projeto Piloto, quando foram escolhidas dez escolas, que apresentavam grande número de alunos com múltipla repetência.

Para Castro (1999),

[...]A distorção série/idade tem pelo menos duas conseqüências muito graves: a primeira delas, para os sistemas de ensino, que têm seus custos onerados em cerca de 30%; a segunda recai diretamente sobre os alunos com atraso no percurso escolar, afetando a sua auto-estima e o seu rendimento, o que é comprovado pelos resultados das avaliações mais recentes realizadas pelo Inep. A correção deste problema deverá continuar merecendo, portanto,

prioridade absoluta das políticas de melhoria de qualidade do ensino, com a ampliação dos programas de aceleração da aprendizagem. (CASTRO, 1 999, p. 55)

Nos anos que se seguiram a 1996, foi realizado um levantamento na Coordenadoria de Ensino do Interior, para identificar os multirrepetentes e ampliar o projeto, inicialmente implantado e implementado nas escolas da Grande São Paulo.

O projeto, como já mencionado, com uma duração prevista de três anos, foi voltado para o atendimento de uma clientela com alunos em defasagem idade-série de dois ou mais anos, não podendo ser beneficiados os alunos considerados “deficientes”.²

As classes de aceleração, organizadas conforme o proposto no documento oficial que as regulamentou, obedeceram à seguinte normatização:

Quadro 1 : Demonstrativo do percurso escolar dos alunos das

Classes de Aceleração

Classes de Aceleração	Série/Origem do Aluno	Faixa Etária	Série/Destino
CICLO I	CB (1ª A 2ª Séries)	10 anos ou mais	4ª série ou 5ª série
CICLO II	3ª ou 4ª Série	11 anos ou mais	4ª ou 5ª série

Fonte: Parecer CEE 170/96 (Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus – vol.

XLI, p.182)

² Crianças/adolescentes comprovadamente portadores de necessidades especiais, que exigem a intervenção de especialista.

Existia uma única proposta pedagógica para os dois ciclos, cabendo ao professor fazer a adequação necessária do conteúdo, sem desprezar os ritmos e as habilidades desenvolvidas pelos alunos.

A quantidade de dias letivos, a serem cumpridos na época em que ocorreu a autorização para a implantação do Projeto na rede, era de 180 dias letivos (Lei 5692/71), e a carga horária diária era a mesma prevista na legislação para o ensino regular.

O nº ideal de alunos proposto para essas classes variava entre 20 e 25 alunos.

Quanto à jornada docente, também obedecia ao prescrito no Estatuto do Magistério para os professores que trabalhavam com classes regulares de 1ª a 4ª série, ou seja, uma jornada denominada na época Integral, composta de 5 horas/aulas diárias e perfazendo um total de 30 horas/aulas semanais em sala de aula.

A atribuição desse tipo de classe ao professor, foi delegada ao diretor de escola, devendo atender, conforme orientação oficial recebida, os seguintes critérios:

*[...] ♦ Efetivo interesse em assumir a docência dessas classes e comprometimento com o trabalho;
♦ experiência profissional com alunos de 1ª a 4ª série;
♦ disponibilidade de tempo para participar de um Programa de Capacitação a ser desenvolvido em cinco módulos durante o ano letivo, com a duração de 16 horas cada um. [...]*
(SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/FDE, 1997, p.15)

O *Projeto das Classes de Aceleração* elaborado pelos técnicos do CENPEC define o papel do professor no projeto como:

[...] Esta Administração considera o docente a pedra de toque das transformações que estão sendo implantadas, uma vez que o aproveitamento dos estudantes depende fundamentalmente das atitudes e do desempenho do professor. Sua valorização e a recuperação de sua dignidade e competência técnica, ocupam, portanto, lugar de destaque entre as sondagens e estratégias da SEE-SP. De fato, para esta gestão, a competência do professor é considerada elemento essencial à eliminação do fracasso escolar
(QUADRADO, RIBEIRO e AMADO, 1997, p.11)

Neste sentido, o projeto investiu na capacitação docente que constou de duas fases. A primeira foi realizada nos anos de 1996 e 1997, pela equipe da CENPEC (15 educadores) nas diferentes Delegacias de Ensino (termo da época). A segunda, iniciada em 1998, foi coordenada pelos multiplicadores que haviam sido capacitados para a 1ª fase do processo.

Essas capacitações constituíam-se em cinco módulos compostos de 16 horas. Esses abordam questões como: da função social da escola, princípios teóricos metodológicos das propostas curriculares, avaliação diagnóstica e a importância da transformação da sala de aula num espaço de trabalho diversificado e criativo. Em todos os módulos foi ressaltada a importância do registro das atividades desenvolvidas na interação professor-aluno, sob a justificativa de que a possibilidade de rever os aspectos positivos e negativos do trabalho diário só poderia acontecer com sucesso se houvesse anotações que a permitissem. (SÃO PAULO, 1996b, nº 170/96, p.182)

O material de apoio, conforme consta do arquivo da Diretoria de Ensino para a realização da capacitação docente, foi composto pelos fascículos do material instrucional “Raízes e Asas”, onde as partes priorizadas foram as de números: 1, 5, 6, 7 e 8. O fascículo nº 1 trata do tema –“A escola e sua função social” , o de nº 5 – “Ensinar e aprender”, o de nº6 – “Como ensinar: um grande desafio”, o de nº 7- “A sala de aula” e o de nº 8 versa sobre “Avaliação e aprendizagem”. (São Paulo: CENPEC, (1994)

Tendo em vista a divulgação do *Projeto das Classes de Aceleração*, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a equipe responsável pela elaboração do material instrucional, o CENPEC³ (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura), produziram várias fitas de vídeo.

³ Empresa contratada pela equipe da FDE para a elaboração do material instrucional do Projeto das Classes de Aceleração.

Os professores também receberam um material básico para subsidiar o seu trabalho em sala de aula, na forma de fascículos intitulados: “Ensinar pra valer”(1998) e “Aprender pra valer”(1998). Esse kit pedagógico, elaborado pelos técnicos do CENPEC compunha-se de quatro módulos, contendo, cada um, um livro do professor, livros para os alunos, fichas de atividades, encartes, cartazes e jogos.

Todo esse material, entretanto, chegou à escola com um atraso de até cinco meses, o que não permitiu que, no planejamento do início dos anos letivos, os professores pudessem conhecê-lo. O trabalho docente em princípio foi realizado por meio da interpretação dos professores acerca da exposição e justificativas apresentadas pelos multiplicadores, aliadas à criatividade docente, assunto sobre o qual já apontamos algumas ressalvas que, a nosso ver, passaram despercebidas pelos divulgadores.

Com relação aos alunos, ocorreu o mesmo. O livro produzido especialmente para eles, “Aprender pra valer”, foi recebido no mesmo período em que os docentes receberam seu material específico.

Embora existam elogios sobre a qualidade do material docente/discente permanece a dúvida quanto às intenções do Estado em relação ao aluno multirrepetente. Estaria visando garantir uma aprendizagem que contribuísse para que o aluno pudesse se tornar cidadão, sujeito ativo de seus direitos e deveres, ou, apenas, mascarando os dados alarmantes de repetência encontrados nas estatísticas governamentais do ano de 1994?

Os primeiros resultados oficiais sobre as Classes de Aceleração

Trabalhando na escola pública há vinte e quatro anos, conhecendo as dificuldades enfrentadas para vencer o fracasso escolar, acompanhamos várias tentativas de alteração na

metodologia de ensino, tendo como objetivo uma mudança na relação entre ensino e aprendizagem.

As respostas positivas de que temos conhecimento, expressas em números, e as avaliadas qualitativamente, representam casos isolados, tendo em vista que não chegaram a atingir os alunos defasados em relação à idade/série e, portanto, multirrepetentes, os quais engrossavam as estatísticas oficiais.

Analisando a tabela a seguir, que contém dados oficiais da escola pública de Ensino Fundamental, antes e depois do surgimento do Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar - Classes de Aceleração, percebemos um decréscimo acentuado nos índices de evasão e retenção a partir do ano de 1996.

Tabela 1 : Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão no Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo- 1978-1998.

ANO	PROMOÇÃO	RETENÇÃO	% EVASÃO-
1978	68,5	24,3	7,2
1979	67,7	24,8	7,5
1980	66,9	25,1	8,0
1981	68,9	23,9	7,2
1982	67,7	24,0	8,3
1983	67,0	21,8	11,2
1984	72,9	15,4	11,7
1985	70,1	18,7	11,2
1986	69,4	18,5	12,1
1987	69,8	18,7	11,5
1988	71,6	16,6	11,8
	71,0	15,8	13,2

1989			
1990	72,9	16,2	10,9
1991	75,8	13,8	10,4
1992	76,2	13,7	10,1
1993	78,1	11,9	10,0
1994	77,0	14,1	8,9
1995	79,2	11,7	9,1
1996	83,8	8,6	7,6
1997	90,8	3,8	5,4
1998	93,4	2,0	4,6

Fonte : Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (COSTA , 2001,

p.184)

Ao proceder a análise da tabela, uma questão nos intrigou: como, em apenas três anos (de 1996 a 1998), foi possível a obtenção de dados tão expressivos relacionados à promoção, evasão e retenção? Seria o prenúncio da inclusão, não mais como utopia perseguida e sim como algo concreto em nossa realidade educacional ?

Assumimos, frente a essas reflexões, as mesmas preocupações e indagações expressas por Carvalho (2001), quando transportamos os índices constantes da Tabela 1 para a nossa realidade, com o intuito de compreendê-los melhor :

[...] O que significa olhar o avesso da produção desses dados? Significa ir além dos números amplamente divulgados e dos discursos a respeito de seus significados e buscar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. [...] (CARVALHO, 2001, p. 120)

A justificativa dessa pesquisa foi intensificada ao tomarmos conhecimento da explicação oficial, apoiada em dados estatísticos e de custos e da contradição percebida com nossa realidade.

[...] Em 1978, o índice de retenção era de 31%; em 1989, 29%. Em uma década, portanto, praticamente nada se evoluiu na solução desse problema. Em 1992, as perdas por evasão e repetência dos ensinos fundamental e médio alcançaram 1.476.000 alunos, cerca de 25% do total dos alunos matriculados na rede, um percentual ainda muito elevado. Se lembrarmos que cada aluno custava em média US\$ 220 para o Estado, o número acima representava um desperdício da ordem de US\$ 324,7 milhões. [...] (NEUBAUER⁴, citada por COSTA, 2001, p. 181)

A observação dos dados estatísticos impulsionou-nos a conhecer melhor as estratégias pensadas e operacionalizadas para se obter uma diminuição da repetência e da evasão daquela ordem. Centrando a atenção em uma destas estratégias, ou seja, no Projeto das Classes de Aceleração, buscamos conhecer melhor o cenário em que o mesmo foi concebido, o respaldo legal que tinha, os pressupostos pedagógicos e os princípios teóricos metodológicos que o alicerçavam. A pesquisa tomou um interesse até maior quando atingiu o espaço institucional, ou seja, quando envolveu o elenco contratado para colocar em prática o Projeto, o palco, onde os atores nos seus mais variados papéis puderam demonstrar o domínio e o envolvimento com o roteiro e suas expectativas de aplauso, em relação ao

⁴ Na época, Rose Neubauer era a Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

sucesso expresso não só nas estatísticas oficiais, como também no cotidiano escolar, sempre buscando encontrar a fidedignidade necessária entre o quantitativo expresso nas estatísticas oficiais e o qualitativo, sentido/percebido pelos atores responsáveis, os diretamente envolvidos (professor e aluno).

Na busca de conhecer os processos de avaliação do referido projeto, tomamos conhecimento dos resultados da avaliação do projeto piloto, os quais geraram novas questões: seria esse o programa que possibilitaria a tão sonhada inclusão era a Secretária de Educação do Estado de São Paulo dos alunos multirrepetentes na rede pública estadual?

Vamos examinar, na tabela abaixo, os resultados oficiais parciais do Projeto piloto das Classes de Aceleração, obtidos após um ano da implementação do mesmo, ou seja, no final de 1996.

Por meio dos dados expressos na tabela oficial, podemos observar a mudança na trajetória de alunos multirrepetentes, em que está implícito que deve haver uma proposta de mudança no processo de ensino-aprendizagem, de modo a torná-lo mais significativo, cujo trabalho pedagógico, perpassando e priorizando a atuação docente, deva traduzir o seu desempenho numa motivação para a inclusão desses alunos.

Tabela 2 : Resultados Finais da Aprovação de alunos das Classes de Aceleração- 1997

Tipos de classes	n° inicial de alunos	n° de alunos promovidos para a 4ª série	% aprovação	n° de alunos promovidos para a 5ª série	% aprovação
Ac. I	205	70	34,14	71	34,6
Ac. II	149	18	12,00	130	87,0

Fonte: Dados obtidos no site:< www.crmariocovas.sp.gov.br> , 1998 (tabela adaptada)

Entretanto, como podemos perceber, dos 205 alunos matriculados nas Classes de Aceleração I (**Ac. I**) destinadas a alunos da 1ª e 2ª séries, com idade a partir de 10 anos, 70 alunos foram promovidos para a 4ª série e 71 para a 5ª série, obedecendo aos seus diferentes desempenhos. Pode-se constatar que 68,74% dos alunos foram promovidos para uma série subsequente. E os 64 alunos restantes? Teriam sido considerados como evadidos (31,2%)? Os resultados oficiais não nos permitem qualquer conclusão, uma vez que faltam dados para subsidiar tal tomada de decisão. Dos 149 alunos matriculados na Aceleração II (**Ac. II**), com idade superior a 11 anos, observa-se que houve a promoção de 99% deles, encaminhados para a 4ª e a 5ª séries.

A pequena taxa de evasão é justificada, no discurso oficial, pela *dificuldade de conciliar o trabalho com a escola e o deslocamento da família para outras regiões*.⁵ Não ficou explícito se todos os

⁵ Dados extraídos do relatório da Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

alunos da Aceleração II eram provenientes somente de 3ª série ou se, como prevê o Projeto, eram turmas compostas por alunos de 3ª e 4ª séries. Caso esta hipótese seja verdadeira, temos, em nosso entender, uma retenção mascarada, visto que 12% dos alunos da Ac. II permaneceram na mesma série, fazendo uso do mesmo material didático e, necessariamente, não tendo a garantia da continuidade na aprendizagem e muito menos de ter o mesmo professor. Este pequeno, mas não desprezível número de alunos que permaneceram na 4ª série⁶, não se desvincilhou do rótulo de repetente ou foi confirmado como pessoas que não conseguem aprender, mesmo com um projeto criado especificamente para superar tal incompetência.

Sendo assim, não restringimos nossa atenção somente aos dados coletados, tendo em vista que poderíamos ser vítimas de um reducionismo matemático, entendendo que, na qualidade de indicadores, necessitavam ser interpretados à luz de outros aspectos, também importantes e significativos, ou seja, expressavam (os números) sujeitos que, no cotidiano, pareciam negar o que transparecia nas estatísticas.

[...] Besson nos chama a atenção para o fato de que a legitimidade das estatísticas foi conquistada por uma imagem de rigor e infalibilidade, que busca manter a todo custo, por meio de uma 'discrissão excessiva em matéria de erro', isto é, deixando fora do debate o fato de que toda estatística é afetada por alguma inexatidão [...] (**CARVALHO, 2001, p.234**)

Esses resultados reacenderam nossa convicção inicial de fazer um estudo detalhado sobre as Classes de Aceleração, no sentido de aprofundar a análise sobre o assunto. Assim sendo, o foco deste trabalho centra-se na seguinte pergunta:

⁶ Analisando-se as estatísticas, não fica claro qual o destino escolar dado a esses alunos.

A implementação do Projeto das Classes de Aceleração foi coerente com a valorização docente, discente e com a autonomia da escola?

Optamos por um estudo de caso, que possibilita superar o universo estatístico e geral. Assim, procuramos fazer um detalhamento da infra-estrutura das unidades escolares, do corpo docente envolvido no Projeto, dos alunos, e dos multiplicadores da Delegacia de Ensino (Assistente Técnico-Pedagógico), responsáveis pelas várias orientações técnicas e pela socialização entre integrantes do Projeto da orientação necessária para o trabalho com as docentes, e da divulgação dos procedimentos utilizados na escola.

Reafirmamos nossa intenção, agora expressa na qualidade de pesquisadora preocupada em compreender melhor a relação entre o que estava sendo proposto e o que realmente ocorria, tomando como objeto de estudo as duas escolas nas quais atuamos.

No capítulo 1, detalhamos os procedimentos metodológicos usados para a estruturação deste trabalho de pesquisa, descrevendo a coleta de dados da realidade das escolas e dos protagonistas do Projeto.

No capítulo 2, estabelecemos um retrato das duas escolas públicas de Ribeirão Preto, alvo desta pesquisa, para definir em que cenário se deu o desenvolvimento do Projeto e quais as interações com outros segmentos sociais.

No capítulo seguinte, voltamos nossa atenção para a implementação do referido Projeto na escola pesquisada em Ribeirão Preto, a EE “Ubiratan do Carmo”, tendo sempre

como foco a questão que deu origem a esta pesquisa. Tivemos o cuidado de não ficarmos envolvidas apenas com o processo, mas centramos nossa atenção também no resultado, tentando tornar claro a que dificuldades foram expostas as professoras e os alunos dessas classes.

No capítulo 4, fizemos uma descrição com detalhes sobre o destino escolar dos egressos do projeto das classes de aceleração, focando outra escola pública, a EE “Prof. Moura de Castro”, as relações ali ocorridas entre os professores, a equipe administrativa, os alunos e seus familiares. Aliamos o aspecto quantitativo, expresso nas estatísticas oficiais, com o que ocorria no cotidiano escolar desses professores e alunos. Por meio dos depoimentos colhidos e das observações, procuramos estabelecer uma comparação entre a autonomia dos professores e alunos conquistada nas duas realidades, que apresentavam características que pudesse incluí-los na categoria de sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

Nas considerações finais, apontamos os aspectos desvelados na análise dos dados que apontam para possíveis respostas ao problema delimitado nesta dissertação, com vistas a refletirem sobre a educação que ajudamos fazer acontecer e que deve estar em constante reconstrução.

Nossa intenção, após o encerramento da pesquisa, é a devolução para conhecimento das pessoas envolvidas, que, com seus depoimentos, são tidas e respeitadas como co-autoras deste trabalho; assim assumimos que o mesmo se apresentará inconcluso, estimulando a possibilidade de novos olhares sobre aspectos não explorados, e mesmo de contradições que não tenha sido examinada sistematicamente pela pesquisadora.

CAPÍTULO 1

RECONSTRUINDO OS CAMINHOS DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os processos de pesquisa foram norteados pelo significado político, sobre a importância conferida às entrevistas com pessoas realmente envolvidas com o objeto dessa investigação e que na maioria das vezes, não são valorizadas como sujeitos da história, mas meros reprodutores de algo já pronto, em que a uniformização que é própria do contexto neoliberal tende a suplantar a riqueza do plural. Para que isso acontecesse, o caminho escolhido foi o de valorizar o ambiente das duas escolas pesquisadas, observar com atenção como funcionavam, que valores preservavam, quais explicações seus atores apresentavam sobre a temática das Classes de Aceleração, entretanto, sempre respeitando a autoridade de cada um dos profissionais que ali atuavam ou daqueles cujos trabalhos se vinculavam às escolas.

O desafio no equilíbrio do envolvimento da entrevistadora, negando a imparcialidade e, a necessidade de destacar as trocas que ocorreriam entre pessoas com opção profissional igual, garantiram a motivação para a construção dessa pesquisa.

Compreendemos, portanto, após reflexão, que seria uma pesquisa voltada para o plano das políticas curriculares, mais especificamente para o plano das micropolíticas, ou seja,

[...] voltada para analisar os atores curriculares, sobretudo, aqueles que se situaram no contexto da escola, produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar. [...](PACHECO, 2003, p.15)

Para captar as tramas construídas no cotidiano escolar, julgamos ser necessário recorrer à pesquisa qualitativa, mais especificamente a um estudo de caso.

Apoiada em Bogdan e Biklen (1994), esta pesquisadora compreende que:

[...] ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um

contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.
[...](p. 16)

A pesquisa foi realizada em duas escolas: uma que implantou o Projeto das Classes de Aceleração (EE “Ubiratan do Carmo”) e outra que recebeu os alunos beneficiários do mesmo (EE “Prof. Moura de Castro”)⁷.

A escolha das escolas públicas deu-se por razões práticas por estarem mais próximas à nossa residência, possibilitando a utilização das horas livres sem alterar muito nossa rotina, tendo em vista que não nos afastamos da profissão para desenvolver a pesquisa e tendo assumido, no mês de abril de 1999, a direção de uma das escolas, a que recebeu os alunos egressos da classe de aceleração. O fato de serem escolas reorganizadas e existir entre elas uma proximidade territorial também foi um elemento facilitador, considerando-se o nosso interesse em ouvir as narrativas das professoras que trabalharam com as classes de aceleração e das que receberam esses alunos.

No processo de pesquisa, desenvolvido com a preocupação de questionar fatos da realidade das Classes de Aceleração, com o intuito de compreendê-los, utilizamos o enfoque etnográfico, com predominância do aspecto descritivo, possibilitando que por meio do conhecimento do Projeto, de sua implementação e da interpretação de seus resultados se buscasse articular o todo pelo conhecimento de suas partes, elegendo, assim, a metodologia qualitativa como a mais apropriada para dar o significado científico necessário para a caracterização deste trabalho.

Feita a opção, procuramos deixar claro, não só a metodologia usada, como também a certeza de que:

[...] a escolha de uma técnica de coleta ou registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e objeto (pressupostos gnoseológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, do mundo, de homem, de sociedade, de história etc.)[...] (GAMBOA, 2001, p. 88)

⁷ Os nomes das escolas são fictícios, tendo em vista questões éticas.

Após refletir sobre os possíveis caminhos metodológicos a serem explorados, a escolha recaiu na valorização do estudo de caso comparativo, tendo sido realizado um detalhamento da infra-estrutura das duas unidades escolares, do perfil dos professores envolvidos com os alunos do Projeto e o dos que os receberam.

O estudo de caso comparativo realizou-se nas duas escolas públicas estaduais selecionadas.

Os dados foram obtidos nos anos de 1999 e 2000, fazendo uso da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas, abertas, análise documental e estatísticas oficiais, tendo a preocupação do não posicionamento da pesquisadora como neutra; ao contrário, compreendemos que somos parte do contexto estudado, que nossa história pessoal e profissional deve ser considerada, como garantia de participação.

A preocupação de dosagem de envolvimento não comprometeu ou perdeu de vista os objetivos iniciais que estimularam a busca de respostas à questão inicialmente proposta. A conquista da participação ideal ocorreu após um período de oscilação e posterior alcance do equilíbrio necessário, entre os sentimentos de ansiedade em relação às respostas esperadas e um contínuo zelo para garantir a fidedignidade própria da pesquisa, que preserva o respeito pela opinião de quem é o fornecedor dos dados para análise. A situação de ser a pesquisadora parte daquele contexto, que também viveu aquelas experiências, representou um desafio para que, no questionamento, não houvesse a indução ou a tentativa de conduzir a respostas favoráveis à confirmação das hipóteses levantadas. Para estruturarmos a dissertação houve a prevalência do espírito ético, que deve nortear o trabalho científico, sobre a vaidade de ver comprovadas as hipóteses enunciadas inicialmente. Utilizamos como referência os princípios éticos sugeridos por Bogdan & Biklen (1994) que enfatizam a importância do confronto e não do mero consenso para a produção científica:

[...] seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista[...] (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 77)

Apesar de nem sempre a interpretação dos dados colhidos serem favoráveis num trabalho de pesquisa, o diálogo proporcionado com os entrevistados possibilita a superação da

situação de espectador carente de respostas às suas indagações para de partícipe que intervém e interpreta sua realidade.

Elegemos as docentes da EE “Ubiratan do Carmo” e as da EE “Prof. Moura de Castro” como sujeitos desta pesquisa. Por meio da análise da prática pedagógica das professoras, da interpretação dos princípios que nortearam a elaboração do *Projeto das Classes de Aceleração*, das inter-relações entre elas, com as demais docentes das escolas pesquisadas e com os multiplicadores das orientações técnicas, tentamos detectar o grau de participação que as mesmas tiveram em relação aos dados concretos que foram apresentados após um ano de existência do mesmo naquelas escolas.

O ambiente onde se deu a implementação, as condições físicas, materiais, e a participação da direção, coordenação e funcionários com relação à receptividade e importância que conferiram ao Projeto, também ocuparam lugar de destaque na pesquisa. Partimos da premissa de que o trabalho escolar pressupõe uma integração entre todos os que trabalham na escola. Questionamos, mesmo que indiretamente, como um desafio assumido teoricamente (já que não partiu da própria escola), mas sim, das entrevistas realizadas com as equipes escolares, o que realmente estava ocorrendo na prática. Entretanto, tivemos o cuidado de procurar descobrir quais seriam os entraves para a concretização do Projeto das Classes de Aceleração.

