

Programas  
de correção  
de fluxo escolar

71

# em aberto

Brasília, volume 17, janeiro de 2000

**MEC** Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais **INEP**

ISSN0104-1037

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**República Federativa do Brasil**

Fernando Henrique Cardoso

**Ministério da Educação - MEC**

Paulo Renato Souza

**Secretaria Executiva do MEC**

Luciano Oliva Patrício

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP**

Maria Helena Guimarães de Castro

**Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais**

Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

**Coordenação-Geral de Difusão de Informações Educacionais**

Antonio Danilo Moraes Barbosa

**Coordenação de Produção Editorial**

Maria Maura Ferreira Mattos

em  

---

aberto

Programas  
de correção  
de fluxo escolar

71

Organização  
Maria Alice Setubal

**Editor**  
Jair Santana Moraes

**Revisão**  
Jair Santana Moraes José  
Adelmo Guimarães Marluce  
Moreira Salgado Rosa dos  
Anjos Oliveira

**Normalização Bibliográfica**  
Regina Helena Azevedo de Mello  
Rosa dos Anjos Oliveira

**Projeto Gráfico**  
Fernando Secchin

**Arte-Final**  
Celi Rosalia Soares de Melo  
Raphael Caron Freitas

**Endereço**

MEC/INEP - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,  
4º Andar, Sala 418  
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil  
Fones: (61) 224-7092 e (61) 224-1573  
Fax: (61) 224-4167  
<http://www.inep.gov.br>  
e-mail: [editoria\(5\)inep.gov.br](mailto:editoria(5)inep.gov.br)

**EM ABERTO:** é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e as opiniões emitidas neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores. Publicado em janeiro de 2000. Tiragem: 5.000 exemplares.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1,  
n. 1, (nov. 1981-). - Brasília : O Instituto, 1981-.

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.  
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.

índices de autores e assuntos: 1981-1987

ISSN 0104-1037

1. Educação - Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e  
Pesquisas Educacionais.

# sumario



## apresentação

### enfoque

Qual é a questão?

Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas  
Maria Alice Setubal (Cenpec)

9

### pontos de vista

O que pensam outros especialistas? 21

Exclusão Social e Fracasso Escolar  
Aldaíza Sposati (PUC-SP) 33

Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos  
Miguel G. Arroyo (UFMG) 41

Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas  
Zaia Brandão (PUC-RJ) 49

LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar  
Iara Glória de Areias Prado (SEF/MEC)

## espaço aberto

Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica  
Maria das Mercês Ferreira Sampaio (PUC-SP) 57

Organização Curricular para um Projeto de  
Aceleração de Estudos  
Maria Silvia Bonini Tararam,  
América dos Anjos Costa Marinho,  
Maria Alice M. O. Armelin, et al. 74

A Universidade e a Formação de Professores: o caso do  
Projeto Correção de Fluxo no Paraná  
Maria Helena Silva de Oliveira e Carvalho (Fafijam) 93

Avaliação de Sistemas de Ensino: do levantamento de índices à  
descrição de habilidades - um estudo da 5ª série  
Yara Lúcia Esposito (FCC),  
Claudia Davis (PUC-SP),  
Marina Muniz Rossa Nunes (FCC) 100

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas,  
experiências, traduções, etc.

Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos  
da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar  
Rose Neubauer (USP) 129

Projeto de Correção de Fluxo: um marco referencial  
na educação do Paraná  
Zélia Maria Lopes Marochi (UEPG) 134

Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender Magda Maria de Freitas Querino (UnB)	139
O Programa Acelera Brasil Viviane Senna Lalli (IAS)	145
Classes de Aceleração da Aprendizagem em Campo Grande-MS Eny da Glória Marques de Souza (SME-MS)	149
E Hora de Aprender: o desafio de vencer a multirrepetência em Arapiraca-AL Maria Cícera Pinheiro da Silva (SMEC-AL), Maria das Graças Correia de Almeida (UFPB)	152
Supervisão do Projeto de Correção de Fluxo em Órgão Regional do Sistema de Ensino Ione A. Zucchi Modanese (NRE-PR)	155
Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec Maria José Reginato Ribeiro, Marilda F. Ribeiro de Moraes, Meyri Venci Chieffi, et al.	158