Existiu, desde o início dessa investigação, a tentativa de demonstrar até que ponto houve, por parte da Secretaria da Educação, um processo de mera outorga, travestido de conquista, no qual a figura docente e a participação da comunidade escolar seriam os responsáveis para consolidar essa visão. A interpretação das entrevistas, aliada ao contexto em que ocorreram, produziu o dinamismo que garantiu a decomposição da realidade vivida em seus aspectos favoráveis e desfavoráveis para tentarmos compreender o pensado, que parece ter ocorrido à revelia dos atores escolares.

Quanto à participação dos demais segmentos escolares: os pais, a direção e a coordenação, deu-se de forma espontânea. Essas conversas, em geral, ocorreram no recinto da escola, em ocasiões de reuniões estabelecidas no calendário escolar como, por exemplo, as reuniões de pais e mestres, em que privilegiamos o uso das conversas informais (abertas), sem planejamento prévio de questões, que, aliadas à observação, aproveitando as relevâncias não só das falas, mas a entonação das mesmas, os gestos e olhares, puderam ser usadas como possíveis pistas para o esclarecimento das dúvidas motivadoras da pesquisa.

1.1 – Desvendando o caminho percorrido para se obter o diálogo com a realidade

No trabalho de pesquisa de campo definimos como técnicas a serem utilizadas a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas e abertas. Na pesquisa documental consideramos como fontes, além das normas legais, o material didático que subsidiou o Projeto, os registros escolares, bem como os censos e tabelas oficiais que continham dados sobre o assunto pesquisado. Embora tenhamos priorizado a pesquisa qualitativa, não desprezamos como dados suplementares os quantitativos, pois,

[...] as técnicas da pesquisa científica, sejam quantitativas ou qualitativas, não podem ser entendidas em si mesmas, sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para elaboração do conhecimento[...] (SANTOS E GAMBOA, 2001, P.64)

1.1.1 Observação Participante

A organização metodológica desta técnica valorizou a caracterização dos personagens como o ponto de partida para os demais quesitos que contemplaram aspectos vinculados ao Projeto.

[...] não se pode estudar qualquer realidade sem interpretá-la. Observar, por mais formal que possa querer ser, também é interpretar. A razão pode ser simples: somos sujeitos, não objetos; entidades subjetivas, hermenêuticas. [...] (DEMO, 2001, p.37)

[...] de forma mais específica, buscamos dados que corroborassem a apropriação de uma pedagogia autônoma, em particular pelos professores, ou uma mera preocupação com a eficiência do sistema de ensino vinculado aos interesses do mundo do trabalho, onde os professores foram envolvidos no que Bernstein denuncia como “discurso regulativo”, apontando que o discurso pedagógico não tem discurso próprio, mas se constitui em princípios de apropriação de outros discursos, em que predominam os aspectos regulativos, que definem as regras segundo as quais as competências escolares serão transmitidas [...](FERRETI , SILVA JÚNIOR, et. al. (org.), 1999, p.72)

As visitas às Unidades Escolares tiveram como objetivo ouvir os professores e alunos que participaram diretamente do Projeto, conhecer o aspecto físico, os recursos materiais existentes no local, que por si só pudessem responder pelo trabalho diferenciado que o Projeto requeria.

Quanto aos recursos humanos, centramos nosso olhar nas condições especiais proporcionadas para distinguir não só as professoras que “assumiram” as *Classes de Aceleração*, como também todos os demais docentes e os funcionários técnico-administrativos, objetivando verificar se estariam motivados, criando as condições para a realização de um trabalho pedagógico condizente com o previsto na legislação, e material didático existente sobre o assunto.

Procurando interpretar o modo da organização pedagógica, observamos os agentes educacionais, com a intenção de perceber se havia um claro comprometimento da direção e da professora-coordenadora com o Projeto.

Quando da visita às escolas, houve o interesse em estabelecer conversas abertas com os pais, com a intenção de constatar se havia, por parte deles, a compreensão do Projeto Classes de Aceleração, das atividades diferenciadas em que seus filhos estavam envolvidos e se teriam identificado em seus filhos, mudanças de atitudes, comportamentos e, mesmo, desempenho escolar, em função da participação no Projeto.

Foram, ainda, feitas, esporadicamente, visitas às salas de aulas dos egressos das classes de aceleração, visando não só a observação da organização do espaço e rotina da sala de aula, como também procurar estabelecer uma comparação para verificar se existia continuidade, que pudesse garantir mudança no processo ensino-aprendizagem, demonstrada na prática por esses professores e seus alunos.

Em relação às pessoas que não trabalham diretamente nas escolas pesquisadas, mas dão o suporte legal e pedagógico para o seu funcionamento (Assistente Técnico-Pedagógico e Supervisor de Ensino), houve a preocupação e o interesse de verificar se tinham conhecimento da Proposta Pedagógica das Classes de Aceleração e visão a respeito da mesma, acerca do trabalho docente, das conquistas e dificuldades encontradas na condição de multiplicadores e responsáveis pelo acompanhamento do Projeto na Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto.

Toda observação feita com os vários sujeitos envolvidos mereceu um registro cursivo sobre o contexto escolar e as pessoas a ele ligadas, num diário de campo, em que toda a informação colhida foi cuidadosamente guardada para, posteriormente, subsidiar a análise de dados. Para complementar as anotações de campo, foram coletados documentos oficiais que chegaram à escola, documentos produzidos pela escola, além das entrevistas semi-estruturadas e abertas realizadas com os agentes envolvidos no projeto: professores das duas escolas, alunos egressos das classes de aceleração, pais destes alunos, Supervisor de Ensino e

Assistente Técnico-Pedagógico. As visitas ocorreram no 2º semestre de 1999 e no 1º semestre de 2000.

Foram feitas de oito a doze visitas a cada escola, dependendo das atividades da rotina escolar, da nossa disponibilidade e dos entrevistados, como, também, da maior ou menor facilidade no acesso aos dados.

Respeitando a variedade de técnicas e o que é peculiar à metodologia do estudo de caso – ênfase no singular, privilegiando a análise em profundidade –, decidimos valorizar os relatos integralmente.

Mas julgando também importante e desejável identificar as técnicas utilizadas, fazemos uma tentativa de síntese do extraído, procurando apontar tendências que podem ser úteis para a revisão do Projeto e para definição de políticas e metas futuras, pelos órgãos competentes.

1.1.2 Entrevistas:

a) Semi-estruturadas:

O levantamento das pessoas a serem ouvidas foi planejado através de questões que tinham início com a caracterização do entrevistado, a identificação de seu nome, idade cronológica, tempo de serviço prestado ao Estado, situação funcional, tempo de trabalho no Projeto e as perguntas mais específicas, voltadas para sua atuação cotidiana, como executores do Projeto e responsáveis pelos alunos egressos do mesmo, nas duas escolas escolhidas.

[...] numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, (...) é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. [...](MICHELAT, apud PARO, 2000, p. 22 – 23)

Antes de iniciar as entrevistas havia sempre a apresentação do entrevistador, o objetivo de seu estudo, como pretendia desenvolver o trabalho e se poderia contar com a participação do entrevistado. Era justificado o uso do gravador e estabelecido o compromisso

de, após ter sido realizada a transcrição das fitas, apresentá-las às entrevistadas, para conhecimento e autorização, constando do trabalho, caso garantissem a fidelidade absoluta ao que foi dito. Assim, a pesquisadora foi construindo a confiança necessária para o desenvolvimento das entrevistas.

Houve sempre um acordo prévio entre entrevistador/entrevistado em relação ao local, horário e dias em que era possível acontecerem as entrevistas. Os professores e alunos da escola foram entrevistados no próprio local de trabalho, em salas onde a privacidade, a iluminação e o silêncio representaram uma garantia para que houvesse a fluência do diálogo.

Quanto à Assistente Técnico-Pedagógica, o local escolhido pela mesma foi uma das salas ociosas da Diretoria de Ensino, na data da entrevista, mais especificamente no prédio reservado à Oficina Pedagógica.

A receptividade foi um aspecto a ser ressaltado pela entrevistadora, talvez por sermos, entrevistado/entrevistador, sujeitos que guardam dentro de si a mesma necessidade de dialogar sobre a nossa prática, com a intenção de compreendê-la melhor e, através disso, valorizá-la como uma fonte de sabedoria ímpar.

O uso da gravação, portanto, não representou um elemento dificultador. Foi aceito com naturalidade, de modo a não causar constrangimentos, deixando o entrevistado à vontade em sua fala; desenvolveu-se um clima cordial entre entrevistado/entrevistador, de modo que o primeiro sentiu-se desinibido, tendo o seu tempo de manifestar-se livre e não pré-determinado, e o segundo conseguiu controlar-se, sendo um bom ouvinte, procurando não interromper e nem atropelar o entrevistado sobrepondo uma pergunta à outra, embora não alimentando uma ilusão de completa neutralidade. Nos momentos de hesitação do entrevistado, houve o incentivo discreto para que a resposta fosse complementada e, ao final, sempre esteve presente o agradecimento pela colaboração e o compromisso de que, quando a pesquisa estivesse pronta, haveria o retorno para conhecimento das conclusões extraídas sobre o tema em estudo.

O tempo de duração das entrevistas variou, dependendo da disponibilidade ou mesmo dos sinais de cansaço apresentados pelo entrevistado. Geralmente, o tempo de gravação não ultrapassou uma hora, considerando-se inclusive as pausas para conferir se o gravador estava funcionando ou para trocar a fita de gravação.

Depois de concluídas as entrevistas, o passo seguinte foi reservado para transcrever as falas contidas nas fitas, trabalho que foi realizado pela própria pesquisadora, que teve a preocupação de registrar as pausas, os momentos de hesitação, valorizando-os como elementos importantes no processo interpretativo. Houve, nessa fase, o uso das reticências,

quando existiram silêncios, ou, mesmo, divagações, frases e enunciados incompletos. O uso da pontuação e a utilização de aspas, parênteses e travessões seguiram o padrão lingüístico usual, apenas retirando as repetições próprias da linguagem falada, tais como: né, ah, e possíveis citações que possibilitassem identificar os personagens envolvidos.

Quanto ao trabalho de transcrição das fitas, procuramos conciliar as horas livres com este trabalho, para que não demorasse muito tempo após a realização da entrevista, embora reconheça que transpor para o discurso escrito as falas contidas nas fitas do gravador não foi uma etapa muito rápida, contribuindo, para a demora, a ansiedade e a emoção próprias dessa etapa, que não podem ser desconsideradas. Para compensar o tempo de demora, conjugamos as anotações de campo com a finalidade de não perder detalhes do contexto presentes nas falas.

O critério utilizado para a escolha dos professores para as entrevistas foi, no caso das professoras polivalentes⁸, ter trabalhado no ano de 1998 com as classes de aceleração na EE “Ubiratan do Carmo”; portanto, somente duas puderam ser ouvidas, tendo em vista que as outras duas eram servidoras(ACT)⁹e naqueles anos (1999/2000) não mais pertenciam à escola. Com relação aos professores da EE “Prof. Moura de Castro”, somente duas foram ouvidas: das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Os demais professores que ministravam as outras disciplinas nessa escola não foram selecionados para serem entrevistados, por um critério estabelecido que garantia o tempo de serviço prestado ao Estado naquela escola, os que compunham toda a carga horária na unidade escolar e a participação nas reuniões pedagógicas semanais, as HTPCs. Os demais professores da classe dos egressos (5ª C) estando naquele ano letivo de passagem pela escola, não preenchiam tais requisitos. Entretanto, quando das oportunidades em que ocorreram conversas informais, suas falas não foram desprezadas. Os Apêndices A e B contêm os roteiros de entrevistas realizadas com as professoras, os quais serviram como uma das referências na construção deste trabalho científico.

Quanto aos alunos, entrevistamos oito dos vinte e dois deles, que na época da pesquisa ainda freqüentavam a escola que recebeu os alunos da Classe de Aceleração. A escolha foi aleatória, feita por sorteio dos seus números contidos na lista de chamada.

⁸ Professoras que trabalham de 1ª a 4ª série

⁹ Professoras admitidas em caráter temporário, cuja sigla de identificação funcional é ACT.

Só houve substituição do sorteado quando o mesmo não havia pertencido às Classes de Aceleração ou tinha abandonado a escola, o que pudemos constatar pela quantidade de ausências registradas no diário de classe docente e nos registros escolares existentes na secretaria da escola. Nas entrevistas com os alunos, embora tenha sido respeitada a inibição própria de falar de algo sem muita profundidade, aproveitamos sua espontaneidade tentando encontrar pontos de convergência e divergência com os depoimentos das professoras, as observações “in loco”, as falas institucionais dos multiplicadores e a visão transmitida pelas professoras PEB I¹⁰ e PEB II¹¹, quando se referiam a eles e aos seus comportamentos.

No Apêndice C, constam as questões formuladas aos alunos, as quais, juntamente com as questões dos Apêndices A e B, completam a visão dos sujeitos que compõem a Unidade Escolar, escolhidos previamente por nós para representar as duas escolas.

Para assegurar uma maior diversidade de opiniões coletada, entrevista, fora da unidade escolar, na Diretoria de Ensino, a Assistente Técnico-Pedagógica, que na época coordenou a implantação do Projeto na antiga 1ª Delegacia de Ensino. Nesse local, obtivemos informações escritas e verbais com relação ao conhecimento da Proposta Pedagógica específica ao acompanhamento dos trabalhos com as docentes inseridas no Projeto, e as que receberam os alunos na 5ª série, bem como, acerca do acompanhamento previsto nos documentos que nortearam o trabalho das Classes de Aceleração.

O roteiro da entrevista com a Assistente Técnico-Pedagógica encontra-se no Apêndice D.

b) Entrevistas Abertas

Com a intenção de não restringir a reconstituição dos bastidores que facilitariam uma melhor compreensão do Projeto aplicado e de seus resultados, foram também utilizadas as entrevistas abertas, garantindo uma maior riqueza de detalhes a serem analisados.

Através delas, houve a possibilidade de aprofundamento no conhecimento dos demais atores envolvidos, tais como: os professores não comprometidos diretamente com as *Classes de Aceleração*, dos pais, dos especialistas, a Supervisora de Ensino, e o dos pais dos alunos que haviam participado da experiência.

As conversas ocorridas em várias ocasiões, sem agendamento, com características de um bate-papo bem informal, permitiram-nos captar e sentir as expectativas, certezas,

¹⁰ Professor de Educação Básica I, não possui habilitação específica.

¹¹ Professor de Educação Básica II, o que possui habilitação específica para lecionar as disciplinas de 5ª a 8ª série e Ensino Médio.

inseguranças e mesmo angústias expressas não só em palavras, mas nos detalhes de entonação de voz, silêncios, gestos, construções e desconstruções de frases, repetições e negações que, aliadas às anotações feitas, auxiliaram no entendimento dos bastidores do Projeto, nem sempre à mostra.

É importante registrar que nessa coleta de dados também predominou o mesmo respeito pelas pessoas, garantindo o direito de expressão quando assim o desejaram ou a escolha pela omissão em dar opiniões sobre o assunto. Existiram as mesmas obrigações éticas assumidas desde o início do trabalho.

1.1.3 Pesquisa Documental

Identificando a preocupação de trazer a maior variedade possível de dados coletados para facilitar a compreensão do projeto, foi encontrado no texto produzido por Bogdan e Biklen (1994) as falas que expressam as convicções sobre a utilização dos documentos oficiais:

[...] estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de ‘dados’. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável. Lembre-se que os investigadores não estão interessados na ‘verdade’ como é convencionalmente concebida. Eles estão à procura do verdadeiro ‘retrato de qualquer escola’. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica [...] (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 180)

Foram utilizados, portanto, como complemento de dados, vários documentos, sendo nossa pretensão de apreciá-los, interpretando-os, analisando-os e tendo neles mais uma fonte que facilitasse o esclarecimento das questões que incitaram os objetivos da investigação.

Iniciamos essa etapa de coleta de dados analisando o Plano Escolar/98¹² da EE “Ubiratan do Carmo”, o Plano de Gestão/99¹², desta mesma escola, e o da EE “Prof. Moura

¹² O Plano Escolar tem validade de um ano, enquanto o Plano de Gestão é quadrienal.

de Castro”, para obter a certificação se havia por parte da equipe escolar o envolvimento transcrito nos objetivos e metas, ou a existência, em seus conteúdos, de projetos pedagógicos voltados para o trabalho desenvolvido com os alunos das classes de aceleração e, na outra escola, com a continuidade do mesmo.

Além desse item, comparamos as demais informações de cunho administrativo ali contidas, que pudessem nos auxiliar na análise dos dados.

Comparamos os documentos denominados Quadro Escolar para conhecimento do número de classes da escola, do módulo da mesma (verificação do número de funcionários que cada uma delas comportava), do número de alunos existentes e dos cursos oferecidos pelas escolas. Utilizamos os dados para a construção de Quadros elucidativos para a caracterização das duas escolas.

Coletamos, também, dados, sobre a caracterização do corpo docente, da direção, da clientela, da presença dos colegiados e de sua efetiva participação nas decisões da escola. Não encontramos o projeto político-pedagógico nas duas Unidades Escolares, somente o Regimento Escolar e o já citado Plano de Gestão. Portanto, analisamos com critério, além dos Planos (Escolar/Gestão), o documento que normatiza o funcionamento escolar das duas escolas, ou seja, o Regimento Escolar da EE “Ubiratan do Carmo” e da EE “Prof. Moura de Castro”.

Recolhemos um exemplar do folheto para análise, enviado pela Secretaria da Educação, dentre os muitos que estiveram disponíveis à direção da EE “Ubiratan do Carmo” para serem distribuídos aos familiares dos alunos dessas classes, apresentando a proposta do Projeto das Classes de Aceleração de forma clara e concisa. Incluímos para conhecimento do material fornecido às famílias dos alunos, dois exemplares diferentes, embora com a mesma finalidade (**Anexo A**)

Tivemos acesso às fichas de avaliação do desempenho do aluno das Classes de Aceleração e analisamos os registros feitos pelas professoras quanto à objetividade, clareza e padronização. No **Anexo B** constam quatro exemplares da ficha de avaliação do desempenho escolar do aluno¹³.

Também quanto a esse aspecto, aliamos a observação participativa em seu aspecto amplo e o auxílio do caderno de campo para observar as coincidências esperadas e as contradições encontradas.

13 Os nomes dos alunos foram omitidos em obediência à Lei 8069/90(ECA).

Solicitamos às duas professoras da EE “Prof. Moura de Castro”, a de Língua Portuguesa e a de Matemática, para registrarem, em um caderno, suas observações sobre o desempenho escolar, disciplina ou qualquer outro aspecto que julgassem importante sobre seus alunos. Foi utilizado o material para comparação dos registros, preocupando-se em observar se os olhares das professoras refletiam coincidências ou guardavam divergências.

Para melhor visualização do material analisado por nós, apresentamos a relação de documentos que serviram de base para esta pesquisa:

- Plano Escolar (1998);
- Planos de Gestão (1999);
- Regimentos Escolares (1999);
- Planos de Trabalhos das Professoras - Coordenadoras (1998/ 1999);
- Livro de registro das HTPCs (1998/1999);
- Livro de registro das atas dos Conselhos de Escola (1998/ 1999);
- Livro de registro das atas da APM (1998/ 1999);
- Livro de registro da ata final do Conselho de Classe (1998);
- Consolidado contendo as menções finais referentes às promoções/retenções dos alunos das classes de Aceleração (1998);
- Fichas de avaliação individual dos alunos das classes de aceleração (1998);
- Fichas cadastrais dos alunos das classes de aceleração(1998);
- Diretrizes para avaliação e Parâmetros para encaminhamento dos alunos das Classes de Aceleração (1998) – encaminhados para a escola;
- Diários de Classes das professoras (1998/ 1999);
- Caderno de anotações das professoras de Língua Portuguesa e Matemática (1999).

Verificamos toda a comunicação oficial recebida pela escola EE “Ubiratan do Carmo”, de caráter normatizador, versando sobre o tema, como, por exemplo “Ensinar pra Valer”(material do professor) e “Aprender pra Valer”(material do aluno), contendo quatro módulos cada um, que, aliados às anotações de campo, possibilitaram o entendimento sobre a importância e a receptividade conferida pela equipe escolar quando da implementação do Projeto.

Entramos em contato, também, com um documento proveniente da Diretoria Regional de Ensino intitulado “Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para Encaminhamento dos alunos das Classes de Aceleração”. (1998)

Nessa trajetória investigadora, conhecemos o material de apoio pedagógico que o CENPEC produziu, com o auxílio da FDE, especialmente para o Projeto e que foi entregue para cada professor envolvido com as classes de aceleração. Conferimos os “kits” que cada professor recebeu (1998), compostos de jornais, revistas e livros paradidáticos. A qualidade do material, sua utilização e a receptividade entre os docentes envolvidos e entre os não diretamente vinculados ao projeto foram apontadas no decorrer do trabalho.

Na Diretoria de Ensino, pudemos analisar todo o material de apoio que as multiplicadoras usaram nas capacitações e o material enviado diretamente à Supervisão de Ensino, denominado “Dicas para o capacitador: as Classes de Aceleração e a legislação em vigor” (1998), além das fitas de vídeo que tratavam sobre o assunto, sendo utilizadas para justificar a importância do Projeto na rede pública estadual (1997/ 1998).

Com relação ao material instrucional recebido pela Delegacia de Ensino e pela escola, tivemos o mesmo cuidado de relacioná-lo em uma lista única, com a intenção de arrolar as fontes de dados.

- “Raízes e Asas” (1994);
- “Ensinar pra valer” (1998);
- “Aprender pra valer” (1998);
- “Dicas para o capacitador: as classes de aceleração e a legislação em vigor” (1998);
- Kits enviados para subsidiar o trabalho dos professores das classes de aceleração (1998);
- Fitas de vídeo (02), versando sobre o assunto, que serviram para auxiliar o trabalho dos capacitadores (1996/ 1997);
- “Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração – Proposta Pedagógica Curricular” (1998).

1.1.4 Estatísticas Oficiais

Foram utilizados dados estatísticos oficiais sobre o Projeto, disponíveis em sites da Secretaria da Educação paulista, Censos Escolares, documentos produzidos oficialmente sobre aprovação, retenção e evasão escolar, tendo como destino as escolas, com a intenção de que fossem interpretados e comparados, nas ocasiões próprias, com este tipo de trabalho. Os

dados foram relacionados pela pesquisadora, nunca de maneira isolada, mas, ao contrário, tendo sempre como referência o contexto vivenciado pelos sujeitos da pesquisa. Houve a preocupação de usá-los de maneira crítica, acenando para demonstrar como, na prática, ocorreu sua utilização pelas escolas, por nós, na composição deste trabalho e como mais uma referência para futuros leitores.

1.1.5 Análise Documental

Houve preocupação, ao elaborar este capítulo, também com o aspecto teórico, ou seja, entender o contexto macro, dominado pelo ideário neoliberal, gerador do aparecimento de preocupações políticas expressas em projetos educacionais interessados em acabar com a conhecida “cultura da repetência”, dos quais o Projeto das Classes de Aceleração é parte. A união dos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, efetuada com a intenção de compreender melhor nosso objeto de estudo, fragmentando-o num primeiro momento para, depois de entendido, recompô-lo em seu todo, possibilitou que mapeássemos esta pesquisa, passando do domínio teórico para o prático, e deste para o teórico com muita flexibilidade, especialmente quando, ao lidar com a análise dos dados coletados, não se podia perder de vista e muito menos desconsiderar os seus antecedentes. Neste aspecto, a utilização das estatísticas oficiais, expostas nesta investigação, ajudaram a compor o esqueleto da mesma, garantindo um certo crédito a hipótese inicial colocada em destaque e à motivação despertada pelo questionamento individual provocado no confronto diário da relação teoria e prática. O resultado desse desafio é o que procuramos demonstrar nos capítulos seguintes, sendo que o descrito, para facilitar a compreensão aparece explicitado nos capítulos que se seguem.

A conclusão desta pesquisa, cujo conhecimento reconstruído transparece como resultado do diálogo, já se nos apresenta como um elemento próprio da autonomia, em princípio nossa e, posteriormente, quando de seu retorno aos que forneceram os dados, como uma possibilidade de questionamentos críticos e, quem sabe, apresentar-se como alternativa de elaboração e compreensão da própria história profissional da pesquisadora e das entrevistadas.

CAPÍTULO 2

O PROJETO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO EM RIBEIRÃO PRETO

2.1 Um Retrato das Escolas Pesquisadas

2.1.1 Localização das escolas

Inicialmente vamos retratar os locais onde foram coletados os dados referenciais para a realização da pesquisa de campo do presente trabalho, envolvendo uma descrição da área geográfica pertencente ao município de Ribeirão Preto, que abriga as duas escolas públicas, em suas características gerais, situando-se os aspectos históricos e institucionais das escolas pesquisadas.

As semelhanças e diferenças existentes entre as duas comunidades escolares também mereceram destaque.

A *Classe de Aceleração* existente em uma das escolas, e aquela em que estão matriculados os alunos dela egressos, receberam subtítulos especiais, com o intuito de destacá-las no contexto do trabalho, tendo em vista que representam o objetivo principal desta investigação científica.

Localizado na região norte do município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, no bairro de São João¹⁴, situa-se a EE "Ubiratan do Carmo", e no bairro Campo Belo¹⁴, a EE "Prof. Moura de Castro".

Ambos os bairros não são considerados muito afastados do centro da cidade, em relação a outros mais periféricos, que chegam a distar cerca de até mais de 12 quilômetros da área central.

O bairro São João, um dos mais antigos de Ribeirão Preto, nasceu no início do século passado, nos primórdios da lavoura cafeeira, com a vinda de imigrantes europeus, não possuindo nessa época nome próprio, sendo conhecido como "Barracão", referência à construção que servia de abrigo aos imigrantes. Posteriormente, parte dessa região norte da cidade foi denominada São João. *Este subúrbio ribeirãopretano assemelha-se bastante ao Bairro paulistano do Brás, pelo motivo dos constantes movimentos de operários que se observa naquela parte da cidade* (PRATES, 1971, p. 60-61). Esse bairro é bem servido pelos transportes, o que facilita a comunicação para diversos outros locais da cidade. Possui a

¹⁴ Os nomes dos bairros são fictícios.

atividade comercial como predominante e dispõe de escolas de diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior.

O bairro Campo Belo, onde está situada a outra escola, faz divisa com o bairro São João pelo córrego do “Tanquinho”, sendo resultante de urbanização mais recente e apresentando menor diversidade, quantidade de serviços e atividades comerciais que o outro bairro oferece. É um bairro que possui uma área geográfica bem menor, com escolas de nível Fundamental e Médio.

A classe social dos habitantes do Campo Belo possui uma certa homogeneidade, já que o mesmo tem sua origem ligada a um loteamento destinado às classes média e média baixa, enquanto que o outro bairro apresenta-se, em relação a este aspecto, heterogêneo, devido à sua formação, idade e à dimensão do espaço geográfico, que é maior.

As opções de emprego nestes bairros apresentam predominância do setor terciário da economia.

Não foi observada muita integração entre as escolas desta pesquisa e o empresariado local, no sentido de estabelecer parcerias ou cooperação, com o intuito de suprir as necessidades básicas das partes.

Os dois bairros são servidos por um serviço de infra-estrutura urbana básica considerado bom por seus moradores, apresentando todas as ruas pavimentadas, redes de água, luz e esgoto estendendo-se em sua totalidade.(Planos de Gestão/99).

Inexistem, em ambos os bairros, equipamentos culturais como teatros e cinemas. A única biblioteca existente, aberta ao público, pertence ao Centro Universitário Moura Lacerda, localizada no bairro Campos Elíseos. Entretanto, existem, nos dois bairros, bibliotecas que pertencem às escolas públicas e particulares, com acervos mais reduzidos e menos diversificados, servindo geralmente para a pesquisa de seus próprios alunos.

2.2 EE “Ubiratan do Carmo”, onde funcionava a Classe de Aceleração, objeto desta pesquisa.

A EE “Ubiratan do Carmo” foi criada pelo Decreto Estadual nº 9 491, de 12/02/77, publicado no DOE, como EEPG “da Vila Carolina” e, posteriormente, em 16/08/80, passou a receber a denominação utilizada até a presente data. Sua construção parece não ter surgido de nenhum movimento popular organizado, mas, sim, como resultado de estudos de expansão da demanda por escolas feitos pela Assistência de Planejamento da então Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto. O prédio estadual localiza-se em um amplo terreno irregular e com uma

topografia em declive, edificada numa área de 10.001 m², possuindo uma área construída de 993,61 m² e uma área livre de 8087,84 m², contendo uma grande área verde. O terreno é cercado por um muro de dois metros nas laterais e no seu fundo, embora no funcionamento diário da escola não cumpra verdadeiramente a função de ocultar totalmente as suas dependências, em virtude das características do terreno.

Na parte da frente da escola existe um alambrado de aproximadamente 10 metros, onde fica o portão de entrada para os pais, constituído por uma estrutura de ferro que sustenta uma malha grossa, composta pelo mesmo material, seguido de mais um muro, onde temos mais um portão, , servindo à entrada dos alunos na escola; completa-se o fechamento do terreno pelo mesmo muro.

O prédio, como o mobiliário, encontrava-se em bom estado de conservação, presumindo-se que seja resultado da faixa etária que atende (1^a a 4^a série)¹⁵.

As relações entre os professores, equipe administrativa e alunos demonstravam um convívio amistoso e participativo, o que nos levou a inferir que tal fato seja devido às dimensões da escola.

A EE “Ubiratan do Carmo” funcionava, no ano de 1999, em dois períodos, manhã e tarde, atendendo, em suas 13 classes (06 de manhã e 07 à tarde), a 352 alunos de 1^a a 4^a séries, sendo que, dentre estas classes, uma é destinada ao *Projeto das Classes de Aceleração II*. Temos, no Quadro 2, a distribuição das classes de acordo com as séries e os respectivos horários de funcionamento e, no Quadro 3, a distribuição dos alunos conforme as séries e períodos de funcionamento.

¹⁵ Desde o início, esta escola foi reorganizada segundo o Decreto Estadual 40150, publicado no DOE de 04/12/95, que forneceu o respaldo legal para a separação das escolas de 1^a a 4^a série das de 5^a a 8^a série e Ensino Médio.

QUADRO 2: Distribuição das classes da EE “Ubiratan do Carmo”, segundo as séries e turnos de funcionamento.

TURNOS	Nº de Classes MANHÃ	Nº de Classes TARDE	
HORÁRIO	<i>das 7:00 às</i>	<i>das 13:00 às</i>	TOTAL
SÉRIES	<i>12: 00 h</i>	<i>18:00 h</i>	
1^a	2	1	3
2^a	1	1	2
3^a	1	1	2
4^a	1	2	3
AC. II	-	1	1
D.M.**	1	1	2
TOTAL	6	7	13

Fonte : Plano de Gestão/99

** Esta Unidade Escolar também possui 02 Classes de alunos portadores de deficiência mental.

Como podemos notar, a única *Classe de Aceleração* funcionava no período da tarde.

QUADRO 3: Distribuição dos alunos pelas séries e períodos de funcionamento da EE “Ubiratan do Carmo”.

TURNOS	Nº de alunos (MANHÃ)	Nº de alunos (TARDE)	TOTAL DE ALUNOS
HORÁRIOS SÉRIES/ALUNOS	7:00 h – 12:00 h	13:00 h – 18:00 h	
1^a	70	37	107
2^a	27	27	54
3^a	36	33	69
4^a	28	54	82

D.M.	09	09	18
AC II	-	22	22
TOTAL	170	182	352

Fonte: Quadro Escolar/99

Há que se destacar que o número de alunos da *Classe de Aceleração* é o menor das classes da escola (apenas 22%), excetuando-se a voltada para os deficientes mentais.

O quadro funcional da escola é composto por uma diretora de escola designada (professora efetiva, polivalente, com curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar), uma professora – coordenadora, ACT¹⁶ com curso Normal e Licenciatura em Letras, duas oficiais de escola efetivas, dois inspetores de alunos e duas serventes de escola, também efetivas, e uma secretária de escola efetiva, afastada junto ao TRE (Tribunal Regional Eleitoral). O número de funcionários excede o exigido para compor o módulo proposto pela Secretaria de Educação, conforme se pode visualizar no Quadro 4.

QUADRO 4: Demonstrativo do nº de funcionários, comparando-se o ideal com a realidade existente, da EE “Ubiratan do Carmo”.

	Nº IDEAL	Nº REAL	EXCEDENTE
NÚCLEO ADMINISTRATIVO	01	02	01
NÚCLEO OPERACIONAL	02	04	02
NÚCLEO TÉCNICO – PEDAGÓGICO	01	01	00

Fonte : Plano de Gestão/99

Em relação ao corpo docente, tem dezoito professoras sendo que, deste total, há uma readaptada, uma afastada como professora - coordenadora na UE e uma como diretora designada na própria escola.

¹⁶ A sigla ACT refere-se à pessoa admitida em caráter temporário no Serviço Público Estadual.

O Quadro de nº 5 mostra a distribuição por categoria e por série.

**QUADRO 5: Situação funcional do corpo docente da EE
“Ubiratan do Carmo”.**

Séries em que lecionam	<i>Professores Efetivos</i>	Professores ACT	TOTAL
1^a	3	1*	4
2^a	2	–	2
3^a	2	–	2
4^a	4	1*	5
D.M.	2	–	2
AC. II	1	1*	2
Total Geral	14	3	17

***Professoras que substituem as afastadas.**

**** A professora readaptada não faz parte do quadro porque não tem classe atribuída.**

Fonte: Plano de Gestão/99

Do total de docentes expostos no Quadro 5, nove têm formação apenas de nível médio, Curso Normal, e as demais, que possuem além deste curso, têm um curso de Educação Superior, com predominância do curso de Pedagogia.

Deve-se destacar que as professoras das *Classes de Aceleração* possuem formação em educação superior: uma é formada em Letras e a outra em Pedagogia.

A jornada de trabalho docente corresponde a 25 horas/aula semanais (todos os professores trabalham 5 horas/aula diárias), acrescidas de 2 horas de reuniões, perfazendo um total de 2 horas relógio semanais, as denominadas HTPC ¹⁷ e um total de mais 3 horas/aula, a serem cumpridas em local de livre escolha, para a realização de atividades relacionadas ao preparo de aulas, correções de provas e demais ações que tenham vínculo com o pedagógico.

¹⁷ Refere-se às horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, em que se tem a presença de toda a equipe pedagógica: professoras, professora-coordenadora pedagógica e direção.

No Plano Escolar de 1998, encontramos uma simples citação sobre a presença das *Classes de Aceleração*: “*neste ano, nossa escola passa por novas experiências – 03 Classes de Aceleração de nível II e aulas de reforço*”.

Nesse mesmo documento, em que constam as metas da escola, a curto, médio e longo prazo, bem como na proposição dos projetos a serem desenvolvidos naquele ano letivo, não existe nenhuma alusão às *Classes de Aceleração*, demonstrando aparentemente a falta de integração entre a organização pedagógica já existente na escola com o novo projeto. No ano de 1999, no Plano de Gestão, não observamos nada que evidenciasse uma preocupação com esse tipo de projeto, mesmo, ainda existindo 01 classe de aceleração na Unidade Escolar.

Em nenhum dos três projetos pedagógicos que compunham o Plano Escolar (1998) e nos Planos de Gestão Escolar (1999) existentes nos dois anos citados, constam como participantes os alunos das classes de aceleração. Entretanto, os alunos da Classe Especial (deficientes mentais) estão aí incluídos. Essa constatação reafirma a hipótese da falta de identidade por parte do pessoal da escola em relação ao projeto. Aparentemente, mostrou ser mais um projeto oficial que deveria ser desenvolvido, sem a preocupação em prever a interação necessária de todas as pessoas da escola que, direta ou indiretamente, estavam comprometidas com o seu resultado.

O Plano de Trabalho do Professor – Coordenador, relativo aos anos de 1998 e 1999, também não contém nenhuma menção ao trabalho diversificado que deveria estar ocorrendo na escola com as *Classes de Aceleração*; somente menciona o Projeto de Reforço e Recuperação Intensiva. A rotatividade docente ocorrida em 1998 / 1999 é muito pequena, uma vez que o corpo docente efetivo permanece quase o mesmo, exceto por três aposentadorias e pela redução de classes.

A escola conta com a colaboração da Associação de Pais e Mestres no gerenciamento das verbas recebidas ou mesmo das contribuições voluntárias dos seus sócios, utilizando-as, geralmente, para a manutenção do prédio escolar, aquisição de materiais didáticos ou mesmo de algum equipamento. Contudo, apesar das tentativas e estímulos recebidos da Secretaria da Educação, sua atuação é mais formal do que real, o que, aparentemente, demonstra que a comunidade não se sente parte enxergando-a, muitas vezes, como uma ingerência.

Embora exista um discurso oficial incentivando a autonomia da escola, na prática verificamos a interferência da estrutura burocrática da Secretaria da Educação em decisões que deveriam ser do âmbito escolar, dificultando a ação dos colegiados, especialmente do

Conselho de Escola. Este, embora deliberativo, no período analisado não ofereceu resistência a tal ação da Secretaria da Educação, visto que parece não haver uma ligação mais estreita entre os diversos setores nele representados, nem mesmo uma iniciativa de trabalho de conjunto entre seus membros, o que, conseqüentemente, não favorece a representatividade do mesmo em relação às decisões afetas à escola.

A estrutura de poder na escola estaria bem representada se o Conselho de Escola funcionasse de tal forma que, antes de suas reuniões, houvesse uma discussão prévia entre representantes e representados, mas isso exigiria, segundo opinião da diretora da escola, um maior envolvimento dos pais, o que na realidade não acontece. Constatamos, na verdade, uma pseudoparticipação; entretanto, na visão dos interessados, este se mostra um passo importante em busca da co-responsabilidade na gestão escolar.

2.3 As Classes de Aceleração no contexto da EE “Ubiratan do Carmo”

O *Projeto das Classes de Aceleração* foi iniciado em 1996 no Estado de São Paulo, ainda restrito a algumas escolas. A universalização do Projeto na rede ocorreu a partir de 1997, abrangendo as escolas com um alto índice de defasagem idade-série.

A EE “Ubiratan do Carmo” passou a integrar o grupo de escolas, na época pertencentes à 1ª Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto, que ofereciam aos seus alunos a possibilidade de participar *do Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de*

A prática pedagógica da maioria das professoras da Unidade Escolar apresenta traços bem tradicionais, incluindo a disposição espacial dos móveis na sala de aula.

Essa prática, apesar da insegurança própria do abandono do “velho pelo novo”, apresentou inovações, tanto em relação à metodologia quanto ao conteúdo, deixando transparecer a esta pesquisadora, que assumiu mais freqüentemente um caráter de mediação que de transmissão de conhecimento, o que pode ser atribuído às capacitações oferecidas pela Delegacia de Ensino e pelo uso do material diferenciado recebido pelo aluno e pelo docente envolvidos com o *Projeto das Classes de Aceleração*.

Observamos que em virtude da reorganização escolar, no ano de 1999, todos os alunos da EE “Ubiratan do Carmo” foram compulsoriamente encaminhados para a conclusão do ensino fundamental na EE “Prof. Moura de Castro”.

2.4 EE “Prof. Moura de Castro” – a escola que recebeu os alunos da Classe de Aceleração.

A EE “Prof. Moura de Castro” foi criada por Resolução s/nº, datada de 21/03/1970, e instalada no mesmo ano como GESC. “Prof. Moura de Castro”, nascendo, também, de uma necessidade de atendimento da demanda escolar daquele setor. Faz parte da rede estadual de ensino pública, distando aproximadamente quatro quarteirões da EE “Ubiratan do Carmo”, sendo, portanto, a instituição que acolheu compulsoriamente os alunos oriundos da 4ª série da primeira escola (conforme determinou o Decreto Estadual 40510/95), recebendo, também, os alunos da Escola “Camilo de Matos”, situada no interior do Educandário, os do Jardim Iara, Jóquei Clube, Jardim Aeroporto, Quintino Facci I, Salgado Filho I e II, adolescentes abrigados no Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente e um pequeno número de alunos do bairro Jardim Independência e de outros bairros bem mais distantes, em virtude do oferecimento da modalidade de ensino correspondente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio.

É importante ressaltar que os alunos que freqüentavam a Fundação Educandário eram crianças e jovens socialmente desfavorecidos, de faixa etária oscilando entre 6 a 18 anos de idade, com o intuito de receber, naquele local, além da escolaridade regular, de 1ª a 4ª série, cursos de marcenaria, carpintaria, jardinagem e confecção de calçados, de modo a permanecerem o dia todo no local ou, caso já tivessem concluído as séries iniciais, seriam encaminhados para um dos períodos, geralmente o da tarde, para cursarem na EE “Prof. Moura de Castro” as séries finais do ensino fundamental.

Até o ano de 1995, em virtude do grande número de alunos existentes, uma parte deles, que estaria cursando o início da escolaridade na EE “Camilo de Matos”, por inexistência de vagas era transferida para a EE “Ubiratan do Carmo”, garantindo, desse modo, o direito à escola e a possibilidade de aprender também um ofício. A grande maioria desses alunos compôs o projeto das *Classes de Aceleração* e egressos dela.

Ela difere da EE “Ubiratan do Carmo” por funcionar em três períodos (manhã, tarde e noite), abrigando alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e os da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, num total de 27 classes e 1038 alunos. Os dados apontam para uma UE com diversificação de cursos oferecidos, bem como das faixas etárias que compõem o seu corpo discente.

O terreno em que está construída a escola também apresenta irregularidade, sendo em declive e retangular, diferenciando-se da outra escola por estar toda a sua construção localizada abaixo do nível da rua, possuindo, entretanto, todas as suas dependências em um mesmo plano, exceto a quadra poliesportiva.

Possui uma área construída de 4 276 m² e uma área livre de 3 004 m², restando pouca área livre e verde. O terreno é cercado em todo o seu perímetro por um muro de aproximadamente dois metros de altura, que parece cumprir a sua função de isolar o prédio, sendo, entretanto, constantemente escalado por alunos ou mesmo elementos estranhos, que adentram a escola para conversar com colegas ou para furtar material esportivo(bolas de futebol e vôlei) e objetos dos alunos que estavam na quadra, uma vez que, ao participarem das aulas de Educação Física, os alunos são obrigados a levar todos os seus pertences, tendo em vista que a escola trabalha com salas-ambiente¹⁸.

O acesso regular da comunidade às dependências da escola é feito através de um grande portão de ferro, composto de uma malha grossa, do mesmo material, de onde se pode visualizar o guichê para o atendimento ao público, assim como as duas portas de vidro que servem de entrada. O edifício é térreo e, para alcançá-lo, há uma rampa contendo uma primeira escada, com três degraus, e um lance em plataforma, seguido de outra escada, também com três degraus. No centro das escadas existe, desde o portão, uma rampa própria para deficientes físicos, sendo toda essa área descrita cimentada rústicamente.

As 11 salas de aula da escola são ocupadas por 27 turmas de alunos em 3 turnos de funcionamento, distribuídas como mostra o Quadro 6, de acordo com as séries e os respectivos horários de funcionamento. O Quadro 7 mostra a distribuição dos alunos nas séries e períodos descritos.

¹⁸ Em 1997, a SEE/CENP, deu ao conhecimento da rede pública estadual por meio de um documento a importância em se valorizar o espaço das salas de aula com mais recursos didáticos pedagógicos, de modo a dinamizar o processo ensino-aprendizagem. (Fonte: A escola de cara nova: salas-ambiente. São Paulo: SEE/CENP, 1997)

QUADRO 6: Distribuição das classes da EE “Prof. Moura de Castro”, conforme as séries e turnos de funcionamento.

TURNOS	Nº de Classes (MANHÃ)	Nº de Classes (TARDE)	Nº de Classes (NOITE)	TOTAL DE CLASSES
HORÁRIOS	7:00 h às 12:00h	13:00h às 17:00h	19:00h às 23:00h	
SÉRIES				
5ª	-	04	-	04
6ª	03	02	-	05
7ª	02	01	01	04
8ª	02	01	01	04
1ª EM	03	-	-	03
1º EJA	-	-	01	01
2º EJA	-	-	04	04
3º EJA	-	-	02	02
TOTAL	10	08	09	27

Fonte: Plano De Gestão /99

QUADRO 7: Distribuição dos alunos da escola pelas séries e períodos de funcionamento “EE Prof. Moura de Castro”.

TURNOS	Nº de Alunos (MANHÃ)	Nº de Alunos (TARDE)	Nº de Alunos (NOITE)	TOTAL DE ALUNOS
HORÁRIOS	7:00h às 12:00h	13:00h às 18:00h	19:00h às 23:00 h	
SÉRIES/Nº DE ALUNOS				
5ª	-	144	-	144
6ª	109	71	-	180
7ª	81	37	43	161
8ª	77	-	42	119
1ª EM	118	-	-	118

1ª EJA	-	-	46	46
2ª EJA	-	-	180	180
3ª EJA	-	-	90	90
TOTAL	385	252	401	1038

Fonte: Quadro Escolar /99

É importante destacar que em uma das quintas séries (5ª C) foram alocados alunos da classe de aceleração provenientes da EE "Ubiratan do Carmo", do ano letivo de 1 998, objeto desta pesquisa. Essa classe possuía apenas 30 alunos.

Em relação aos recursos humanos existentes nesta UE, temos: um diretor de escola efetivo (PEB II, licenciado em Ciências Biológicas e Pedagogia); um vice – diretor efetivo (PEB I, também possuidor de Licenciatura em Pedagogia); um núcleo administrativo formado por quatro funcionários; um núcleo operacional composto de três funcionários públicos efetivos e dois contratados pelo regime CLT, sendo um com via repasse de verba estadual e o outro contratado pela APM; o núcleo técnico – pedagógico compõe -se de uma professora – coordenadora para o período diurno, pois o número de classes existentes no noturno não comporta outro profissional para atender ao período. Ao contrário da EE "Ubiratan do Carmo", o módulo é deficitário, prejudicando o bom funcionamento da escola, tendo em vista o número de alunos, a quantidade de classes e os demais ambientes existentes.

O Quadro 8 nos permite verificar o descrito, mostrando a diferença entre o número proposto pelo módulo e a realidade existente.

QUADRO 8: Demonstrativo do nº de funcionários existentes na EE "Prof. Moura de Castro".

	Nº IDEAL	Nº REAL	DÉFICIT
NÚCLEO OPERACIONAL	06	04*	02
NÚCLEO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	01	01	00
NÚCLEO ADMINISTRATIVO	04	04	00

Fonte: Plano de Gestão/99

***No nº lançado estão incluídos os contratados pela CLT (02).**

Dos quarenta e sete docentes que atuam na escola, dez são efetivos e, deste total, dois encontram-se afastados, substituindo diretor de escola, e trinta e sete são docentes ACT todos habilitados.

No Quadro 9, podemos verificar a falta de proporcionalidade entre os docentes contratados e os efetivos na EE “Prof. Moura de Castro”.

Conforme este mesmo quadro, podemos prever a rotatividade docente, que é muito maior que na EE “Ubiratan do Carmo”, trazendo sérios prejuízos pedagógicos. Na UE, também não há professores ou outros funcionários readaptados. Na época da pesquisa, existiam três vagas para pleiteantes a essa situação funcional.

A ausência de uma bibliotecária ou de algum funcionário readaptado é sentida por todos, representando um grande desafio a ser vencido, pois a sala adaptada como biblioteca permanece fechada nos três períodos de funcionamento da escola.

Somente quando algum professor se responsabiliza pelos livros, para levá-los à sala de aula, é que o pequeno e pouco diversificado acervo existente é socializado.

Pelas observações feitas, na sua grande maioria, o processo ensino-aprendizagem se desenrola, ainda, no velho estilo da escola tradicional, do professor que “ensina” e dos alunos que (não) “aprendem”, ou seja, do professor que “dá” aula e dos alunos que “assistem” à aula sem participarem como sujeitos do ato educativo.

É importante, também, ressaltar como prática comum o uso do livro didático, muitas vezes com exagero, mas ainda um dos grandes auxiliares do professor, suprindo muitas vezes suas próprias falhas e desconsiderando a importância de outras fontes de aprendizado mais significativas para os alunos.

QUADRO 9: Distribuição dos Professores por disciplinas e situação funcional

<i>DISCIPLINAS</i>	Professores Efetivos	Professores ACTs	TOTAL
LÍNGUA PORTUGUESA	02	04 **	06
MATEMÁTICA	02	04 **	06
HISTÓRIA	-	05 **	05
GEOGRAFIA	01	06 **	07
CIÊNCIAS¹⁹	02 *	04 **	06
INGLÊS	01	02 **	03
ED. FÍSICA	01	02 **	03
ED. ARTÍSTICA²⁰	01 *	03 **	04
BIOLOGIA	-	02	02
FILOSOFIA	-	01	01
QUÍMICA	-	02	02
FÍSICA	-	02	02
TOTAL GERAL	10	37	47

Fontes: Plano de Gestão/99 e Ata de Atribuição de Classes e Aulas/99.