# apresentação

---

A implantação de programas para correção do fluxo escolar no ensino fundamental público em inúmeros pontos do País aponta para a pertinência de se debater o fato de que os sistemas de ensino estejam se voltando para combater este que é um dos aspectos mais perversos do fracasso escolar: a significativa parcela de alunos desse nível de ensino que, por ingresso tardio ou, muito mais freqüentemente, devido a sucessivas repetências (ou, em uma parcela dos casos, devido a abandono temporário da escola), se distanciaram de seu grupo etário na série que estão freqüentando.

O debate sobre tais políticas e programas não pode prescindir do reexame do processo de exclusão social que atinge tais crianças, jovens e suas famílias (artigo de Sposati), nem da tão estudada questão do fracasso escolar (artigo de Arroyo) que, sabidamente - como reafirmam praticamente todos os textos aqui reunidos - , tem raízes tanto na desigualdade social quanto em mecanismos internos à escola. Como a necessidade de "correção do fluxo" deriva de avaliação do sistema, tampouco pode prescindir do exame da forma como é avaliado o fluxo escolar (Brandão) -especialmente o "nó" da 5ª série (Esposito et al.). Os fatores intra-escolares do fracasso apontam, por sua vez, para o imperativo, evidenciado pelos programas, de repensar a organização pedagógico-curricular da escola (Sampaio, Tararam et al.) e a formação dos professores (Carvalho) que atuam no ensino fundamental.

Se os programas em curso, por um lado, tiveram sua implantação estimulada pela legislação e por políticas federais (Prado), por outro lado, assumem feições próprias em cada localidade. Relatos de algumas dessas experiências integram a seção Espaço Aberto, especialmente as pioneiras, desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, as quais, com as devidas adaptações às respectivas realidades, estão sendo replicadas em grande número de redes de ensino municipais e estaduais.

Os relatos e as informações disponíveis, entretanto, evidenciam a incidência quase absoluta dos programas de correção de fluxo sobre as quatro séries iniciais. Como a defasagem idade/

Maria Alice Setubal (Organizadora)  
Centro de Estudos e Pesquisas  
em Educação, Cultura e Ação  
Comunitária (Cenpec)

série é tanto ou mais frequente nas séries finais do ensino fundamental e foi enfrentada inicialmente apenas pelo sistema de ensino do Paraná - cujo relato também integra a seção Espaço Aberto - , essa experiência é pano de fundo de artigos que detalham a complexa tarefa de organização curricular (Tararam et al.) para alunos dessas séries e de formação dos professores das diversas disciplinas que para eles lecionam (Carvalho, Ribeiro et al.).

Como a implantação de tais programas é bastante recente, não se consolidou ainda uma bibliografia nacional específica sobre a correção de fluxo escolar; assim, neste número, justifica-se a ausência da seção bibliografia e resenhas, remetendo-se o leitor às referências bibliográficas dos vários artigos.

Da leitura dos textos aqui reunidos ressalta uma impressão que esperamos partilhar com o leitor. Pela via dos programas de correção de fluxo, começa a permear os sistemas públicos de ensino um amplo questionamento de sua própria estrutura seriada e dos demais mecanismos que concorrem para o fracasso escolar, permitindo vislumbrar professores, escolas, órgãos regionais e centrais finalmente dispostos a "sacudir o pó" das práticas que se mantêm imutáveis há décadas nas salas de aula, renunciando a instalação de uma escola efetivamente democrática.

# Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas

**Maria Alice Setubal**

Socióloga, presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

O objetivo deste artigo é inserir a discussão dos programas de correção de fluxo no contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade contemporânea, destacando-se a importância de sua relação com as políticas educacionais de combate ao fracasso escolar, de que a defasagem idade/série é apenas uma das faces.