¹⁹ Em relação à disciplina Ciência, somente uma docente estava afastada.

²⁰ A disciplina Educação Artística não era ministrada por professor efetivo, pois a titular de cargo encontrava-se afastada.

É importante destacar que todos os professores dos alunos das classes de aceleração eram ACTs.

A participação docente nas HTPCs também não permite um bom entrosamento entre eles, com a coordenação pedagógica e com a Direção da Escola, pois, a constituição do grupo nem sempre é constante, o que acontece na outra escola, permitindo que em conjunto estabeleçam prioridades, uma vez que todos conhecem seus alunos e são capazes de fornecer informações da vida de cada um ao seu colega de profissão, facilitando o processo ensino – aprendizagem.

Em termos de equipamentos e material didático, o que existe na escola vai muito além do quadro-negro e do giz: televisor, vídeo, antena parabólica, retroprojeter, jogos pedagógicos, um aparelho de som, um gravador, bolas e cordas para o uso nas aulas de Educação Física e cinco computadores na sala de informática, para uso exclusivo dos alunos e dos docentes.

Os aparelhos mais caros são pouco utilizados; alguns, como os micro-computadores, por falta de domínio da máquina, principalmente por parte dos outros professores, porque demandam tempo para preparar atividades vinculadas à(s) disciplina(s). Os jogos didáticos também não eram comumente utilizados pelos alunos. Observamos que as aulas de Educação Física ou de Educação Artística permitiam mais um brincar meramente espontâneo do que o envolvimento em atividades ludicamente dirigidas, que exigissem o material disponível na escola. Pudemos sentir que, apesar do trabalho realizado quanto à sensibilização e conscientização docente, o aluno ainda é visto pela maioria dos professores e funcionários como o responsável pelo seu próprio fracasso, tendo como justificativas para esse fracasso a falta de interesse do mesmo e a ausência da participação dos pais no acompanhamento da vida escolar. Assim, fundamentados nessas razões, passam a considerar o problema de difícil solução, uma vez que é externo ao âmbito de atuação docente.

Na EE “Prof. Moura de Castro”, a existência dos colegiados (APM e Conselho de Escola) propicia menos participação da comunidade nas atividades que na EE “Ubiratan do Carmo”. A família do aluno que está entrando no ciclo II, que tinha o hábito de acompanhar o filho e conversar quase que diariamente com a professora, parece ainda conservá-lo por algum tempo, entretanto, acaba abandonando-o, quando percebe claramente que a escola não representa um local de resolução de conflitos e nem se constitui num espaço no qual existe a democratização das relações internas e externas.

A Direção da Escola, por sua vez, pressionada somente a prestar contas ao Estado, acaba, independente de sua vontade ou mesmo convicções, servindo de preposto deste mesmo Estado, diante da escola e da comunidade, utilizando a presença dos pais para satisfazer uma relação formal e burocratizada, que pouco contribui para a vida escolar.

E mesmo em relação às situações burocráticas e obrigatórias como reuniões, verificou-se a baixa frequência dos pais ou responsáveis, uma vez que elas ocorrem em horários de trabalho dos mesmos ou de outras obrigações que impossibilitam sua presença na escola.

A EE “Ubiratan do Carmo”, na época, estava buscando sanar essa dificuldade, colocando as reuniões de pais ou qualquer outro tipo de reunião às terças-feiras, dia em que ocorre a HTPC, contando com a presença dos professores, da coordenação e da Direção da Escola. Na outra escola, o movimento foi diferente, pois houve dificuldade em conciliar o horário das HTPCs com a disponibilidade dos pais, o que, a nosso ver, contribuiria para uma maior integração escola-comunidade.

Pudemos observar, também que o grau de depredações na escola é considerável, e o papel da comunidade vizinha, é avisar a polícia, quando vê alguém depredando o prédio, reclamar na escola, ou mesmo ignorar, aparentemente demonstrando falta de sentimento pelo que é público. Na verdade, tal descaso identificado muitas vezes como “falta de respeito”,

parece indicar um desabafo pela má qualidade dos serviços prestados, fato constantemente denunciado pela mídia. Alguns moradores vizinhos manifestaram, algumas vezes, que estariam dispostos a solicitar o fechamento da escola ou a vender suas casas.

A participação do pequeno comércio e algumas microempresas existentes no bairro não resulta na possibilidade de um auxílio na resolução dos problemas detectados; aponta para um descaso geral, onde a comunidade, pelo já exposto, não tem interesse em se identificar com algo denunciado como falido.

Assim, temos a instituição escolar vivendo como um sistema proclamado pela propaganda oficial como aberto e democrático, mas que na prática ainda se comporta como fechado e com ranços autoritários, dificultando a concretização do ideal da escola identificada com a sua comunidade e com os seus objetivos em relação à educação. A construção dessa identidade representa outro desafio a ser vencido pela EE “Prof. Moura de Castro”, já que a mesma, hoje, não atende somente a alunos do bairro, como ocorria na época de sua criação, quando as crianças das adjacências, mais carentes, eram remanejadas para a EE “Ubiratan de Moura”. Conhecida na época por “escola do brejinho”, embora já tivesse nome próprio desde a sua criação, pudemos perceber o preconceito que existia e ainda perdura em relação à presença de alunos oriundos das camadas mais desprovidas da população.

2.5 Os alunos da 5ª série da EE “Prof. Moura de Castro”: um olhar sobre os egressos das Classes de Aceleração.

A nova escola fazia uso das salas ambiente, das quais apenas duas, a de Inglês e a de Geografia, mereciam tal título, pois as demais só existiam no nome, sendo inclusive detestadas por alunos e professores. Os alunos, quando chegavam à escola por transferência ou à 5ª série, compulsoriamente, tinham imensa dificuldade em se localizar no prédio quando

havia troca de aulas, mesmo existindo farto material indicativo. Na prática, tais mudanças de sala eram o pretexto para que o aluno chegasse atrasado à aula, sendo impedido de entrar, culminando em alguns casos em sua retenção por frequência ou vendo uma ótima oportunidade para “encanar” aquela aula que não lhe dava nenhum prazer.

Os alunos das 5ª séries e, dentre eles, os provenientes das *Classes de Aceleração*, eram as maiores vítimas, pois vinham de escolas menores, onde já tinham o perfeito domínio do espaço escolar (banheiros, salas de aulas, secretaria, diretoria, etc...), e agora se sentiam perdidos, não tendo, algumas vezes, nem para quem pedir informações. A ausência de funcionários no setor operacional cooperava com o quadro descrito.

Até o sinal, que marca o início e o final das aulas, representa para o aluno das 5ª séries e, dentre eles, os das *Classes de Aceleração* aí inseridos, uma ameaça, pois estavam habituados a ouvi-lo somente três vezes: no início, no final do período e na hora do recreio, enquanto que, nessa escola, a cada cinquenta minutos são obrigados a conviver com o barulho, que não deixa de ser um incômodo para quem ouve e uma forma de autoritarismo implícito como meio de organizar o tempo e o espaço para a aprendizagem, especialmente quando soa como uma sirene, lembrando um carro policial.

O número de alunos não representou um elemento dificultador, pois, no início do ano letivo de 1999, a classe não possuía mais que 30 alunos. Embora durante o citado ano tenha ocorrido o ingresso de muitos alunos, a quantidade de ausências e a evasão colaboraram para manter esse número estável.

A medida da área da sala de aula e o número de alunos existentes representavam um incentivo para uma tentativa de mudança, desconsiderada, entretanto, consciente ou inconscientemente, pelas professoras dos adolescentes que vieram da EE “Ubiratan do Carmo”.

Por falta de informação, os professores dessa escola, a maioria ACT, demonstrava, em geral, total desconhecimento sobre o Projeto, dificultando a continuidade do mesmo.

Assim, estes professores, apresentavam uma grande resistência a mais um projeto imposto, sem considerar a situação de cada escola e sem a sua participação quanto às decisões tomadas. Essa escola, em especial, por possuir muitos docentes das várias disciplinas, encontrava muita dificuldade em implementar o projeto de salas-ambiente. Em determinados dias da semana, existiam quatro professores da mesma disciplina ou mesmo de disciplinas afins para ocupar o mesmo espaço, o que impedia a exclusividade do uso da sala ambiente gerando um grande conflito entre os professores e a administração da UE.

As práticas pedagógicas envolvendo as técnicas de distribuição dos alunos em sala também mantinham uma boa dose de conservadorismo, desabitando os alunos das novidades que um trabalho diversificado pode comportar, especialmente o respeito às diferenças pessoais, prática muito estimulada a ser realizada nas classes de aceleração.

A visão negativa que freqüentemente se tem desses alunos, especialmente os das classes de aceleração, por apresentarem uma família considerada desestruturada, possuindo atitudes estranhas e até agressivas quando provocados, resulta em uma rejeição quase inconsciente, manifestada até mesmo no processo inicial de atribuição de aulas, quando os professores bem classificados e efetivos não se habilitam em colocar sua experiência a serviço desse aluno, já fartamente estigmatizado pela escola como um todo. A comprovação desse fato salta aos olhos quando se observa a defasagem idade – série, fruto muitas vezes do fracasso escolar, justificado pela incompetência do outro (apenas do aluno), na utilização de procedimentos e conteúdos inadequados a uma concepção de educação emancipadora desse educando, como também pela renúncia velada ou explícita do professor que, muitas vezes, cansado ou sem motivação para o trabalho, acaba simplesmente desperdiçando o tempo e deixando de desenvolver atividades didáticas que garantam qualidade ao processo e ao

produto final da aprendizagem. Quando isso acontece, não temos uma continuidade do trabalho desenvolvido pelas professoras das classes de aceleração, mas sim uma perene volta à situação anterior de repetência e fracasso.

2.6 Comparação entre Comunidade e os alunos das escolas analisadas

As comunidades da EE “Ubiratan do Carmo” e da EE “Prof. Moura de Castro” se equivalem quanto à heterogeneidade, pois provêm de vários bairros periféricos, apresentando crescimento acelerado nos últimos dez anos. O número de classes da EE “Prof. Moura de Castro” é mais ou menos constante, anualmente, enquanto que a EE “Ubiratan do Carmo” tem apresentado um decréscimo quanto à procura por vagas. O oferecimento de níveis de ensino mais diversificados na EE “Prof. Moura de Castro” talvez justifique a diferença quanto à preferência existente entre elas.

De modo geral, as famílias são de nível econômico médio e/ou baixo, vivendo em sua maioria com uma renda que varia entre um e quatro salários mínimos. Boa parte reside em casas alugadas ou em casas próprias adquiridas através da Cohab de Ribeirão Preto. Existem muitos alunos que moram em favelas, principalmente, os da EE “Prof. Moura de Castro”, que são originários do Jardim Iara e Jóquei Clube, onde até o transporte para freqüentar a escola é difícil, não existindo transporte coletivo que chegue até onde moram. Para irem à escola, precisam, muitas vezes, andar cerca de uma hora a pé. A falta de serviços básicos, dentre eles o transporte coletivo, representa uma das queixas e reivindicações dos moradores junto ao Governo municipal. Na época da pesquisa, os pais conseguiram da prefeitura o vale-transporte para que pudessem, principalmente, garantir a escolaridade dos filhos.

As ocupações dos pais são muito variadas, desde o subemprego às atividades braçais, comércio e indústria, embora exista pequena parcela que possui nível superior de escolaridade. O grau de instrução predominante é o correspondente ao antigo curso primário. A renda familiar geralmente é deficitária, havendo uma ansiedade muito grande dos pais, aguardando que os filhos atinjam os dezesseis anos, para se inserirem no mundo do trabalho e ajudarem a compor a renda familiar. Até essa idade, muitas mães contam com a ajuda da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, por meio do Programa de Renda Mínima²¹.

A contribuição para a APM acaba sendo insatisfatória, tendo em vista que poucos pais podem contribuir para essa instituição.

Em média, as famílias são constituídas de quatro ou mais filhos, gerados em diferentes relacionamentos, apresentando grandes problemas de convivência entre os seus membros, que acabam repercutindo na escola, na forma de atitudes compensatórias, como tentativa de suprir as carências afetivas ou controlar a agressividade proveniente dela.

Parte desses alunos, pertencentes às duas escolas, carecem das condições mínimas de higiene, conforto, saúde e alimentação, cabendo à escola a responsabilidade pelo atendimento dessas carências: garantindo a merenda escolar, o acompanhamento dentário (feito pelo dentista da escola, que atende somente aos alunos de 1ª a 4ª série), o desenvolvimento dos hábitos e noções de higiene, o encaminhamento dos alunos menores à enfermeira do PROASE (Programa de Assistência ao Escolar), quando identifica casos de desnutrição, a suspeita de algum distúrbio neurológico ou mesmo de doenças infecto-contagiosas.

Normalmente, duas vezes por semestre, é feita uma aplicação de flúor nos alunos da EE “Prof. Moura de Castro”, acompanhada de uma orientação de escovação; nesses dias, são distribuídos cremes dentais e escovas para todos os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental.

²¹ Estas informações foram obtidas na leitura do Plano Escolar e dos Planos de Gestão

As demais instituições, como o Conselho Tutelar, são de grande valia para a comunicação de maus tratos cometidos pelos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente, ou mesmo para dar cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que obriga a comunicação das faltas consecutivas do aluno à escola, acarretando prejuízos à escolaridade obrigatória e mesmo em relação aos matriculados no Ensino Médio e com dezoito anos incompletos.

Os alunos oriundos da Fundação Educandário “Cel. Quito Junqueira”, do “Centro de Atendimento da Criança e do Adolescente” e os abrigados na “Casa Travessia” são os que representam para as duas escolas um grande desafio, pois necessitam de grande tolerância, disponibilidade de tempo para ouvi-los e procurar entendê-los, bem como o apoio de profissionais como psicólogos e assistentes sociais para subsidiar o trabalho docente e mesmo da Direção da escola que, com a participação dos pais e da comunidade, estão envolvidos, fazendo uso mais do bom senso do que do profissionalismo. A maioria dos alunos que compõem as *Classes de Aceleração* provém das referidas instituições assistenciais, predominando os da Fundação “Cel. Quito Junqueira” e alguns pertencentes ao “Centro de Atendimento da Criança e do Adolescente” e da “Casa Travessia”.

Tendo conhecimento do local onde foi desenvolvido o projeto, e daquele para onde se dirigiram os egressos do mesmo, resta-nos a oportunidade de aprofundarmos nosso olhar investigativo sobre o processo de implementação propriamente dito e uma análise do que dele resultou quando, mudando o foco de atenção, buscamos visualizar os aspectos que facilitaram, dificultaram ou não existiram na garantia de continuidade do mesmo.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO NA EE “UBIRATAN DO CARMO”

No presente capítulo, pretendemos aprofundar as observações e análises relativas aos sujeitos das ações, responsáveis pela execução do Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, na escola em que o mesmo ocorreu, como também daqueles que, na outra instituição escolar(EE“Ubiratan do Carmo”), conviveram com os alunos que o experienciaram. Não passaram despercebidas, no estudo realizado, as influências relativas ao ambiente de trabalho oferecido, o apoio legal esperado, os estímulos institucionais, as relações entre as pessoas envolvidas e os impactos positivos e negativos decorrentes do envolvimento das mesmas com o Projeto. Tivemos, sempre, a preocupação de relacionar esses aspectos refletidos na prática docente com o produto que a mesma apresentou.

3.1 Descortinando o processo oficial de implementação

A EE “Ubiratan do Carmo” foi uma das muitas escolas do município de Ribeirão Preto que instalaram, no ano de 1998, o Projeto das Classes de Aceleração II, destinado ao atendimento de uma parte de seus alunos, oriundos da 3ª ou 4ª série, que apresentavam incompatibilidade entre a idade, ultrapassada em dois anos, no mínimo, referente à série que estavam cursando. O atendimento não ficou restrito somente aos alunos dessa escola; foi ampliado para os de outras escolas que desejassem ser transferidos, desde que houvesse vaga e os mesmos se enquadrassem na exigência legal quanto à citada defasagem idade/série.

Na escola em tela, a supervisão do Projeto coube à denominada, na época, 1ª

Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto, tendo como responsáveis um Supervisor de Ensino e um Assistente Técnico-Pedagógico. A Delegacia de Ensino, conforme orientação da administração, usou como critério de seleção para a implantação do projeto em sua jurisdição, as unidades escolares que possuíam o maior número de alunos multirrepetentes.

À escola coube a atribuição de repassar para seus professores os princípios teórico-metodológicos do referido Projeto, tendo sido enfatizado para a comunidade escolar que era possível o equilíbrio entre os fatores idade-série, investindo, para isso, em uma aprendizagem condizente com a realidade de seus alunos e apostando em sua própria competência. Ao final dos três anos determinados para a duração do Projeto, a escola deveria estar em condições de expressar o resultado do trabalho, ou seja, de superar o fracasso escolar. A utilização de um instrumento de mensuração quantitativa, através da análise dos dados estatísticos anuais, serviu, inicialmente, para o Estado demonstrar o resultado alcançado.

A metodologia proposta estava voltada para o desenvolvimento cognitivo, segurança e auto-estima dos alunos.

Como é comum na rede pública estadual, a concepção do Projeto, a metodologia diferenciada que o mesmo exigia, envolvia uma boa divulgação aos agentes da escola apoiada num processo de sensibilização para um trabalho diversificado. Deveria representar uma sugestão de novo trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a parcela de alunos que, pelo perfil, apresentavam traços de discriminação na própria escola, e uma maneira nova de construir um modelo de prática pedagógica que devolvesse a credibilidade e a legitimidade que essa instituição já desfrutou em outras épocas, entre os que nela trabalharam e os que dela se serviram.

As autoras, membros do CENPEC, apontam como pressuposto para a concepção da proposta pedagógica das Classes de Aceleração:

[...] não bastava, pois, elaborar um programa de recuperação dos conteúdos tradicionalmente trabalhados da 1ª à 4ª série. Fez-se necessário desenvolver uma proposta que mobilizasse os alunos para conquistar o conhecimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, o que certamente implicaria uma nova abordagem dos conteúdos e da prática docente; seria então necessário organizar um ambiente escolar desafiador, que estimulasse a curiosidade de conhecer o mundo, abrindo janelas para a leitura do cotidiano através das diferentes disciplinas. [...] (QUADRADO, RIBEIRO E AMADO, 1997, p.20)

Como podemos perceber, as elaboradoras do material instrucional do Projeto das Classes de Aceleração e responsáveis por sua difusão ressaltam a importância de se organizar um ambiente escolar desafiador, ou seja, não seria uma ação de mera recuperação do existente, mas, ao contrário, a busca de um novo significado para o ensino público, expresso em um processo ensino-aprendizagem de resultados positivos, tanto para o aluno como para o professor. Depreende-se, daí, que a tarefa implicaria a construção de parcerias, entendidas como imprescindíveis para uma ação viva, enérgica e que espelhasse, em princípio, um ato de vontade individual, centrada, entretanto, em um coletivo que previa a valorização docente e discente.

Ao analisarmos o processo de implementação do referido Projeto, pudemos reconhecer, no mesmo, duas trajetórias: a legal, que proporcionou uma relação mais impositiva e verticalizada, e a de divulgação, contida no discurso dos elaboradores, difundido em vários momentos por meio de vídeos, capacitações e seminários, envolvendo desde os multiplicadores das várias instâncias institucionais até os executores diretos. O discurso do pessoal do CENPEC conseguiu sensibilizar, num primeiro momento, a direção da escola e, posteriormente, as docentes envolvidas no empreendimento oficial, por apresentar-se numa linguagem mais inteligível, valorizar os problemas do cotidiano escolar e acenar com possibilidades de solução para os mesmos. Trazia implícito, em seu cerne, mais uma valorização do “como fazer” e as vantagens dele decorrentes, do que só um mero “pensar” sobre ele. A adesão ao Projeto deveria pressupor a existência da razão e da emoção. Demo (2001) expressa muito bem o que compreendemos que permeou a estratégia oficial.

[...] somos, sobretudo emotivos. Enquanto a razão nos torna reticentes, desconfiados, distantes, a emoção nos leva a entregas totais, inventa envolvências profundas, arrasta paixões. Se, algumas vezes, a emoção atrapalha o raciocínio – quando precisa ser frio - outras vezes, o torna tanto mais vivo, colorido, vibrante. Precisamos na verdade dos dois. [...] (DEMO, 2001, p. 31)

A nosso ver, talvez tenha inexistido um equilíbrio entre a razão, que nos dá a capacidade de análise, e o coração, a de participar, gerando mais uma ‘participação guiada’ (Demo, 2001), onde os atores humildemente restringiram seus papéis à aceitação do cumprimento de ordens pré-determinadas, culminando em prejuízos à gestação da autonomia docente, essencial para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos.

Embora em se tratando de um Projeto com características progressistas, sua operacionalização não conseguia manter a ilusão de que nele estava implícito um conceito de valorização docente; ao contrário, apenas ratificava o domínio das competências técnicas.

Isso nos faz lembrar Contreras (2002), ao analisar um projeto na Espanha:

[...] tudo isto não faz senão aumentar a perspectiva dominante sobre os professores, os quais não só tinham uma imagem de passividade, como de realizadores de atuações que outros planejavam, e que os inovadores e reformadores se moveram durante muito tempo no desejo de que fossem mais obedientes do que autônomos. [...] (CONTRERAS, 2002, p.230)

Não encontramos, portanto, evidências da participação dos agentes escolares na elaboração do Projeto ou do material destinado aos professores e alunos. Os docentes passaram a fazer uso do material de apoio quando o mesmo, tardiamente, chegou às suas mãos, ou seja, em meados de maio do ano de implantação na escola.

[...] esse ano, como foi o primeiro ano de implantação do Projeto, o material nem sempre chegou a tempo para o professor. Mas temos a certeza que, para o ano que vem, vamos sanar isso.[...] (CARVALHO, 1996, p. 20)

Entretanto, transcorrido mais de um ano da promessa acima descrita, as docentes da EE “Ubiratan do Carmo”, que atuaram no Projeto, no ano de 1998, não ficaram isentas da falta de planejamento da Secretaria da Educação, em relação ao fator tempo. Iniciaram o

trabalho apenas com a orientação técnica oferecida pelos multiplicadores do mesmo, ocorrida na 1ª Delegacia de Ensino, quando só tiveram a oportunidade de manusear o livro preparado para o professor que iria trabalhar com as Classes de Aceleração I.

Para melhor compreensão do início do processo de implementação das Classes de Aceleração, investigamos como ocorreu a atribuição das mesmas na Unidade Escolar.

3.2 A atribuição das Classes de Aceleração e sua implementação no âmbito da Unidade Escolar

As Classes de Aceleração na EE "Ubiratan do Carmo" foram criadas em janeiro de 1998, período de férias de professores e alunos, impossibilitando a participação dos maiores interessados, já que não houve a consulta ao Conselho de Escola, órgão deliberativo que, em nosso ponto de vista, legitimaria o interesse ou não do coletivo da escola em assumir tal projeto. Ao centrarmos a atenção nas professoras dessa unidade escolar, visualizamos as diferentes posições das mesmas quanto à aceitação do projeto.

A organização da classe, elaborada pela parte administrativa da escola, obedeceu a dois critérios: o oficial, ou seja, a seleção de alunos em defasagem idade/série, e a de conveniência interna, ou seja, a relação de alunos que apresentavam problemas disciplinares, os quais poderiam ser detectados com facilidade quando já eram reincidentes e possuíam alguma advertência impressa, e guardada, para constar em seu próprio prontuário escolar.

As professoras da escola souberam, naquele ano letivo, que a escola deveria implementar um novo Projeto da Secretaria da Educação, As Classes de Aceleração, somente no dia em que compareceram à escola, convocadas para o processo de atribuição de classes, quando obtiveram um resumo sobre o objetivo do mesmo.

A direção da escola, nessa ocasião, atribuiu as referidas classes a algumas professoras que passaram a ser responsáveis pela aplicação do Projeto, desconhecendo-o na ocasião em que iniciaram o trabalho com os alunos multirrepetentes. As docentes entrevistadas assim manifestaram sua opinião:

[...]Eu tomei conhecimento do projeto a partir do momento em que eu peguei a classe; então é que passamos a ter os cursos na DE, pegamos os livros, e eu fui estudando e ficando por dentro do projeto. Eu já tinha ouvido falar, mas nunca tinha trabalhado em escola que tinha. Eu tomei conhecimento mesmo a partir do momento em que eu peguei a classe.[...] (Prof^a. C.Z.A.A)

[...] Eu conheci o projeto no momento da atribuição inicial de aulas.[...] (Prof^a.M.A .A)

Pela análise das entrevistas, percebe-se que as docentes que assumiram as classes não o fizeram espontaneamente, tendo em vista que declararam desconhecer o Projeto no processo inicial de atribuição de classes. Houve um convencimento por parte da direção da escola, dirigido a algumas professoras efetivas para que assumissem o Projeto, sem, entretanto, ter ocorrido um trabalho inicial, envolvendo um processo de reflexão no âmbito da DE e mesmo da escola sobre as concepções que o fundamentavam.

As professoras, quando entrevistadas, assim se pronunciaram:

[...] Aceitei porque a minha diretora havia me dito que seria uma classe diferente e que eu, talvez, estivesse mais preparada para esse trabalho.[...] ((Prof^a. M.A . A)

[...] Aceitei. A diretora e a Coordenadora me convidaram para ver se eu aceitava e eu como desafio aceitei.[...] (Prof^a. C. Z.A A)

A Coordenadora da Oficina Pedagógica da época confirmou as palavras das docentes em relação ao desconhecimento do Projeto e a não participação das professoras na elaboração do mesmo:

[...] Não, elas não conheciam o projeto. As orientações vieram prontas porque o projeto é um projeto fechado (...) todo o projeto foi elaborado pelo CENPEC e a Secretaria [...] (G.M.A, Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1^a DE)

Outro elemento interveniente é o fato de que a Secretaria da Educação não levou em

conta que poderia ocorrer rotatividade entre os multiplicadores. No ano seguinte(1999), com a reorganização da Secretaria de Educação, as Delegacias de Ensino foram extintas e substituídas pelas atuais Diretorias Regionais de Ensino, envolvendo a fusão, com relação a Ribeirão Preto, de três Delegacias de Ensino: a 1ª DE, a 2ª DE e, a DE de Santa Rosa de Viterbo e parte das Unidades Escolares que compunham a DE de Batatais, que passaram a constituir a atual Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto. Como consequência, a distribuição de responsabilidades entre os Supervisores de Ensino e os ATPs da Oficina Pedagógica foi alterada. A partir dessa data, a encarregada da coordenação da Oficina Pedagógica não era mais a Profª. G.M.A., cabendo assinalar que ainda tínhamos, em 1999, o Projeto funcionando em muitas escolas da rede e, em especial, na EE “Ubiratan do Carmo”

Observamos, mais uma vez, a falta de conexão entre o funcionamento administrativo da Secretaria da Educação e a parte pedagógica da mesma, atingindo diretamente as unidades escolares, que refletem, em seus interiores, a ausência de ligação entre as partes, dificultando a visão de que uma delas, a administrativa, é suporte da outra, a pedagógica.

A dificuldade encontrada pela direção da escola quanto ao cumprimento da legislação que determinava a implantação das classes de aceleração merece destaque neste trabalho, pois, se o diretor de escola é o articulador do processo pedagógico nela existente, deveria estar alinhado com os objetivos do citado projeto, para facilitar a socialização do mesmo naquele local. Entretanto, não constatamos isso quando foram feitas observações “in loco”, nas conversas informais ocorridas com a direção e com os demais funcionários da escola ou, mesmo, nas entrevistas realizadas com as docentes, que afirmaram, sobre o assunto:

[...] Acho que foi só a coordenação que participou um pouco mais. Foram os professores que tiveram mais orientação. Na época disseram para nós que era um privilégio, que depois não iria mais haver esse tipo de orientação[...] (Profª. polivalente, M. A. A)

*[...] Não estavam alinhados.[...] Eles nunca foram treinados [...] ((Prof.
polivalente C.ZA.A)*

Confirmamos essa observação sobre a não participação do diretor quando, entrevistando a responsável pela DE, ela assim se manifestou:

[...]Olha, infelizmente não participou. Aí a gente prega uma coisa e acaba fazendo outra, não é? Se a gente fala que a escola tem que ter uma unidade, a educação não pode ser um processo isolado, tem que acontecer tudo num conjunto. Nós não conseguimos envolver toda a equipe escolar, apenas o coordenador da escola que vinha assistir a algumas orientações.[...] (G.M.A, Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1ª DE)

A ATP responsável pelo projeto nos indicou que foi opção da DE ter como coadjuvantes do trabalho de acompanhamento da implementação, nas escolas, somente as professoras-coordenadoras.

[...] olha, a gente sempre convoca o professor-coordenador, que é aquela peça chave que vai fazer que haja a integração entre o diretor, os professores e os alunos. Mas foi dito muitas vezes que para que o projeto desse bons resultados, teria que ter assim, toda a equipe escolar envolvida [...] (G.M. A, Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1ª DE)

A mesma ATP, ainda no seu relato, demonstrou a dificuldade encontrada para obter a presença das professoras-coordenadoras nos dias em que havia as orientações técnicas destinadas ao projeto.

[...] Os diretores reclamavam da vinda do coordenador porque a escola ficava desfalcada por três dias (dias das orientações ocorridas por bimestre). Aí, a grande maioria dos coordenadores não vinha[...]. (G.M.A, Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1ª D.E)

É possível afirmar, acerca dessa etapa, que não foi dada a importância necessária à conscientização e envolvimento da direção da escola e dos professores-coordenadores engajados no projeto, ação esta fundamental para instituir lideranças capazes de alavancar um projeto, como afirma Contreras (2002) :

[...]um dos fatores fundamentais que se revelam nesse esforço de transformar as escolas em instituições mais dinâmicas, e preocupadas com sua melhoria enquanto grupo profissional é o da liderança, isto é, da importância de figuras institucionais concretas que assumam o papel de dinamizadores da equipe de professores. Reforçar a liderança, e inclusive profissionalizá-la (instituinto figuras específicas com uma formação também específica ou ainda dignificando o cargo ou concedendo maior autoridade institucional a diretores, orientadores escolares ou chefes de departamento), é uma das preocupações destes planos administrativos para o desenvolvimento organizacional e pedagógico das escolas. [...]
(CONTRERAS,2002,p. 240)

Compreendemos que a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre o projeto, pelos gestores das Unidades Escolares, contribuiu para que o mesmo, na EE “Ubiratan do Carmo”, não recebesse por parte da direção a devida atenção requerida, permitindo que sua existência e importância ficassem restritas apenas ao cumprimento legal, sem haver preocupações de possibilitar modificações substanciais na prática docente e nas ações dela decorrentes. A aplicação de tal projeto na escola corroborou com o modelo existente, em que temos a escola como um somatório de salas de aula e uma individualização da responsabilidade pedagógica centrada só nos professores e não, com o modelo ideal, no conjunto de pessoas com papéis heterogêneos que ali trabalham, construindo com consciência e responsabilidade o significado que aquela instituição representa em sua comunidade e para o sistema a que se subordina.

Os objetivos propostos pelo Projeto assentam-se na construção de uma identidade para a escola, que também poderia ser estimulada pelo mesmo, no sentido atribuído por Nóvoa (1999):

[...] O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.[...] (NÓVOA, 1995,p. 25)

A representante da Oficina Pedagógica no Projeto confirmaria que houve um descompasso entre o esperado pelos multiplicadores do projeto na instância da Delegacia de Ensino e o vivido pela instituição escolar, quando afirmou:

[...] Olha, são várias as dificuldades que as Classes de Aceleração tinham, elas eram para ser, vamos dizer assim, a menina dos olhos da escola, tratadas como coisa à parte. A pior classe ficava destinada para a aceleração; o professor de menos experiência fica com a classe, então, tudo isso implica dificuldades de desenvolver o trabalho na sala de aula. (...) Outra dificuldade é o não envolvimento dos outros elementos da escola, que poderiam ajudar o desenvolvimento dos projetos da sala de aula. Se houvesse, assim, um maior envolvimento de toda a comunidade escolar, o projeto poderia ter tido resultados melhores.[...] (G.M.A, Coordenadora da Oficina Pedagógica)

O depoimento da Coordenadora da Oficina Pedagógica ressalta o predomínio dos aspectos tecnocráticos nas ações planejadas, existindo a preponderância de um comportamento dos órgãos governamentais, com pouca conexão entre o proposto pelas políticas públicas e a realidade da escola. Nesse contexto, os que vão operacionalizar os projetos devem obter espaço para suas contribuições, de modo a comportar os valores da própria cultura escolar e transformar, assim, algo por si só inexpressivo, quando desvinculado da realidade, em significativo para todos os envolvidos.

No caso das Classes de Aceleração, a análise feita na escola em estudo nos permite concluir que não houve mudanças significativas que respaldassem os objetivos básicos do projeto, ou seja, buscar melhorias na qualidade da prática pedagógica dos professores da unidade escolar, que facilitariam a reversão do processo da repetência e, desse modo, direcionassem conscientemente as ações daqueles que trabalham e convivem na escola com outros valores, antagônicos aos da exclusão, preconceito, discriminação e à subserviência a crítica - mecanismos comuns nas instituições educacionais públicas. Entretanto, temos que admitir que o Projeto, aliado ao recurso da Progressão Continuada, que no ano de 1998,

impositivamente, chegou às unidades escolares públicas paulistas, facilitou a obtenção, por essa escola, de índices estatísticos de aprovação e de reprovação considerados difíceis de serem alcançados na prática.

Vale a pena ressaltar o quadro demonstrativo do desempenho escolar, das escolas estaduais do ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Estadual. Nas tabelas abaixo transcritas, constam as taxas de aprovação, reprovação e abandono relativo aos anos de 1996 a 2000, as quais foram enviadas a todas as escolas da rede pública, em janeiro de 2002, para conhecimento e divulgação da comunidade escolar. As referidas tabelas foram utilizadas, no sentido de ilustrar e fortalecer as argumentações referentes à não correspondência entre os dados quantitativos oficiais e o observado na realidade cotidiana da escola.

TABELA 3 : Taxas de aprovação, reprovação e abandono, relativas aos alunos do Ensino Fundamental (Ciclo I) da EE “Ubiratan do Carmo” - município de Ribeirão Preto

CICLO I

ANO	APROVAÇÃO(%)	REPROVAÇÃO(%)	ABANDONO(%)
1996	87,5	5,4	7,1
1997	93,5	3,0	3,5
1998	97,9	0,0	2,1
1999	92,0	4,1	3,8
2000	91,8	6,3	2,0

**Fonte: Censo Escolar – Ano de 2002.
Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP**

TABELA 4 : Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Diretoria de Ensino da

Região de Ribeirão Preto (Ciclo I)²²

CICLO I

<i>ANO</i>	<i>APROVAÇÃO (%)</i>	<i>REPROVAÇÃO(%)</i>	<i>ABANDONO(%)</i>
<i>1996</i>	...	...	...
<i>1997</i>	...	...	...
<i>1998</i>	...	...	...
<i>1999</i>	<i>95,0</i>	<i>2,7</i>	<i>2,2</i>
<i>2000</i>	<i>94,6</i>	<i>3,4</i>	<i>2,1</i>

(...) *Dado não disponível*

Fonte: Censo Escolar- Ano de 2002

Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

TABELA 5 : Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Coordenadoria do Interior (Ciclo I)

CICLO I

<i>ANO</i>	<i>APROVAÇÃO(%)</i>	<i>REPROVAÇÃO(%)</i>	<i>ABANDONO(%)</i>
<i>1996</i>	<i>87,0</i>	<i>8,9</i>	<i>4,1</i>
<i>1997</i>	<i>93,6</i>	<i>4,4</i>	<i>2,0</i>
<i>1998</i>	<i>96,8</i>	<i>1,4</i>	<i>1,8</i>
<i>1999</i>	<i>95,9</i>	<i>2,5</i>	<i>1,6</i>
<i>2000</i>	<i>95,7</i>	<i>2,8</i>	<i>1,5</i>

Fonte: Censo Escolar – Ano de 2002.

Centro de Informações Educacionais – CIE /SEESP

TABELA 6: Total das Taxas de aprovação, reprovação e abandono de alunos da rede estadual (Ciclo I)

CICLO I

<i>ANO</i>	<i>APROVAÇÃO(%)</i>	<i>REPROVAÇÃO(%)</i>	<i>ABANDONO(%)</i>
<i>1996</i>	<i>87,1</i>	<i>9,1</i>	<i>3,8</i>
<i>1997</i>	<i>94,0</i>	<i>3,9</i>	<i>2,1</i>
<i>1998</i>	<i>96,7</i>	<i>1,4</i>	<i>1,9</i>
<i>1999</i>	<i>96,0</i>	<i>2,4</i>	<i>1,7</i>
<i>2000</i>	<i>95,5</i>	<i>2,6</i>	<i>2,0</i>

Fonte : Censo Escolar- Ano de 2002.

Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

²² Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto, relativas ao Ciclo I do Ensino Fundamental.

Comparando as tabelas apresentadas, percebemos que os números de alunos aprovados e reprovados da EE “Ubiratan do Carmo”, em 1998, suplantam os índices oficiais da Coordenadoria de Ensino do Interior e do total do Estado, o que nos leva à conclusão que o projeto foi muito efetivo nessa escola sob a ótica estatística.

Entretanto, quando focalizamos o cotidiano da escola, por meio de um estudo de caso, não vemos os reflexos desses dados dando forma à construção de um novo modelo de escola, na qual estariam inclusos os alunos das Classes de Aceleração, demonstrando que venceram o estigma, já incorporado, de incompetentes.

O processo de planejamento para a sua implantação na rede de escolas públicas obedeceu, conforme nossa ótica, ao que (Caseiro, 2000) classifica como autoritário e centralizador, porque realizado preferencialmente nos gabinetes fechados das cúpulas governamentais (p.49), provocando a dicotomização entre o aspecto técnico desse processo e a execução do mesmo pelos agentes educacionais responsáveis.

Acurando nosso olhar, focalizamos mais de perto as mudanças de metodologia de ensino propostas e aplicadas em sala de aula, imbuídas da noção de que pertenciam a uma escola pública onde, além dos professores envolvidos no desafio, existiam outros atores que deveriam estar garantindo nos bastidores as condições para os aplausos ao final do espetáculo e cujo tema, enredo e roteiro tiveram como patrocinador direto o Estado e, indireto, os organismos financeiros internacionais e que, portanto, poderiam conter outros objetivos, além dos declarados no discurso oficial apresentado aos executores.

Procurando pistas que facilitassem a compreensão dos números que expressavam o ocorrido com os alunos do final do ciclo I, encontramos arquivado na EE “Ubiratan do Carmo” um Comunicado, datado de 08/12/98, proveniente da então 1ª Delegacia de Ensino, cujo título era: “Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para o Encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração”, que no final trazia um quadro síntese do encaminhamento desses alunos.

QUADRO 10 : Dados sobre o encaminhamento de alunos das Classes de Aceleração

<i>Série de Origem</i>	<i>Classe de Aceleração freqüentada em 1998</i>	<i>Classificação dezembro/98</i>	<i>Encaminhamento após recuperação de férias</i>	<i>Encaminhamento quando não houver Classe de Aceleração</i>
<i>1ª Série/2ª Série</i>	<i>Aceleração I</i>	<i>4ª SÉRIE 5ª SÉRIE Rec.Férias</i>	<i>4ª Série 5ª série Aceleração II</i>	<i>4ª série 5ª série Em caráter Excepcional 3ª série, quando a série de origem for a 1ª série; 2ª série</i>
<i>3ª Série/4ª Série</i>	<i>Aceleração II</i>	<i>5ª série Rec.Férias</i>	<i>5ª série Em caráter Excepcional: Recuperação de Ciclo</i>	<i>5ª série Em caráter excepcional: Recuperação de Ciclo</i>

Fonte: Comunicado de 08/12/98, da 1ª DE de Ribeirão Preto.

Havia junto a esse documento um outro, que elucida os resultados obtidos no ano de 1998, versando sobre “**Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para encaminhamento dos alunos das Classes de Aceleração: informações complementares–1997**”.

No documento ‘Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para Encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração’, foi aberta a possibilidade de encaminhamento especial para a Classe de Aceleração II aos alunos das Classes de Aceleração I que não atingiram as aprendizagens consideradas essenciais para a continuidade de estudos na 4ª série. Para os alunos das Classes de Aceleração II, ficou estabelecido um encaminhamento único – a 5ª série. Neste momento, como informação complementar ao referido documento, tendo em vista alguns casos que surgiram com alunos de Aceleração II que não estão aptos para cursar a 5ª série, definiu-se que:

- Em caráter excepcional, este aluno poderá ser encaminhado para a 4ª série, desde que sua série de origem seja a 3ª (grifo do próprio texto)*
- sendo origem a 4ª série, necessariamente o aluno deverá ir para a 5ª série, com um acompanhamento por parte da Delegacia de Ensino/Oficina Pedagógica, no sentido de estar orientando seus futuros professores acerca do caminho percorrido por ele, considerando todas as dificuldades e os avanços alcançados. A escola deverá ter clareza do estágio desse aluno, para que possa desenvolver um projeto de recuperação e reforço adequado (...) (grifos produzidos por esta pesquisadora)*

Encontramos, analisando esse documento obtido via fax, uma grande incoerência quando, dando continuidade “às informações complementares”, afirmava que:

A decisão deste encaminhamento caberá ao professor, juntamente com o Diretor, Professor Coordenador, Supervisor de Ensino e/ou ATP responsável pelo acompanhamento do Projeto na Escola e deverá ser homologado pelo conselho de ciclo ou série; (...) (grifo nosso).

Como pôde a escola, através de seus representantes, ter o poder de decisão sobre a permanência do aluno no ciclo I, por mais um ano, se no parágrafo anterior já está determinado o seu destino, conforme a série de origem do mesmo?

Na verdade, tivemos a equipe escolar e os integrantes da Delegacia de Ensino sacramentando uma decisão já assumida na cúpula da Secretaria da Educação, como nos indica Contreras, ao analisar a via de regulamentação administrativa:

[...] as funções e competências dos professores vêm reguladas de maneira administrativa, e também sob esta mediação vêm estabelecidas e filtradas as formas de relação imediata com a sociedade, já que grande parte dos canais e dos conteúdos passíveis de discussão e acordo entre docentes e famílias se fixa por via da regulamentação administrativa[.] (CONTRERAS, 2002, p.217)

Não encontramos nenhuma evidência de que tenha sido garantida a assessoria dos facilitadores da Delegacia de Ensino, prevista no documento citado; a mesma existiu apenas na intenção.

Desse modo, verificamos que, com essas ações, houve um incentivo à:

[...] desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzindo à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho [...] Conservar a competência técnica, ou inclusive o desenvolvimento de novas habilidades, perdendo-se o controle sobre seus fins, não favorece a relação entre as ações dos professores e a busca da realização de qualidades que se justificam por seu valor educativo [...] (CONTRERAS, 2002, p. 194 - 195)

Observamos que na prática, as professoras não possuíram a autonomia necessária para sentirem-se parceiras em um Projeto que previa uma participação desde a elaboração até

a avaliação do mesmo.

Os alunos, após terem cursado as classes de aceleração, quando encaminhados obrigatoriamente à EE “Prof. Moura Castro” levavam, além do histórico escolar, suas fichas de avaliação de desempenho escolar e as outras fichas que continham as ocorrências disciplinares, demonstrando, para quem os recebesse, que careciam de um tratamento mais disciplinador que o costumeiramente dispensado.

As professoras que aceitaram o trabalho diferenciado tiveram bimestralmente várias orientações técnicas, com a intenção não somente de fornecer instruções básicas, como também de possibilitar, naqueles dias, uma socialização das experiências positivas construídas pelos docentes com alunos tidos como “sem recuperação”. O material principal nessas reuniões era constituído pelos fascículos denominados “Raízes e Asas” (1994), que explicitavam o valor do trabalho diversificado, do estabelecimento das rotinas diárias, dos registros do trabalho dos professores e da produção dos alunos. Existia, ainda, como preocupação dos multiplicadores, abordar como deveria acontecer o controle da disciplina em sala de aula, já que este era um elemento apresentado pelos executores do projeto na escola como dificultador para o seu desenvolvimento. As concepções de ensino-aprendizagem e o conhecimento dele decorrente, relativo ao processo avaliatório, também faziam parte dos objetivos dos encontros. O material base, que serviu de apoio aos professores e alunos, denominado “Ensinar pra valer! e “Aprender pra valer”!(São Paulo,1998- FDE) esteve sempre presente, pois era a partir dele que se desenvolvia, na escola, mais precisamente na sala de aula, o projeto.

Não podemos deixar de constar que até o mês de maio, conforme já descrito, os alunos não possuíam o material didático a eles destinado, sendo impossível às docentes verificar se o material que lhes fora apresentado até aquela data, nas Orientações Técnicas, realmente surtiria efeito no dia- a - dia da sala de aula.

No cotidiano da escola, as professoras também detectaram dificuldades quanto à implementação do projeto, manifestando ansiedades quanto à participação e auxílio das demais colegas que, embora não estivessem engajadas no projeto das classes de aceleração, demonstravam certa dose de iniciativa, dinamismo e criatividade em relação aos seus alunos. O espaço reservado para essa socialização de experiências na escola estava nas HTPCs semanais, consideradas obrigatórias, pois compunham suas jornadas de trabalho docente e contavam sempre com a presença da Professora-Coordenadora e, geralmente, com a da diretora da unidade escolar.

Quando indagadas se os assuntos abordados nessas reuniões semanais vinham ao encontro de suas necessidades e/ou expectativas, uma delas foi categórica quando afirmou:

[...]Na maioria das vezes não, por falta de conhecimento do pessoal da escola sobre o que era uma classe de aceleração. Elas ficavam só falando sobre o problema delas, as coisas eram mais prá elas, era prá eu ficar afastada. Mas hoje (1999), com o trabalho já conhecido na escola, depois de um ano, já há uma inquietação maior. Nas HTPCs eu posso falar, há muita troca, eu empresto os livros do projeto para elas verem.[...] (Profª. polivalente, M.A A,1 999)

A concepção do Projeto aqui exposto não demonstra a busca de uma nova dinâmica de interação, na qual deveria estar implícito o apoio institucional às professoras que dele participavam, tendo em vista que a insegurança, as dúvidas e a expectativa gerada pela desacomodação da estrutura vigente exigiam o conhecimento e o constante reconhecimento que o novo trabalho impunha a todos da escola, garantindo, para o seu desenvolvimento com sucesso, os amparos técnico e pedagógico necessários.

A falta de articulação entre os diferentes profissionais que atuavam na escola, diretor, professor-coordenador, outros professores e demais funcionários administrativos, foi uma das constatações extraídas da análise realizada, que permitiu verificar que seria elemento importante na conquista e manutenção da auto-estima docente e, por decorrência, um dos

aspectos na reconquista da mesma por parte dos alunos.

E foi justamente a partir do conceito de auto-estima e sugestões de atividades interdisciplinares que os professores envolvidos foram sensibilizados a se reestruturarem para o novo trabalho, em que a realidade daqueles alunos fosse merecedora de atenção especial e, ao mesmo tempo, estimulasse o seu autoconhecimento. Nesse fazer docente, a compreensão dos limites dos alunos e a valorização dos aspectos afetivos contribuíram para a procura de um novo papel docente, o de inquiridor, o de companheiro, aquele que domina estratégias para facilitar um vínculo do aluno com a escola, com sua vida pessoal e com uma nova ressignificação dos papéis, anteriormente pré-determinados, de professor e aluno. O projeto solicitava uma ação pedagógica na qual o aluno estivesse constantemente sendo desafiado a interagir e abandonar a condição de mero espectador e reproduzidor dos saberes, ora transmitidos pelo professor, ora pelo livro didático que lhe era ofertado anualmente pelo Estado.

Ouvindo as professoras, pudemos perceber como se empenharam no contexto descrito, para não desapontarem a diretora, a coordenadora, os alunos pelos quais se afeiçoaram e suas famílias. Especialmente as mães, mais freqüentes, que demonstravam muita gratidão pela promessa de fazer seus filhos “saltar séries” e freqüentarem o “ginásio”, como os demais vizinhos, que possuíam a mesma idade de seus filhos. Era a oportunidade de demonstrar que os mesmos não eram deficientes mentais, como a retenção contínua demonstrava aos outros!

As professoras polivalentes buscaram promover o tratamento diferenciado almejado pelo projeto, como podemos perceber nesses relatos:

[...] foi difícil. No início, nos primeiros dias de aula, eles me tratavam com muita rispidez. Diziam: A sra. não vai escrever no quadro? A sra. é muito vagabunda. Então, foi muito difícil. Mas hoje é o contrário; quando eu falto, eles cobram da

professora substituta, que trabalha no tradicional, uma outra metodologia. Isso porque eles acham que eles não vêm aqui para trabalhar, eles estão brincando, porque têm aquela idéia que vir à escola é só escrever, escrever, encher a cabeça. Eles acham que eu brinco. Olha, há dias em que eu não escrevo nada na lousa, mas o que eu trabalho é a oralidade. Já fomos lá fora, já fizemos experiência, já conversamos... Quer dizer, há uma troca constante, mas eles não percebem isso como aula, eles acham que estão brincando. Todos dão opinião, se respeitam, eles cresceram neste ponto.[...] (Profª. C.Z.A A, 1999)

[...] olha, foi muito difícil, sim, pois havia grupos, por exemplo, que se sobressaíam, que eram bons alunos, e havia alunos que estavam começando a ser alfabetizados e também muitos problemas de disciplina. Você sabe que concentra, porque geralmente esses alunos eram mais problemáticos na escola e foram concentrados numa classe só. Mas como eu já tinha conhecimento da família de alguns deles, isso facilitava em relação ao respeito. Eu já tinha sido professora de alguns deles. Como você tem que trabalhar em grupo e individual, de repente tem que ter muita atividade preparada para ir dando para essa turma que tinha terminado[...].(Profª. M. A A ,1999)

Para compreender com mais detalhes o trabalho realizado pelos professores, entrevistamos a ATP responsável na época pelo projeto na Delegacia de Ensino, tentando averiguar se pelo menos os multiplicadores favoreceram as docentes, auxiliando-as a fugir do conteúdo oficial e desenvolver instrumentos que facilitassem a interação do aluno com o conhecimento, construído especialmente pela leitura e interpretação de seus contextos, propiciando o acesso do discente a grupos culturais diferentes dos que conviviam.

O depoimento da ATP demonstra que houve a intenção de iniciar o trabalho, sensibilizando o professor a assumir o projeto que requeria inicialmente, o envolvimento emocional tanto do professor como do aluno:

[..] sobre os pontos básicos do Projeto das Classes de Aceleração é que tem que ter uma metodologia bem diferente da aplicada nas séries normais. [...] Ele trabalha, como o próprio nome diz, projetos; então, todos os conteúdos básicos que o aluno precisa saber é através de projeto. Em que se pensou, inicialmente? Na auto-estima desse aluno. Além da auto-estima, que permeia todo o projeto, é fundamental o

desenvolvimento da leitura, de levar os alunos a fazer os vários tipos de leitura..., os fundamentos matemáticos, o raciocínio através das quatro operações, a resolução de problemas da vida diária; o conhecimento do seu eu, da localização de sua moradia, do seu bairro, é que vai dar o embasamento para que o aluno consiga se sentir gente, conhecer sua história, melhorar sua auto-estima e procurar participar da vida, não só da escola como de seu bairro, se sentir responsável pelos acontecimentos que mostram a vida do cidadão[...].(G. M.A , Coordenadora da Oficina Pedagógica)

Nas orientações técnicas não estava descartado que havia necessidade de ocorrer um processo de mudança em ambos, professor e aluno, sem, contudo, dispensar a paixão (envolvimento emocional), que deveria estar sedimentado na competência profissional e na vontade desperta, para que realmente fosse encontrada uma estratégia que comportasse uma reconstrução e interligação dos conteúdos. A idéia de disciplinas lecionadas com a preocupação de garantir seqüências previamente determinadas passa a não corresponder à realidade das Classes de Aceleração. Os conceitos comuns existentes no currículo tradicional, envolvendo os pré-requisitos, deixam de existir e deveriam implicar um processo de continuidade quanto ao tratamento metodológico assumido, de modo a não causarem prejuízos ao beneficiário maior, que é o aluno desse Projeto. A escola que receberia esses alunos certamente deveria ter a responsabilidade de centrar sua atenção no processo de aprendizagem do aluno recebido e não como acontece tradicionalmente, no produto, que, ao chegar, passa a ser examinado como uma “mercadoria”, que pode trazer ou não uma chancela de qualidade e que, dependendo desta, recebe encaminhamento e receptividade também diferentes.

Para se ter controle sobre a avaliação do ritmo de desempenho de cada aluno, era obrigatório, conforme pudemos constatar, o preenchimento da “Ficha de Avaliação do Desempenho do Aluno das Classes de Aceleração”, da qual existia um modelo único, tanto para os alunos da Aceleração I como da Aceleração II, trazendo no anverso da folha um conjunto de dados pessoais sobre a freqüência e um campo para ser colocado um parecer final

que determinava as possibilidades de continuidade de estudos do aluno. No verso da mesma, existiam dois campos, referentes ao 1º e 2º semestres letivos, onde as professoras deveriam registrar o desempenho de cada aluno em relação aos componentes curriculares que compunham o quadro curricular. Como os espaços desses campos não eram grandes e existiam sete componentes para neles constar o domínio de habilidades e competências, os registros eram breves e no geral não variavam muito de conteúdo e terminologia, dando a impressão que eram mais próprias, não de uma classe heterogênea, mas, ao contrário, praticamente homogênea.

A finalidade desse documento era propiciar a quem recebesse o aluno a possibilidade de conhecer a história do processo de aprendizagem individual dos alunos quando estes, no caso em estudo, fossem encaminhados à EE “Prof. Moura de Castro” ou a qualquer outra escola pública ou particular. Deveriam servir para um diagnóstico inicial dos professores das escolas que receberam os alunos e os ajudariam nos prognósticos, tendo o objetivo de facilitar a continuidade do aprendizado de cada aluno ali registrado.

Não pudemos detectar nas conversas informais ou nas entrevistas previamente agendadas, a participação dos alunos ou de seus pais ou responsáveis, quanto ao conhecimento das citadas fichas e sobre o conteúdo delas, que nada mais eram do que um registro do ritmo de aprendizagem de seus filhos e que, portanto, deveriam interessar-lhes. As fichas pareciam mais ligadas, na concepção das professoras, ao aspecto burocrático, que ao processo avaliatório. Prevaleceu a obrigação da secretaria da escola guardar, para a expedição futura, as provas oficiais comprobatórias da escolaridade possuída pelo aluno.

A falta de preocupação com os registros da avaliação dos alunos, como um arquivo de dados que facilitassem uma análise do desempenho docente e escolar, foi desconsiderada como uma fonte viva de informações passíveis de um exame coletivo. Tal procedimento oportunizaria, à escola como um todo, momentos de reflexão, autocrítica e replanejamento de

ações pedagógicas e administrativas, para o alcance das metas quantitativas e qualitativas que deveriam ter sido propostas, quando de sua inclusão no rol das escolas que implantaram o Projeto. Infelizmente, não pudemos encontrar, na EE “Ubiratan do Carmo”, documentos que retratassem preocupação, exceto os registros costumeiros do processo avaliatório que, como já esclarecemos, não ganharam o significado esperado.

Com relação às famílias dos alunos, as mesmas, tomaram conhecimento do Projeto através de uma reunião que tinha a finalidade de transmitir aos pais seus objetivos.

Para auxiliar a direção da escola nessa tarefa, foram impressos encartes onde apareciam, de modo sucinto e claro, as finalidades do Projeto, esperando-se dos pais ou responsáveis a adesão ao mesmo.

Pela característica dos alunos, as poucas famílias que participaram de uma reunião após o início do ano letivo de 1998 expressavam, conforme relatos obtidos informalmente, um misto de ceticismo aliado a um sentimento de esperança com relação à promessa implícita de extermínio do estigma em relação ao fracasso escolar, carregado por muito tempo, a duras penas, por seus filhos e, indiretamente, pelos pais.

Da parte da escola, a “cessão de direitos” para a utilização do filho em um Projeto pioneiro em seu significado para aquela escola presumia um consentimento prévio, tendo em vista que as classes já tinham sido atribuídas às professoras, bastando naquela ocasião apenas uma comunicação oficial e o aguardo de uma atitude confirmatória dos responsáveis pelos interessados.

Quando, apelando para a memória das professoras, nós as incitamos a se recordarem do dia em que houve a primeira reunião de pais, mestres e direção, com a finalidade de comunicar aos responsáveis sobre o projeto, e se haviam percebido alguma reação, ouvimos das docentes da EE “Ubiratan do Carmo” o relato abaixo transcrito:

[...] é a família, você sabe, não é? Nem todos vêm para a reunião que a gente marca. Mas dos que vieram, todos foram trabalhados, nós entregamos os panfletos

que a DE forneceu; nós explicamos que era um trabalho diferente, que não teria matéria, mas que tudo ficaria arquivado numa pasta para os pais, na reunião, ver o andamento do projeto desenvolvido [...] A reação foi positiva, eles não fizeram nenhuma reclamação.[...] (Profª. C. Z. A A., 1999)

[...]A família dos alunos não foi trabalhada; eles ficaram sabendo, na reunião de pais, alguma coisa de leve, por cima, não houve uma reunião específica de conscientização. Eles ficaram assustados porque não iriam ser muito usados os cadernos tradicionais e as aulas seriam mais debatidas.Ficaram sabendo que não haveria provas, uma série de coisas que os pais já estavam acostumados no seu dia-a-dia.[...] (Profª. M. A A, 1999)

Tendo em vista tais respostas, inferimos que os pais, os professores envolvidos, a direção e a professora-coordenadora aparentavam estar na mesma situação: interessados no novo que se apresentava, mas temerosos em relação ao resultado que dele pudesse ser obtido, pois careciam de uma orientação inicial que lhes tornassem mais familiar o “conteúdo” do Projeto, ou seja, um conhecimento maior que possibilitasse um sentimento de segurança.

CAPÍTULO 4

HOUVE A INCLUSÃO DOS EGRESSOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO NA EE “PROF. MOURA DE CASTRO”?

Neste capítulo, voltamos-nos para conhecer a face oculta do contido nas estatísticas oficiais, onde os dados quantitativos governamentais revelavam o sucesso do projeto das classes de aceleração. Estariam esses alunos, que compunham essas estatísticas, incluídos na escola? No sentido de perceber o “destino” dos incluídos buscamos ir além dos dados oficiais e investigar a nova escola para a qual a maioria de nossos atores foi encaminhada. Assim,

nosso olhar se dirigiu para a EE “Prof. Moura de Castro”, no ano de 1999, que recebeu compulsoriamente os concluintes do ciclo I do Ensino Fundamental e os alunos que integraram o projeto das Classes de Aceleração, provenientes da EE “Ubiratan do Carmo”.

Em sua nova escola, os alunos que são alvos desta pesquisa iniciaram o ano letivo encontrando muitas dificuldades. A primeira delas diz respeito à estrutura física do prédio que não lhes era familiar e que, somada à organização em salas-ambiente, constituiu-se num elemento dificultador para sua orientação, localização e mesmo sua aceitação como um integrante daquele espaço escolar, o que muitas vezes culminou em atos considerados como indisciplina pelo pessoal da escola.

Constantemente, quando havia troca de aulas e de salas, a ausência de funcionários para orientar os alunos novatos e, dentre eles, os oriundos das classes de aceleração, estabelecia-se dificuldade em localizar a sala e a professora e vencer a resistência docente que não permitia ao aluno entrar em sala após tocar o sinal. Se não houvesse a intercessão da equipe de direção da escola, o número de alunos que se infiltravam na quadra de esportes no meio de outras turmas que lá estavam, participando da aula de Educação Física, ou mesmo dos que ficavam ociosos no pátio, ou, ainda, que pulavam o muro da escola e fugiam, era considerável, gerando problemas de frequência e descontinuidade no processo ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, pôde-se, pela análise das entrevistas efetuadas com os professores de Língua Portuguesa e Matemática e pela observação realizada “in loco”, constatar que, nessa escola, também faltou conhecimento dos princípios norteadores do *Projeto das Classes de Aceleração*, o que pode ter provocado a falta de compromisso de atuação da Equipe diretiva, com vistas a garantir a continuidade de um trabalho diferenciado, que é próprio do *Projeto das Classes de Aceleração*.

Analisando as políticas curriculares implementadas no período em foco, pudemos perceber que não houve, por parte dos órgãos centrais da Secretaria de Educação, a adoção de medidas voltadas para o acompanhamento dos egressos das *Classes de Aceleração*, ficando essa responsabilidade restrita à escola que recebeu os alunos, em nosso caso, a EE “Prof. Moura de Castro”.

Nesse contexto, os alunos egressos da EE “Ubiratan do Carmo” foram encaminhados à EE “Prof. Moura de Castro”, sendo que a escola anterior enviou para a mesma o histórico escolar dos alunos, a ficha cadastral e as fichas individuais de avaliação de desempenho dos mesmos, que traziam um esboço de seu perfil. Isso acabou por criar uma preocupação em mantê-los numa mesma sala de aula que, por opção da escola, conteria no máximo 30 alunos, número aceitável pela administração central para a autorização da abertura de classe. Entretanto, a escola foi obrigada a aumentar esse número para atender à demanda de alunos transferidos, que não eram provenientes de *Classes de Aceleração*.

A comunicação entre as duas escolas ficou restrita ao envio dos dados sobre os alunos egressos das *Classes de Aceleração* pela primeira escola. Compreendemos, assim, que foi cumprido um trâmite burocrático; entretanto, o conhecimento desses dados ficou limitado à administração da nova escola. Os professores e funcionários foram formando um conceito sobre esses alunos a partir do convívio diário, em que predominava a indisciplina, manifesta por meio de rebeldia e falta de limites.

A professora de Língua Portuguesa assim se manifestou:

[...] eles são crianças sofridas, eles têm um problema de rejeição muito grande; entre eles mesmos um enjeita o outro, eles não se gostam. [...] Eu não sei se é porque um é espelho do outro, não é? Todos estão na mesma classe, são todos problemáticos. [...] (Prof.^a de Língua Portuguesa)

A atribuição de aulas realizada na UE não demonstrou a preocupação da direção com a escolha do perfil docente aliado à experiência, para reger essa classe. A classe que recebeu os egressos do projeto foi atribuída a professores ocupantes de função-atividade, passíveis, a

qualquer momento, de deixarem a classe ou mesmo de não terem a obrigatoriedade de cumprir as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nessa escola, pois, podiam cumpri-las em outras escolas em que trabalhassem, onde possuíssem maior n.º de horas/aula. Aliado a este fato, temos o desconhecimento desses professores sobre o projeto e sobre a responsabilidade que estavam assumindo, que requeria uma prática pedagógica diferenciada voltada para o desenvolvimento da cidadania e da auto-estima.

As professoras de Língua Portuguesa e Matemática assim se expressaram:

[...] não, não conhecia o projeto.[...] (Prof^ª. de Língua Portuguesa)

[...] conhecia superficialmente o mesmo.[...](Prof^ª. de Matemática)

Quando as professoras foram questionadas a esse respeito, fomos informadas que apenas em agosto daquele ano foi realizada uma Orientação Técnica na Oficina Pedagógica para professores de Língua Portuguesa, e uma para professores de Matemática, o que constituiu um ponto isolado dentro do processo estabelecido.

Segundo a professora de Matemática:

[...] tivemos uma reunião, inclusive na DE; então, o que eu aprendi lá eu passei também, e eu trouxe vários materiais”.[...] (Prof^ª. de Matemática)

Acrescentou, ainda, que aproveitou as malhas (material didático), que aprendeu com a professora de Matemática (antiga monitora da Delegacia de Ensino). E completou:

[...] então, aquilo lá eles adoraram (referindo-se aos alunos) e porque o que estava ali não precisava pensar nada, só pintar. Foi uma beleza; nesse dia trabalharam bem. Olha, foi silêncio total, concentraram-se mesmo.[...] (Prof^ª. de Matemática)

De acordo com a professora de Língua Portuguesa;

[...] houve uma orientação técnica, há algum tempo, com a ATP, responsável, mas eu senti que, pra meu nível de alunos, da 5ª C, não foi o que eu esperava, porque a minha classe é bem inferior à orientação que recebi na DE. Então, mais uma vez eu continuei sozinha, trabalhando é..., da maneira que eu mais achava correto trabalhar [...](Prof^ª. de Língua Portuguesa)

A Assistente Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, na época da implantação desse projeto, vem ratificar as professoras:

[...] olha, as orientações até o ano passado se restringiram de 1ª a 4ª série. Foi a partir do fim do ano passado (ano de 1998) que se começou a discutir a possibilidade de trabalhar com os professores de 5ª série.

[...] o corpo docente, bem ou mal, já tinha ouvido falar da classe de aceleração, mas as escolas reorganizadas não tiveram nenhum contato com o projeto, não sabiam como essas crianças tinham sido trabalhadas; qual era o trajeto desses alunos; esperava-se que quando o professor recebe a 5ª série, normalmente ele acha que essa criança já está pronta e ele tem um programa que ele quer seguir, não é? E isso foi, assim, um grande trauma desse ano de 99, as classes de 5ª série. Então, na necessidade, nós chamamos os professores de 5ª série aqui na DE pra tentar mostrar pra eles como esses alunos tinham sido trabalhados ao longo dos anos, porque muitos deles tinham tido dois anos de aceleração.

É um ensino individualizado, com projetos com uma preocupação de verificação maior; o professor tem que dar um atendimento mais individual e isso foge do esquema do PEB II em uma 5ª série. [...] Então, eles estão mais preocupados em desenvolver o conteúdo das matérias deles.[...] (G.M.A. , Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1ª DE)

Quando indagadas sobre os pontos positivos básicos e a metodologia sugerida na única Orientação Técnica ocorrida e que contemplou apenas as docentes de Língua Portuguesa e Matemática, excluindo as demais disciplinas e seus professores, elas responderam:

[...] primeiro deram uma orientação do que era a classe de aceleração, porque havia lá no momento, professores que não sabiam o que era uma classe de aceleração, não é? Depois falaram sobre os procedimentos que a gente deveria seguir e deveria ter diante deste tipo de aluno e tal... Sempre a auto-estima, nunca desencorajar o aluno, não é? Por mais que você veja o que ele está aprendendo é o mínimo do mínimo. Com relação ao conteúdo, foi o conteúdo da 5ª série normal – eu achei- não teve nada de especial, nada para mim, como classe de aceleração, tanto que eu estou usando aquele conteúdo que elas deram, para a 5ª série boa, a normal, e não para a classe que eu precisava; quando eu cheguei lá, recebi a informação que eu estudei no concurso de professor, o que era uma Classe de Aceleração, mas, na prática, de como funciona um tipo de aluno problemático como este, eu não consegui pegar nada.[...] (Profª de Língua Portuguesa)

A professora de Matemática assim se manifestou:

[...] todos que ali estavam tinham o mesmo problema, alunos desinteressados, dificuldade na tabuada porque a maioria vem sem conhecimento dela. Então nesta parte aí tudo o que foi passado lá eu apliquei e acho que foi interessante, houve troca de experiência entre os professores. [...] (**Prof.^a de Matemática**)

Sobre à auto-estima, considerada no Projeto como ponto estratégico para se atingir o objetivo de resgatar aquele aluno, integrá-lo novamente na condição de sujeito construtor de seu conhecimento e, através dele, ter segurança para participar da sociedade, causou-nos curiosidade como essas docentes estavam lidando com esse aspecto tão importante nessa nova etapa de escolaridade, quando os alunos conviviam com oito docentes, ao contrário do ano anterior, em que conviviam com apenas um, bem como percebiam a necessidade de estímulo à auto-imagem positiva do aluno:

[...] sempre, a todo momento, a gente está estimulando, dizendo: você melhorou! Inclusive os alunos perguntam para a gente: professora, estou melhor? Eu digo: você melhorou, você vai ficar cada vez melhor. Embora a gente sinta que muitas vezes eles decaem... qualquer maneira, qualquer hábito, qualquer atitude que eles façam na sala e que eu vejo que é positiva, aí que eu uso a auto-estima, eu reforço a auto-estima.[...] (**Prof.^a Língua Portuguesa**)

A professora de Matemática revelou sua opinião sobre esse aspecto:

[...] eu procuro... eu falo que é pro bem deles, falo que é uma necessidade. E eles...,tem muitos que não se interessam.[...] (**Prof.^a Matemática**)

Encontramos a confirmação em André (1999), sobre o valor da auto-estima no processo de aprendizagem previsto no *Projeto das Classes de Aceleração*, quando afirma que:

[...] na interação sujeito-conhecimento, intervêm de maneira importante os significados que o aluno atribui a essa interação e a percepção que ele tem das possibilidades de que esse conhecimento

passa a ter a sua marca. Assim, ao lado de atividades ricas ligadas ao conhecimento, as oportunidades de diálogo, de expressão, de interação grupal e de avaliação, os projetos visam também ao desenvolvimento da auto-estima.[...] (ANDRÉ, 1999, p. 64)

A ausência da característica descrita acima, nos propiciou o entendimento das dificuldades encontradas para a garantia de continuidade de um tratamento que vinha sendo tentado com os alunos na outra escola e que, nesta Unidade Escolar, sofreu uma interrupção brusca por não ter, talvez, o mesmo valor entre os professores e entre a equipe escolar da EE “Ubiratan do Carmo”.

Pudemos notar, também, que o livro didático normalmente utilizado pelo docente como um apoio às suas aulas, nessa sala não surtia o mesmo efeito, pois vários alunos necessitavam de uma atenção voltada para o processo de alfabetização e, em Matemática, a falta de domínio das quatro operações representava um elemento dificultador, visto que os professores não possuíam uma formação anterior às suas habilitações profissionais, correspondentes ao curso Normal. Este foi um aspecto apontado pelas professoras quando lhes foi perguntado sobre suas dificuldades em ministrar aulas naquela classe e sobre a adequação dos Planos de Ensino para o atendimento das dificuldades encontradas e as estratégias usadas na solução:

[...] olha, eu sinto assim, quando eu peguei essa classe eles vieram sem saber tabuada. Minha maior dificuldade está em tentar fazer com que eles aprendam alguma coisa.[...] Olha, eu faço de tudo, motivo, falo da realidade, da cultura, que é necessário aprender, mas não está surtindo efeito, não. O desinteresse é muito grande. Quando eu fiz o plano, no começo, fiz normal, porque não conhecia bem estes alunos, agora eu estou tentando adaptar.[...] (agosto/99) (Profª. de Matemática)

Nesse sentido expressou-se a professora de Língua Portuguesa:

[...] é dentro, no conteúdo em si, a matéria de português que se trabalha, mas principalmente no ambiente familiar. A 5ª série C, que é a classe que tem a maioria destes alunos da aceleração, tem um conteúdo especial; nas outras 5ª séries, então eu aprofundo mais o conteúdo de 5ª série, nesta classe, (...) é mais superficial, é mais ao nível de 4ª série, eu retomo os conteúdos.[...] (Profª de Língua Portuguesa)

Os professores da 5ª série C se dividiam quanto à preocupação com o atendimento ao aluno oriundo das *Classes de Aceleração*: enquanto alguns demonstravam preocupação em realizar um trabalho diferenciado e careciam de capacitação de um melhor atendimento, outros revelavam falta de compromisso para com eles.

As aulas, portanto, transcorriam como era de praxe, oscilando entre aquele professor mais conservador e que era adepto de uma metodologia tradicional e aquele que estava tentando mudar sua prática com atitudes tidas como progressistas mas que, no cotidiano, representavam mais uma busca de convencimento pessoal do que realmente ações conscientes, pois, não se percebia nenhuma mudança metodológica e avaliatória que demonstrasse a concretização de uma nova proposta de trabalho. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à direção e coordenação da escola.

Os alunos egressos das *Classes de Aceleração* foram incluídos, como os demais alunos da escola, no processo de Progressão Continuada, recém-implantado na rede estadual.

Na fase em que havia muitas dúvidas acerca do mesmo e até resistência à sua aplicação, para muitos se constituía numa simples promoção automática.

O único trabalho diferenciado realizado com os egressos foi o encaminhamento de apenas alguns alunos para as aulas de reforço. A justificativa de que nem todos poderiam participar é de que iriam atrapalhar os demais alunos e que, para estes, vindos das *Classes de Aceleração*, não resolveria a defasagem apresentada com a sua inclusão no reforço. Pudemos observar, no processo desenvolvido, a ausência e mesmo a dificuldade de realização de um trabalho integrado entre os professores da 5ª série C e os regentes das classes de reforço, bem como entre as atividades desenvolvidas nas aulas diárias e nas aulas de reforço dos poucos alunos do projeto que o integraram. Nos dois casos, o que se evidencia é a falta de uma ação conjunta sobre o aluno, apresentando apenas resultados negativos.

Uma constante nas expressões dos professores é a solicitação de atendimento às dificuldades para trabalhar com o aluno defasado. Preocupam-se em não dar conta do recado e apontam para os obstáculos encontrados no desempenho de suas funções com grupos totalmente heterogêneos, demonstrando, ao final do ano letivo, como isso lhes é desgastante. O alto índice de faltas, gerando inclusive a evasão, evidencia e também denota os limites da escola para um ponto que não lhe compete: a ausência de políticas sociais mais amplas, que auxiliassem a Unidade Escolar atendendo a esse tipo de aluno e aos seus problemas.

Os alunos não demonstravam a mesma satisfação manifesta na escola anterior; sentiam-se novamente discriminados e excluídos.

Quando entrevistados por esta pesquisadora, os alunos não apontaram aspectos positivos que os tivessem agradado e, portanto, com facilidade viessem a suas memórias, quando de suas passagens pela 5ª série C. Só se expressaram dizendo que tinham muita dificuldade, sendo que um deles se queixou que não havia joguinhos; era muita lição e lhe dava muita preguiça.

A motivação que os impulsionou a acreditar na antiga promessa de uma nova relação professor-aluno, aluno-aluno e a confiança de conviver em uma nova escola que não mais os enxergaria como incapazes de dar rumo às suas aprendizagens ruiu, recolocando em seu lugar a antiga figura do aluno que deveria ser obediente e ouvir com entusiasmo as verdades transmitidas por seus vários professores. O gosto doce de viver e partilhar um conhecimento que tinha tudo a ver com sua vida, o treino de um exercício democrático que os havia despertado, mesmo por pouco tempo, para a existência de relações mais cooperativas, solidárias e amistosas foi substituído pelo já experimentado “gosto amargo” da situação de fracassado, condição esta que esses alunos conheciam muito bem na presença da coação.

Sobre seus alunos, assim se expressaram as professoras:

[...] eles se sentem marginalizados diante das outras 5ª séries, não sei porque, se eles tem uma idade maior, porque eles se acham assim, que a classe deles é ruim? Por mais que a gente fale eles não acreditam nisso, eles sempre estão pedindo para sair dessa classe e entrar em qualquer outra 5ª. Eles não querem ficar nesta classe.[...] (Profª de Língua Portuguesa)

[...] acho que eles querem mudar da 5ª série C para a 5ª série A, acho que eles se sentem inferiores aos demais, mas depois você conversa com eles e vê que eles estão adaptados[...] (Profª. de Matemática)

Ao dirigirmos nosso olhar às famílias, pudemos perceber um descompasso entre as aspirações das mesmas e as da escola em relação ao projeto educacional dirigido aos seus filhos.

Pareceu-nos que os pais almejavam uma escola disciplinadora ou atribuíam exclusivamente à escola o projeto educacional de seus filhos.

A seguir, o que podemos confirmar pela opinião das professoras sobre os pais dos alunos.

A professora de Língua Portuguesa assim se expressou:

[...] olha, quando nós fizemos uma reunião aqui na escola com esses pais, eu senti que eles têm incapacidade de educar os filhos, imaturidade de resolver os problemas que eles teriam que resolver, então, eles pedem ajuda. Muitas famílias sentem desinteresse, acham melhor mandar para a escola para descansar. Outros são mais preocupados, mais responsáveis; eu sinto, assim, incapacidade de orientá-los. Dificilmente eles perguntam sobre se o aluno está aprendendo ou não. É uma minoria que pergunta. Só querem saber se o aluno é quieto dentro da classe, mas se ele está sendo alfabetizado, não, Eles se preocupam mais com o problema comportamental. Eu tive um fato interessante, quando a mãe do aluno que eu chamei para ver se tinha algum problema porque ele se recusava a ser alfabetizado, só me fitava e de repente ela falou assim: será que a Sra. não tem R\$ 0,80 centavos para me dar para eu ir embora para a minha casa? Quer dizer, eu falando há quase quinze minutos sobre o filho, sobre a importância da alfabetização e a importância dela estava num passe de ônibus. Esse é o problema maior deles. Estão em uma outra realidade, totalmente diferente.[...] (Prof^a. de Língua Portuguesa)

Observamos, no depoimento da professora de Matemática, a mesma apreensão:

[...] A preocupação dos pais é mais com o comportamento e muito pouco com a aprendizagem.[...] (Prof^a. de Matemática)

Ao voltarmos nossa atenção aos depoimentos das professoras, percebemos o quanto lhes era importantes o interesse e a participação familiar no apoio ao trabalho que estavam desenvolvendo com seus filhos.

Como fizemos a opção de conjugar os dados oficiais com as observações realizadas, apresentamos, para conhecimento e comparação, as tabelas onde estão contidas as taxas de aprovação, reprovação e abandono com o objetivo de demonstrar as diferenças no desempenho escolar obtidos pelos alunos da EE “Prof. Moura de Castro”, no período compreendido entre os anos de 1996 a 2000.

TABELA 7 : Taxas de aprovação, reprovação e abandono relativas aos alunos do Ensino Fundamental (Ciclo II) da EE “Prof. Moura de Castro”-município de Ribeirão Preto

CICLO II

ANO	APROVAÇÃO(%)	REPROVAÇÃO(%)	ABANDONO(%)
1996	70,5	8,8	20,7
1997	81,2	8,0	10,8
1998	89,4	3,9	6,7
1999	82,4	0,8	16,7
2000	61,8	29,7	8,5

Fonte: Censo Escolar- Ano: 2002

Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

TABELA 8 : Taxas de aprovação reprovação e abandono, da Diretoria de Ensino – Região de Ribeirão Preto ²³ (Ciclo II)

CICLO II

ANO	APROVAÇÃO(%)	REPROVAÇÃO(%)	ABANDONO(%)
1996	...	...	...
1997	...	...	...
1998	...	...	...
1999	86,5	6,2	7,3
2000	84,5	8,2	7,3

Fonte: Censo Escolar – Ano: 2002

Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

²³ Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto, relativas aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental .

TABELA 9: Taxas de aprovação, reprovação e abandono, da Coordenadoria do Interior (Ciclo II)

CICLO II

ANO	APROVAÇÃO(%)	REPROVAÇÃO(%)	ABANDONO(%)
1996	81,2	8,0	10,8
1997	90,8	3,4	5,8
1998	91,1	2,8	6,1
1999	89,7	4,0	6,3
2000	88,9	5,0	6,1

Fonte: Censo Escolar- Ano: 2002

Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

TABELA 10 : Total das taxas de aprovação, reprovação e abandono de alunos da Rede Estadual (Ciclo II)

CICLO II

ANO	APROVAÇÃO(%)	REPROVAÇÃO(%)	ABANDONO(%)
1996	81,0	9,0	10,0
1997	89,6	4,3	6,1
1998	91,1	3,0	5,9
1999	89,8	4,2	6,0
2000	88,4	5,4	6,3

Fonte: Censo Escolar- Ano: 2002

Centro de Informações Educacionais -CIE/SEESP

Por meio da exposição dos dados contidos nas tabelas oficiais, procedemos à análise das mesmas.

Observamos os dados referentes ao resultado do processo avaliatório da EE “Prof. Moura de Castro” verificando que, embora os índices de promoção e retenção da escola

tenham sido satisfatórios, não apresentavam correspondência com os números que expressavam o abandono, tendo em vista que, se o processo ensino-aprendizagem era eficiente, o seu resultado, como um todo, também deveria manter esta característica.

Quando analisamos as tabelas comparando-as com a realidade da escola, verificamos que existia algo de inconsistência, o que nos levou a questionar sua fidedignidade. E, ao relacionarmos os dados obtidos pela escola, com sua organização pedagógica/administrativa e as conversas ocorridas com seus professores, alunos, funcionários e direção, tem-se a impressão de que se tratava de outra escola, ou seja, os dados surpreenderam até os que os produziram. Os únicos números que realmente expressaram a realidade vivida pelas pessoas da escola foram os do abandono, que ressaltam a necessidade de um trabalho mais eficaz, realizado coletivamente, e onde a autonomia docente estivesse expressa em um projeto de trabalho que não priorizasse só aspectos técnicos, mas, ao contrário, exigisse a participação

O que foi obtido pela EE “Prof. Moura de Castro” no ano desta pesquisa desmoronou-se no ano seguinte, demonstrando que não havia sido encontrada a fórmula que garantiria parte dos números considerados como definidores do sucesso escolar e da conquista da díade eficiência/eficácia, por essa escola.

Encontramos, por meio das leituras em busca de fundamentação teórica para este trabalho, a reflexão de um professor contida na obra de Mantoan (2001), o qual expressou com fidelidade o que observamos nas tabelas das duas escolas estudadas.

[...] Nós em educação temos mania de plantar feijão. Não gostamos de plantar jabuticabeiras. Penso que deveríamos plantar mais jabuticabeiras; é verdade que o feijão colhemos rápido, mas temos de arrancar tudo pela raiz, e não sobra nada. E a jabuticabeira, para saborearmos os seus primeiros frutos leva tempo, e ela cobra de nós cuidados cotidianamente, porém presenteia-nos por longos anos. [...]
(MANTOAN, 2001, p. 108)

O estímulo oficial e a possibilidade de se criar espaços nas escolas para o desenvolvimento de um novo conceito de educação, mesmo vinculado ao imediatismo pragmático do ideário neoliberal, acreditamos, seja uma opção ao não enquadramento e à não padronização, quando tratamos a heterogeneidade. O encontrado na EE “Prof. Moura de Castro”, ainda, não nos permitiu enxergar essa prática.

Existiu, em nossa opinião, nas duas partes, professor e aluno, a vontade e, porque não dizer, a tentativa de experimentar o “novo”; entretanto, este “novo” tinha que ser instigado pela conscientização que continha para poder emergir de dentro de cada um dos atores, ser reconhecido como válido, incorporado para se transformar em instituinte e modificar o cenário de um teatro cuja cena era muito conhecida, tradicional, para uma moderna, que implicava uma mudança não só de posturas clássicas, mas também a incorporação de um texto que permitia maior mobilidade e liberdade criativa dos personagens, culminando em mudanças estruturais e não só superficiais como parece ter ocorrido.

A apreciação final do “espetáculo” certamente exigirá de nossa parte uma análise mais criteriosa sobre os limites em que o mesmo ocorreu, se a atuação dos personagens foi convincente, se o tempo foi suficiente para as atuações planejadas pela direção do espetáculo, se o patrocinador cumpriu o contrato inicial e se, pela reação da platéia, aconteceu o sucesso aguardado. As várias manifestações das resistências encontradas pelos motivos já expostos também mereceram nossa atenção, já que o espetáculo foi programado para ser público e, portanto, deve ter esse mesmo público como termômetro de sua qualidade.

SEM A INTENÇÃO DE CONCLUIR...

O objeto de estudo desta pesquisa, *O Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração* foi significativa para analisarmos o papel do professor como agente do mesmo e do aluno multirrepetente como beneficiário dessa tentativa de mudança, que teve a aparente preocupação de alterar positivamente os índices de repetência e evasão escolares, culminando com transformações na prática pedagógica que, certamente, alterariam a situação em que se encontrava a Educação Brasileira, a do Estado de São Paulo, com relação aos alunos de 1ª a 4ª série, e, mais especificamente, das duas escolas pesquisadas, com relação a essa etapa de escolaridade.

Quando ouvimos as professoras da 5ª série que receberam esses alunos e vivenciaram a metodologia inovadora do Projeto, não obtivemos as respostas esperadas, pois, ficou claro para esta pesquisadora que os problemas continuaram, acentuando o rótulo e o preconceito que inicialmente já haviam incorporado, de incompetentes. Era necessário, para maquiagem ainda mais os dados, ter como aliado mais um recurso, o da Progressão Continuada, para mascarar os dados estatísticos tão bem cunhados, utilizados a partir de 1998, para garantir a promoção dos alunos em todo o ensino fundamental paulista, aproveitando-se das sugestões dos artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Projeto compunha uma das diretrizes da política educacional de âmbito nacional, assumida como prioritária pelo Estado de São Paulo, priorizando os dados estatísticos de acordo com o contexto histórico neoliberal em que foi gestado.

Observamos em sua proposta a presença da tecnocracia, camuflada em uma normatização que se apresentava condizente com a proposta de autonomia escolar e docente, onde o valor do trabalho coletivo e, nele, o valor do compromisso individual, diante das decisões assumidas quanto a novos modos de agir, buscaram motivar os professores que implementaram o Projeto na ruptura das práticas educativas tradicionais e conclamavam os que receberiam os alunos dele egressos, a fomentar a mudança iniciada.

Entretanto, sabemos que a conquista da autonomia docente representa um processo complexo, e a sua origem, no atual contexto neoliberal, vinculada às questões econômicas, não tem permitido que as implicações políticas do ato de ensinar ocupem lugar de destaque neste cenário. A preocupação principal nos apontou para os motivos concretos da elaboração do Projeto, ou seja, demonstrar aos organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a eficácia na mudança no quadro do fracasso escolar num curto espaço de tempo, apresentando índices de repetência zero, como pudemos demonstrar pelo exposto na Tabela 3.

Se analisarmos os depoimentos obtidos nas entrevistas efetuadas, nos diálogos abertos, nos dados estatísticos oficiais e nas observações feitas “in loco”, constatamos que não se caracterizou uma transformação da prática educativa; ao contrário, pareceu-nos ter ocorrido um discurso de essência transgressora, embora sem continuidade de garantia de apoio institucional convincente aos alunos e aos professores que, direta ou indiretamente, participaram do Projeto nas duas escolas.

Desde o início da pesquisa e durante a realização da mesma, tivemos sempre uma pergunta nos instigando a encontrar resposta: **A implementação do Projeto das Classes de Aceleração foi coerente com a valorização docente e, conseqüentemente, com a autonomia da escola?**

Na busca de resposta à questão, observamos muitos aspectos que não facilitaram um retorno satisfatório, como, por exemplo, não houve adesão da equipe de profissionais que

compõem a direção das escolas e nem dos demais professores que estavam nas escolas escolhidas ou daqueles que receberam os alunos oriundos do Projeto, com o intuito de desacomodar a estrutura vigente, o que nos leva a concluir que a sensibilização e a reorganização da escola e do trabalho do professor, necessárias à participação, não ocorreram, dificultando o envolvimento coletivo. Entendemos que, na verdade, ocorreu uma participação delegada por normas, onde vigorou ausência do desejo e não trouxe como consequência a mudança institucional que era propalada pelos multiplicadores e que poderia alimentar a autonomia escolar e suas atrizes principais, as professoras.

Quanto ao aspecto descrito, deveria haver preocupação com a interação de todos os professores e não somente dos que atuaram nas Classes de Aceleração. Este fator nos pareceu, dificultar um novo olhar dos diversos profissionais da escola para a reformulação curricular proposta, embutida no Projeto. Se isso ocorresse, a nosso ver, poderia ser efetivada a verdadeira micropolítica, proposta nos discursos e nos textos legais, como elementos alavancadores da revalorização do trabalho docente, o que poderia trazer como consequência uma nova concepção educacional, centrada na aprendizagem e condizente com a filosofia do Projeto das Classes de Aceleração.

Pareceu-nos que os técnicos do governo responsáveis pela Elaboração do Projeto e do processo de implementação, não estavam apoiados nas perspectivas do movimento de profissionalização docente que tendiam destacar a capacidade de decisão do professor, superar a fragmentação de seu trabalho e buscar, alterações profundas rumo à valorização da condição docente e salarial.

O Estado, através de sua burocracia, conforme observação realizada, não atentou para a dificuldade que se apresenta quando se pretende um controle externo sobre a sala de aula e sobre a obtenção de resultados previamente especificados em projetos elaborados pela cúpula do sistema escolar.

Houve, conforme apontamos, o desconhecimento da ambigüidade da profissão docente que, oscila entre a classe operária e a classe média, favorecendo posturas políticas também ambíguas, conforme os interesses ideológicos subjetivos. Para ocorrer à fusão dos interesses do Estado e dos professores que deveriam operacionalizá-los, houve a ausência de um ponto em comum entre a macropolítica e a micropolítica, fator decisivo quando se quer alcançar objetivos de forma plena.

Não encontramos evidências, na pesquisa realizada, de que tenha ocorrido qualquer oportunidade de manifestação dos alunos participantes do Projeto, sinalizando para uma solução de mão dupla, onde se estaria resolvendo o problema do fracasso escolar, acentuado no caso dos alunos multirrepetentes, e a redução de gastos, intenção principal do Estado com a implementação do Projeto das Classes de Aceleração. A resposta que poderíamos dar após o estudo de caso aponta para uma resposta negativa, quanto a este aspecto.

Observamos que houve uma excessiva preocupação apenas com a divulgação dos dados quantitativos, expressos nas estatísticas oficiais, tanto da mídia como da rede escolar, enfatizando apenas a diminuição dos índices de repetência.

Mas nos coube, após o término da pesquisa, uma reflexão: como é possível sermos parceiros de algo que só conhecemos superficialmente?

A resposta transpareceu quando pudemos detectar que encontramos a escola e seus alunos, em especial, a EE “Prof Moura de Castro”, atuando mais com o senso comum do que com atitudes marcadas pelo profissionalismo, carecendo de conhecimentos que lhes facilitassem nessa empreitada, capazes de gerar propostas pedagógicas assentadas na realidade. Encontramos, entretanto, nas duas escolas, uma grande vontade de acertar, acreditando que, com o desempenho de seus trabalhos, especialmente o docente, estariam contribuindo para a mudança no quadro do fracasso escolar.

Em relação à participação dos multiplicadores, cuja função era de assessoria aos professores e alunos diretamente envolvidos com o projeto das classes de aceleração, e que também deveriam estar dando apoio a toda a equipe escolar, percebemos que foi insuficiente quanto ao acompanhamento, acarretando dificuldades ou insegurança quanto ao desempenho, especialmente no registro das fichas de avaliação individual dos alunos. As fichas indicam que houve omissão de dados ou registros de dados iguais para vários alunos, sem o alerta de que seriam utilizadas como material de consulta, uma referência ao se buscar continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido. A EE “Prof. Moura de Castro” recebeu esse material sem nenhuma explicação dos multiplicadores, sobre como proceder com essas informações. Por parte dos multiplicadores, observamos apenas uma preocupação burocrática, de cumprimento de normas escritas, sem ocorrer o devido acompanhamento do trabalho dos professores e muito menos de sugerir uma organização pedagógica diferente à equipe escolar da outra UE, que receberia os alunos egressos das classes de aceleração. Desse modo, não podemos afirmar que os princípios teórico-metodológicos implícitos no Projeto foram incorporados pelas escolas pesquisadas.

Os depoimentos colhidos das profissionais vinculadas à Diretoria de Ensino, responsáveis pelo acompanhamento dos professores e alunos e das escolas como um todo, não fugiram à regra. Observamos o predomínio do aspecto burocrático sobre o pedagógico, facilitando o distanciamento do ideal proposto contido no material instrucional, que almejava uma aposta nas possibilidades dos alunos, numa nova prática pedagógica, presente em uma escola não submissa, mas, ao contrário, autônoma, capaz de replanejar seu tempo, espaço e rotinas já cristalizadas. O que ouvimos dessas profissionais não representou uma negativa ao justificarem as dificuldades existentes; ao contrário, a culpa foi atribuída à dificuldade dos alunos ou à falta de compromisso dos envolvidos, especialmente as professoras.

Quanto ao envolvimento dos demais profissionais da escola, constatamos a ausência de um espírito de equipe no trato com o Projeto e com os envolvidos nele, visto tratar-se de algo imposto de cima para baixo, parecendo-nos que deveriam interessar somente às professoras que lidavam diretamente com sua operacionalização e estas, por sua vez,

apresentando uma ligação mais direta com as multiplicadoras. Para os demais membros da comunidade escolar só eram socializados os resultados obtidos.

Não obtivemos nenhum dado sobre a participação direta, de professores universitários no Projeto, nem de caráter voluntário, nem por solicitação da Oficina Pedagógica, o que supomos poderia facilitar a compreensão e a melhor operacionalização do mesmo (Projeto) nas duas escolas, além de facilitar a análise do avesso dos dados divulgados pela Secretaria da Educação.

Em relação às famílias, se, em princípio observamos que foi bem aceita a escola trabalhando sobre um projeto institucional que as animou, pois havia a promessa de correção do fluxo, adequando-o à idade de seus filhos, geralmente considerados esquecidos e marginalizados, no transcorrer do dia-a-dia escolar, também aguardavam pelo desenrolar do mesmo para constatar sua veracidade.

A constatação, conforme pudemos observar, veio na 5ª série, quando os alunos, embora avançando na seriação, apresentavam dificuldades com relação à leitura e escrita e cálculos matemáticos. Essa situação (referente a esses alunos) passou a ocorrer com certa frequência, deixando os pais e alunos insatisfeitos e a escola que os recebeu sem uma resposta a contento para o problema apresentado.

O descrito anteriormente aponta para a dissimulação ocorrida pelo uso do recurso da Progressão Continuada, garantindo que, mesmo que o aluno não dominasse o conteúdo necessário para cursar o ciclo II do ensino fundamental, pudesse freqüentar a classe com os colegas da mesma idade, ficando, entretanto, reservada para o final dessa etapa escolar a possibilidade de reprovação. Pudemos constatar que o processo de inovação pretendido pela escola, via projeto das classes de aceleração, não aconteceu, conforme gostariam os interessados mais diretos, a família e a escola.

Entretanto, em nome da imparcialidade que nos moveu na construção deste trabalho científico, não podemos deixar de constatar o valor do Projeto das Classes de Aceleração.

O material instrucional que o compõe, nos depoimentos de professores e alunos, foi objeto de muitos elogios, principalmente quanto à qualidade de sua proposta pedagógica, entendido pelos que dele se utilizaram como não devendo ficar restrito apenas ao grupo de alunos a que se destinava.

Observamos que o mesmo valoriza a reformulação curricular, indicando, quando bem divulgado e estudado pelos usuários, em especial os professores, a vantagem de reunir os educadores em torno de uma problemática comum, propiciando a articulação dos vários

campos do conhecimento com probabilidade de nova direção ao fazer docente, bem como culminando com uma nova estrutura pedagógica.

A proposta de construção coletiva implícita no Projeto sinaliza para o alcance da autonomia docente, resgatando a auto-estima de professores e alunos, aspecto principal do Projeto, considerando-se que não podemos fornecer aos outros algo que não temos ou cujo valor desconhecemos. O desconhecimento do todo e a ausência de uma real parceria são aspectos explicativos para as dificuldades encontradas na operacionalização do Projeto, bem como, dos resultados obtidos nas escolas pesquisadas.

Entendemos que a filosofia de escola proposta no material instrucional das Classes de Aceleração reforça a possibilidade da real inclusão dos alunos em um espaço agradável, sem opção pela compensação, mas, ao contrário, como o lugar do verdadeiro conhecimento libertador. Daí o grande interesse demonstrado por todos os professores da EE “Ubiratan de Carmo”, quanto ao uso do material em outras classes, mesmo quando não mais faziam parte do projeto.

Contudo, a questão que norteou nossa curiosidade nesta pesquisa não nos permitiu acenar em direção a uma resposta positiva, pois não pudemos concluir que, após a participação no projeto, tenha renascido uma escola, mais competente, com outra organização do trabalho pedagógico, em que a “pedra de toque” fosse o professor e que os alunos das classes de aceleração fossem realmente incluídos.

Mas como foi nossa intenção, desde o início, esperamos que as informações e os dados obtidos contribuam com os Profissionais da Educação para um repensar sobre a função social da escola.

Acreditamos no desafio próprio da profissão docente, instigadora do aparecimento de profissionais autônomos que tenham a oportunidade e a vontade de investir na “plantação de jabuticabeiras” e não só na de “pés de feijão”

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. D. A. de et al. Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p.49-79, nov. 1999.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (org). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 131-164.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 335p. (Coleção Ciências da Educação)

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de Desempenho Escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CASEIRO, L. C. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. In: SILVA, J. M. da (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.47-65.

CASTRO, M. H. G. de. O Sistema Educacional Brasileiro: Tendências e Perspectivas. In: VELOSO, J. P. dos R. e ALBUQUERQUE, R. C. de (coord.). **Um Modelo para a Educação no Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 35-117.

CONTRERAS, J. A **Autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. 166p.

_____ Sábua consciência. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 jul, 2004.

Folha Equilíbrio, p.8-10.

CUNHA, L.A. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Política Educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995, p.11-25.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 3.ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992. 120p.

_____ **Saber Pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 159p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165p. (Coleção Leitura)

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. 166p.

GAMBOA, S.S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 111p. v. 42 (Coleção Questões da Nossa Época)

GARCIA, R.L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, n.3, 14-32, jan., 1982.

GIROUX, H. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, M.G.F. e FRANCO, M.E.D.P. **Ensino e Realidade: análise e reflexão**. Porto Alegre (RS): Ed. da UFRGS, 1986.

MANTOAN, M.T.E. (org.). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. 128p. (coleção: Educação em pauta: educação e democracia).

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V.L.C. (org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. 2. ed. São Paulo: Fundap: Cortez, 2001, p.168-187.

NÓVOA, A. (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. 3. ed. Lisboa. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999. 187p.

PACHECO, J.A. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 144p.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo : Xamã, 2000. 126p.

PRATES, P. da C. **Ribeirão Preto de Outrora**. 3. ed. Ribeirão Preto: Gráfica Bandeirante, 1971. 316p.

QUADRADO, A D., RIBEIRO e M. J. R. AMADO, T. Ajudando o professor a ensinar pra valer nas Classes de Aceleração. In: **Série Idéias: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**, São Paulo: n. 28, p.19-33, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Comunicado SE de 22 de março de 1995. **Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998**. CENP, São Paulo, v. XXVIII, p.29, 1995.

SÃO PAULO (Estado) Parecer CEE n. 170/96. Projeto de Reorganização Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. **Coletânea de Legislação Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus.** SE/CENP, São Paulo, v.XLI, p.181, 1996a.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE de 13 de maio de 1996. Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. **Coletânea de Legislação Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus.** SE/CENP, São Paulo, v.XLI, p.116, 1996b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Classes de Aceleração: ensinar pra valer!** São Paulo: FDE, 1998a (Módulo 1, 2, 3 e 4).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Classes de Aceleração: aprender pra valer!** São Paulo: FDE, 1998b (Módulo 1, 2, 3 e 4).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da Implantação do projeto de reorganização da trajetória escolar: Classes de Aceleração.** São Paulo: FDE, 1998c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração – proposta pedagógica curricular.** São Paulo: FDE, 1998d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Reorganização da Trajetória Escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração – documento de implementação.** São Paulo: FDE, 1998e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Classes de Aceleração: ensinar pra valer! – avaliação – aprender pra valer!** São Paulo: FDE, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria do Estado da Educação e CENPEC. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de Aceleração: Ensinando e Aprendendo pra valer!** Brasília 1998f.

SANTOS, L.L. de C.P. Saberes Escolares e o Mundo do Trabalho. In: FERRETTI, C.J., SILVA JR., J. dos R. e OLIVEIRA, M. R. N. S.(orgs.). **Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 63-74.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/ FDE. A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o Projeto “Classes de Aceleração”. In: **Série Idéias: Os desafios encontrados no cotidiano escolar**, São Paulo: n. 28, p.9-17, 1997.

SILVA, M. H. G. F. D. da e LOURENCETTI, G. do C. A ‘voz’ dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do Ensino Fundamental: desencontro ou impasses? In: SAMPAIO, M. das M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002, p. 21-43.

TIRAMONTI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: A nova fragmentação. **Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n.100, p. 93-1108, mar., 1997.

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. de. **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995, p.27-55.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista para docentes das Classes de Aceleração.

Dados Pessoais:

- a) Nome do professor:
- b) Idade:
- c) Cargo:
- d) Escolaridade:
- e) Tempo de serviço:
- f) Unidade Escolar:

- 1) Em que série você mais atuou?
- 2) Em quais escolas?
- 3) Em que ano você atuou como professora de Classes de Aceleração?
- 4) Como você tomou conhecimento do Projeto?
- 5) Você aceitou lecionar neste Projeto espontaneamente?
- 6) Em termos de orientação para o desenvolvimento do Projeto com quem você pôde contar?
- 7) Após ter lecionado um ano para os alunos, quais foram os principais problemas detectados?
- 8) Dos problemas relacionados na questão anterior, quais você pôde solucionar, sozinha e/ou com orientação?
- 9) Nas HTPCs ou mesmo nas Orientações Técnicas os assuntos abordados vinham completar as suas expectativas?
- 10) A família dos alunos foi trabalhada, no sentido de conscientizá-la sobre o que o Projeto propunha?
- 11) Qual foi a reação dos pais quando tomaram conhecimento do Projeto?
- 12) A direção e a Coordenação da Unidade Escolar conheciam bem os objetivos do Projeto?
- 13) Qual foi o tratamento dispensado aos alunos que compunham o Projeto?
- 14) Foi difícil dar um tratamento diferenciado aos alunos que compunham o Projeto?
- 15) O que você achou do Projeto?
- 16) Você acredita que esses alunos, que agora estão na 5ª série, estão bem adaptados nesta série?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista para docentes que assumiram os alunos oriundos das Classes de Aceleração.

Dados Pessoais:

- a) **Nome:**
 - b) **Idade:**
 - c) **Cargo/Função:**
 - d) **Disciplina que leciona:**
 - e) **Tempo de magistério:**
-
- 1) **Você já conhecia o Projeto das Classes de Aceleração, quando recebeu os alunos que participaram do mesmo?**
 - 2) **Qual está sendo sua maior dificuldade para trabalhar com esses alunos?**
 - 3) **O seu Plano de Ensino comporta alguma metodologia ou técnicas especiais para trabalhar com eles?**
 - 4) **Você tem procurado investir na auto-estima desses alunos?**
 - 5) **Houve alguma Orientação Técnica para trabalhar com os alunos que freqüentaram as Classes de Aceleração? Quem forneceu a orientação?**
 - 6) **Se positivo, quais foram os pontos básicos?**
 - 7) **Como está o rendimento escolar desses alunos?**
 - 8) **Os alunos sentem-se à vontade na 5ª série?**
 - 9) **Nas reuniões de pais, qual é a expectativa, em relação aos que comparecem?**
 - 10) **Você poderia descrever o perfil básico de seus alunos?**

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista para os alunos provenientes das Classes de Aceleração.

Dados pessoais:

a) Nome:

b) Idade:

c) Série de origem:

d) Escola de origem:

- 1) Quando você foi “convidado” a participar do Projeto das Classes de Aceleração, qual foi sua reação?**
- 2) E a de seus pais?**
- 3) Como era o trabalho da professora em sala de aula?**
- 4) O que você mais apreciou no Projeto?**
- 5) O que você menos apreciou no Projeto?**
- 6) Hoje, você está acompanhando bem a 5ª série?**
- 7) A professora deste ano tem procurado dar continuidade ao tipo de trabalho que vinha sendo desenvolvido no ano anterior pela professora da Classe de Aceleração?**
- 8) Quem foi sua professora na Classe de Aceleração? Qual o nome dela?**

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista para a Coordenadora da Oficina Pedagógica da 1ª Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto

Dados pessoais:

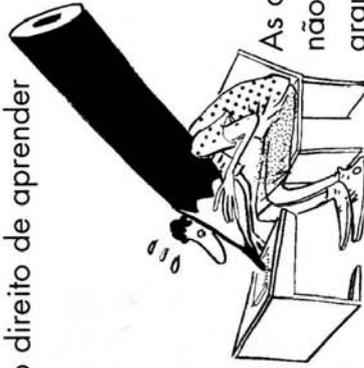
- a) Nome:
 - b) Idade:
 - c) Cargo:
 - d) Escolaridade:
 - e) Tempo de Magistério:
-
- 1) Como você tomou conhecimento do Projeto das Classes de Aceleração?
 - 2) Nas orientações técnicas desenvolvidas, quais foram os pontos básicos trabalhados com os dois grupos de docentes (de 1ª a 4ª série e os da 5ª série)?
 - 3) A partir de que ano teve início esse trabalho com os dois grupos de docentes?
 - 4) Houve alguma consulta à rede, para conhecer as necessidades dos docentes envolvidos no Projeto?
 - 5) Está partindo de que pontos, para iniciar o trabalho com os dois tipos de docentes (os que estão com as Classes de Aceleração e os que receberam esses alunos)?
 - 6) Qual foi o critério usado para detectar esses pontos?
 - 7) Como está a receptividade dos professores?
 - 8) A partir de que ano letivo a Delegacia de Ensino assumiu o Projeto?
 - 9) Qual é o papel, neste trabalho, do Supervisor de Ensino responsável pela Oficina Pedagógica?
 - 10) As orientações recebidas são centralizadas ou descentralizadas, para que sejam repassadas aos interessados?
 - 11) A equipe que compõe o suporte pedagógico das unidades escolares envolvidas com o Projeto ou com a continuidade do mesmo passa por algum treinamento?
 - 12) Você e sua equipe de trabalho têm ido até às escolas e às Classes que desenvolvem o Projeto ou que trabalham com alunos oriundos dele, para observar “in loco” as dificuldades encontradas?
 - 13) No seu entender, existe algum ponto que poderia ser considerado negativo ou que necessitasse ser aperfeiçoado?
 - 14) Esses pontos têm sido encaminhados aos órgãos centrais? Tem havido algum retorno às bases?
 - 15) Quais as principais dificuldades apresentadas pelos docentes nas reuniões?

ANEXOS

ANEXO A – Folhetos de divulgação sobre o Projeto Classes de Aceleração, destinados às famílias dos alunos participantes.(02)

CLASSES DE ACELERAÇÃO:

garantindo a todos o direito de aprender



As dificuldades não são tão grandes assim...

ARMENSA OFICIAL DO ESTADO S.A. - ARSP



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO — FDE

- livros;
- jogos;
- jornais e revistas;
- materiais esportivos;
- materiais e equipamentos de Educação Artística (desenho, pintura, teatro).
- materiais para atividades de Ciências e Matemática;
- A avaliação do aluno será realizada durante todo o ano, para acompanhamento de suas dificuldades e progressos. Assim, o professor poderá replanejar as atividades de ensino, de modo que todos possam aprender mais e melhor.

7. Como os pais ou responsáveis poderão contribuir para a aprendizagem das crianças?

- Demonstrando interesse pelas atividades desenvolvidas pelas crianças e pelo material que elas levarem para casa.
- Incentivando-as a realizar deveres de casa.
- Não permitindo que elas faltem às aulas sem motivo.
- Estimulando-as para que adquiram o hábito de estudar diariamente.
- Acreditando que elas podem superar suas dificuldades e obter sucesso na escola.
- Transmindo-lhes confiança.
- Participando de reuniões realizadas pela escola.



Vamos, juntos, mudar a cara de nossas escolas, começando pela melhoria da qualidade do ensino. Participe!

...vamos superá-las com as Classes de Aceleração



Senhores Pais ou Responsáveis

Neste ano algumas crianças poderão frequentar Classes de Aceleração. Elas foram planejadas para que os alunos avancem mais rapidamente nos estudos e, ao final do ano, passem a estudar em uma série mais adequada à sua idade. Isso será possível porque as Classes de Aceleração terão poucos alunos — 20 a 25, todos eles com idade semelhante —, contarão com professores bem-treinados e com vários materiais pedagógicos, como livros e jogos educativos. Assim, vai ser mais interessante e divertido aprender!

Muitas vezes, o aluno que repete de ano se sente frustrado e perde o interesse pelos estudos. Nas Classes de Aceleração, o conhecimento desse aluno vai ser valorizado, por meio de atividades que lhe devolverão a confiança em si mesmo.

O que é importante saber:

1. Por que foram criadas as Classes de Aceleração?

- Porque a Escola Pública tem o dever de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.
- Porque os alunos que estão em uma idade mais avançada em relação aos demais alunos de sua classe, principalmente aqueles que repetiram de ano muitas vezes, perdem o interesse pelo estudo e acabam desistindo da escola.
- Porque se esses alunos forem valorizados e bem-trabalhados pelo professor conseguirão avançar nos estudos e não abandonarão a escola.

2. Que alunos frequentarão as Classes de Aceleração?

- Alunos com atraso de dois anos ou mais em relação à série em que estão matriculados.

3. Como serão formadas as Classes de Aceleração?

- Os alunos com dez anos ou mais, e que estão matriculados na 1ª ou na 2ª série (Ciclo Básico), frequentarão as Classes de Aceleração I.
- Alunos com onze anos ou mais, e que estão matriculados na 3ª ou na 4ª série, frequentarão as Classes de Aceleração II.

4. Para quais séries esses alunos poderão ser promovidos?

- Os alunos das Classes de Aceleração I poderão ser promovidos para a 4ª, 5ª série, ou para as Classes de Aceleração II, dependendo da idade e do rendimento escolar que apresentarem.
- Os alunos das Classes de Aceleração II serão promovidos para a 5ª série. Se esses alunos não tiverem rendimento escolar satisfatório, eles deverão receber um acompanhamento pedagógico para auxiliá-los em seus estudos.



5. Quantas horas de aula os alunos terão nas Classes de Aceleração?

- Eles terão cinco horas de aula por dia.

6. Como será o ensino nas Classes de Aceleração?

- As matérias são as mesmas das quatro primeiras séries do 1º Grau. No entanto, o ensino partirá do que cada aluno já sabe e as atividades serão variadas e muito bem-planejadas, a fim de despertar o interesse pelas aulas. Essas atividades serão desenvolvidas em cursos e encontros preparados especialmente para os professores. Além disso, os alunos disporão dos seguintes recursos:
 - materiais de estudo produzidos especialmente para serem utilizados por eles;
 - televisão e vídeo;
 - filmes;

Agora vamos começar o segundo semestre.
É preciso que as famílias contribuam ainda mais para que seus filhos se sintam motivados e consigam sucesso nos estudos.

Não deixem que seus filhos faltem às aulas.



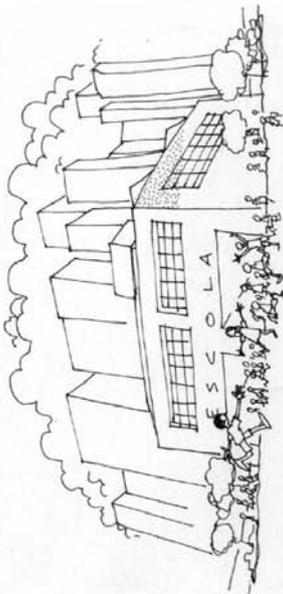
Elogiem todos os seus esforços.



Peçam para que eles mostrem as lições, desenhos e trabalhos que fazem para a escola.



Sempre que tiverem alguma dúvida, procurem o professor da classe ou o diretor da escola.



CLASSES DE ACELERAÇÃO



Vencemos uma etapa



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

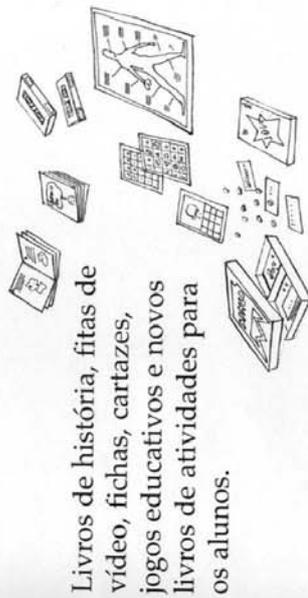


CLASSES DE ACELERAÇÃO



FINANCIAMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

A Secretaria da Educação está cumprindo a sua parte e tem enviado muitos materiais para as Classes de Aceleração:



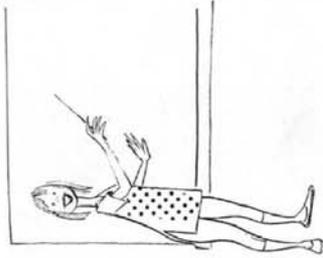
Livros de história, fitas de vídeo, fichas, cartazes, jogos educativos e novos livros de atividades para os alunos.



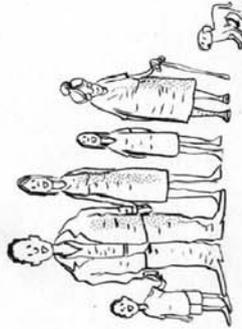
Além disso, a Secretaria está oferecendo cursos para todos os professores das Classes de Aceleração, orientando-os para que eles possam desenvolver um trabalho ainda melhor.



Os alunos agora estão mais interessados nos estudos, mais organizados e confiantes na sua capacidade de aprender.



Os professores estão trabalhando muito, desenvolvendo atividades cada vez mais variadas e interessantes.



As famílias estão dando o apoio necessário, o que é muito importante.

Às famílias dos alunos das Classes de Aceleração



Chegamos ao final de mais uma etapa de trabalho e gostaríamos de dar-lhes os parabéns porque os alunos das Classes de Aceleração fizeram grandes progressos. Isso só foi possível graças ao esforço dos próprios alunos, dos professores e das famílias.

ANEXO B – Ficha de Avaliação do Desempenho Escolar do aluno das Classes de Aceleração, preenchidas pelas professoras.(03)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
DELEGACIA DE ENSINO 14
MUNICÍPIO Ribeirão Preto

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Escola Estadual

Nome do Aluno

Local de Nascimento _____ Data 07/08/86 Idade 12

Ano de Matrícula no CB _____

Série de Origem: CB () 3ª série () 4ª série (X)

Transferência em _____

Aceleração _____

Frequência	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos	<u>103</u>	<u>97</u>
Faltas	<u>-</u>	<u>-</u>

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

AC I

O aluno deve ser encaminhado para:

AC II () 4ª série () 5ª série ()

AC II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (X)

APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO*

1º SEMESTRE

Português → Lê e interpreta textos com coerência. Expõe suas ideias de forma clara.

Mat. → Efetua as 4 operações, constata e lê gráficos. Reconhece medidas, figuras geométricas, compreende e resolve problemas utilizando técnicas operatórias. Compreende o significado de fração e decimal.

Ciências → Noções relativas ao ambiente, fenômenos, modificações e transformações.

História e Geografia → Noções e conceitos de tempo e espaço, relações sociais, cooperação.

Ed. Artística → Produz trabalhos plásticos, musical e corporal.

Ed. Física → desenvoltura corporal geral.

2º SEMESTRE

Port. Lê, escreve e interpreta texto com criatividade observando as convenções da escrita. Apresenta algumas incorreções tanto ortográficas como na pontuação.

Mat. Compreende o enunciado de um problema, identificando os dados essenciais para resolução de problemas numéricos e de medidas. Resolve problemas utilizando técnicas operatórias.

Ciências - Identifica as formas de interação e apropriação do homem em relação a natureza e as consequências tecnológicas as necessidades do homem. Reconhece o equilíbrio ambiental, Relações e avanços tecnológicos.

História e Geografia - Percebe a organização do espaço como resultado do trabalho e da realização entre os homens. Reconhece que sua história e história da família e do país. Ocorrem simultaneamente e de forma relacionada.

Ed. Artística - Preocupa-se com os acabamentos de seus trabalhos e busca sua exposição ou divulgação.

Ed. física - agrupa-se com os colegas para atividades esportivas de forma organizada e com autonomia.

*Registrar o desempenho do aluno em relação aos componentes curriculares, seguindo o documento Diretrizes para Avaliação e Parâmetros de Encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração, anexo.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
DELEGACIA DE ENSINO 1^o
MUNICÍPIO Ribeirão Preto

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Escola Estadual

Nome do Aluno _____

Local de Nascimento _____

Data 24/11/84 Idade 14

Ano de Matrícula no CB _____

Série de Origem:

CB ()

3ª série (x)

4ª série ()

Transferência em _____

Aceleração _____

Frequência	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos	<u>103</u>	<u>97</u>
Faltas	<u>2</u>	<u>-</u>

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

AC I

O aluno deve ser encaminhado para:

AC II ()

4ª série ()

5ª série ()

AC II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (x)

APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO*

1º SEMESTRE

Português → Identifica diversos tipos de textos (jornais, revistas, bilas, receitas etc) de forma não convencional.

Mat. Efetua as 4 operações s/reservas, tem noção de medidas, figuras geométricas, lê horas relógio ponteiro.

Ciências → Noção relativa ao ambiente, fenômenos, medições e transformações.

História e Geografia → Noção e conceitos de tempo/espaço, relações sociais, cooperação.

Ed. Artística → Produz trabalhos plásticos, musical, corporal.

Ed. Física → desenvoltura corporal geral.

2º SEMESTRE

O aluno não teve o desempenho esperado.

Apresenta dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, assim como nas operações matemáticas.

Trabalha somente com material concreto, não desenvolveu o raciocínio abstrato.

Necessita de reforço em todas as disciplinas, nas séries subsequentes.

*Registrar o desempenho do aluno em relação aos componentes curriculares, seguindo o documento Diretrizes para Avaliação e Parâmetros de Encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração, anexo.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
DELEGACIA DE ENSINO
MUNICÍPIO Ribeirão Preto

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Escola Estadual _____

Nome do Aluno _____

Local de Nascimento _____ Data 17 / 05 / 00 Idade 11

Ano de Matrícula no CB _____

Série de Origem: CB () 3ª série (X) 4ª série ()

Transferência em _____

Aceleração _____

Frequência	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos	<u>103</u>	<u>97</u>
Faltas	<u>7</u>	<u>23</u>

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

AC I

O aluno deve ser encaminhado para:

AC II () 4ª série () 5ª série ()

AC II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (/)

APRECIACÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO*

1º SEMESTRE

L.P. -> Expõe suas idéias de forma clara, escrevendo e utilizando estruturas adequadas. Lê com frequência e lidas com fluência e interpretação.

Mat -> Compreende o SIND, registra, lê, compreende signif. de fração e decimal. Constrói e lê gráficos. Efetua as 4 op. Lê horas em relógio ponteiro. Identifica ano/sem/hora/min/dia. Sabe utilizar régua e metro, figuras planas e espacial. Compreende e resolve problemas utilizando técnicas op.

Ciênc -> Noções relativa ao ambiente / fenômenos / modif / transformação. Estabelece interação e intervenção homem/natureza. Observa, classifica e busca informações.

H. e Geog -> noções de tempo / espaço - trabalho / troca / coop / relações sociais - observa e busca informações.

Ed. Art -> Produz trabalhos - plástica - musical - corporal e dramática.

Ed. Física - desenvolve corporal geral.

2º SEMESTRE

L.P. -> Lê com fluência e tem boa compreensão de leitura. Ao que na expressão escrita ele comete erros de ortografia que as regras comprometem a compreensão do que lê. Sabe diferenciar diferentes tipos de texto e utiliza as estruturas próprias ao tipo de texto que produz.

Mat -> Efetua as op. mat.; Problemas - o poucos difíceis pl enunciado. Efetua adição e sub. de frações de mesmo denom. Compreende de % Sign. de porcentagem. Reconhece m/dm e cm/mm. Compreende comp. mediu Sup. Classifica os polígonos, reconhece lados/ângulos nos retângulos; utiliza e interpreta todos.

Ciênc -> noções relativas ao ambiente, reconhece fenômenos e transfere. Interação e intervenção homem/natureza. Obs. e classifica.

H. e Geog -> Reconhece problemas sociais do meio e tem hábitos de obs. e busca informações.

Ed. Fis e Art -> Produz trabalhos utilizando algumas técnicas plásticas. Tem desenvolvimento nas atividades corporais e esportivas.

*Registrar o desempenho do aluno em relação aos componentes curriculares, seguindo o documento Diretrizes para Avaliação e Parâmetros de Encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração, anexo.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
DELEGACIA DE ENSINO
MUNICÍPIO Ribeirão Preto

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Escola Estadual

Nome do Aluno

Local de Nascimento _____ Data 16 / 10 / 84 Idade 13

Ano de Matrícula no CB _____

Série de Origem: CB () 3ª série () 4ª série (X)

Transferência em _____

Aceleração _____

Frequência	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos	<u>103</u>	<u>97</u>
Faltas	<u>1</u>	<u>26</u>

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

AC I

O aluno deve ser encaminhado para:

AC II () 4ª série () 5ª série ()

AC II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (X)

APRECIACÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO*

1º SEMESTRE

L.P. - A leitura é feita pela oralidade baseando-se em ilustrações e outros sinais. O domínio alfabético não é total. Lê silabicamente nos atribui os sentidos de frases ou pequenos textos. Na escrita muito, mas de forma não convencional. Mas percebe as formas de registo. Reconhece os suportes de textos (jornais, revistas, bulas, cartas etc).

MAT - Reconhece e lê os nºs SVD até 60 - efetua, Subtrai e multiplica contos sem reserva (sabe usar técnicas operatórias). Reconhece figuras planas e espaciais - sabe usar a régua, metro - Estimula Reconhece fricção - gráficos e PI que servem. Localiza-se tempo/espaço

língua - Observa ambiente que a rodeia percebe que a natureza interfere como homem e sofre modificações - Percebe fenômenos naturais

Ed. Art - Produz trabalhos plásticos - musical

Ed. Física - Desenvolve o corpo geral boa

2º SEMESTRE

L.P. - A aluna está em processo de aquisição da capacidade de ler com entendimento. Compreende diferentes tipos de textos mas apresenta dificuldades na produção.

mat - Registra, lê e representa o SVD. Utiliza estimativas em contagens, op. matemáticas simples e poucas difíceis nos op. com reserva. Com presença sign. de fricção - parte decimal e inteira; gráficos. Representa por desenhos - fig., planos, reconhece e conta todos e âng. - localiza espaço - Nos medidos: interpreta II e utiliza todos. Apresenta dificuldades na interpretação de problemas.

língua - noções relativas ao ambiente, reconhece fenômenos e modificações relativas. Inferência e interpretação do homem/natureza

Obs. identifica e busca informações

H. e Geo - Reconhece problemas sociais do meio e apresenta hipóteses e obs.

Ed. Física e Art - Produz trabalhos e utiliza técnicas plásticas apresenta desenvolvimento corporal e nos at. por esportivas.

*Registrar o desempenho do aluno em relação aos componentes curriculares, seguindo o documento Diretrizes para Avaliação e Parâmetros de Encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração, anexo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)