Os programas de correção do fluxo escolar em vigor em várias redes públicas do País, destinados a enfrentar tal defasagem, constituem um dentre os vários fatores decisivos para uma efetiva educação pública inclusiva. O artigo da professora Aldaíza Sposati, "Exclusão social e fracasso escolar" (neste número), ao analisar o conceito de fracasso e sua antinomia "não-fracasso", elabora considerações fundamentais sobre a relação entre fracasso e exclusão, por um lado, e não-fracasso/inclusão social, por outro, tecendo os matizes aí envolvidos de modo a fornecer elementos para ultrapassar uma concepção tecnicista, norteadas primordialmente por dados quantitativos. A autora introduz o enfoque da ética para se perguntar sobre a desigualdade e justiça social naquilo que a sociedade brasileira reconhece como padrões básicos de dignidade humana: "Não basta a palavra de ordem 'Toda Criança na Escola'. É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social", enfatiza. Está aí, nos parece, o nó crucial da questão dos programas de correção de fluxo: como incorporar em seu bojo a discussão desses padrões e como inseri-los nas propostas educacionais e na construção de uma escola democrática norteadas pela inclusão social.

O ponto de partida desta discussão exige uma breve retomada dos dados educacionais brasileiros para situar o leitor na problemática do lema. Inicialmente há de se destacar os avanços alcançados em relação ao acesso ao ensino fundamental:

- a taxa de atendimento escolar (porcentual da população com idade de 7 a 14 anos que está na escola, independente do nível de ensino) alcança 96,5% das crianças dessa faixa, conforme os resultados finais do Censo Escolar de 1998, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep);

- a taxa de escolarização líquida, calculada com dados do Censo, indica que o percentual da população de 7 a 14 anos que frequenta o ensino fundamental já chega a 95,8%.

Com relação à aprovação, reprovação e abandono, os dados mostram melhorias, mas os índices continuam insatisfatórios:

- a taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental (da 1ª à 8ª série), que era de 73% em 1996, evoluiu para 77,5% em 1997;

- a taxa de reprovação no ensino fundamental caiu de 14,1% para 11,4%, sendo mais significativa entre os alunos de 5ª a 8ª série, que caiu de 13% para 9,4%;

- a taxa de abandono no ensino fundamental caiu de 12,9% para 11,1%. Entre os alunos de 1ª a 4ª série, a variação foi de 11,9% para 10,5% e, para os de 5ª a 8ª, de 14,3% para 12%;

- o total de concluintes do ensino fundamental em 1997 foi de 2 milhões e 100 mil alunos, representando um acréscimo de 11,9% em relação a 1996.

Quanto à distorção idade/série e à matrícula em classes de aceleração da aprendizagem, os dados do Censo Escolar mostram que:

- a distorção idade/série atinge 46,7% dos alunos do ensino fundamental, ou seja, que 16 milhões e 700 mil alunos, de um total de 35 milhões e 800 mil matriculados, estão atrasados em relação aos seus estudos. Destes 16 milhões e 700 mil, mais da metade, segundo o Inep, têm 15 ou mais anos de idade;

- as matrículas em programas de correção de fluxo abrangem 1 milhão e 200 mil de alunos de 1ª a 8ª série, sendo cerca de 550 mil em turmas correspondentes às séries iniciais e 650 mil às finais.

A reflexão sobre esses dados fornece indicações interessantes e até certo ponto reveladoras, como, por exemplo, a constatação de que o índice de reprovação de alunos no ensino fundamental é bastante semelhante ao de abandono da escola, ambos em torno de 11%. No entanto, as políticas educacionais não têm refletido preocupação de igual natureza com a questão do aban-

dono, concentrando todos os esforços na repetência. Se já se chegou a algumas conclusões com relação às causas da repetência, suas conseqüências e programas para enfrentá-la, há de se estudar de forma mais profunda as causas dos altos índices de evasão escolar. Acredito que não se pode estabelecer uma relação mecanicista de que o abandono decorra apenas de sucessivas repetências.

Dada a diversidade e as desigualdades regionais e sociais no País, essas taxas certamente variam bastante de região para região e devem estar relacionadas com uma multiplicidade de fatores que vão desde a problemática social da sobrevivência, atitudes de rebeldia ao sistema como um todo, ou falta de perspectiva de emprego, até questões internas à escola, que não estaria sabendo ouvir e respeitar esse aluno, buscando tornar o conhecimento significativo para ele. A análise do abandono tem como desdobramento a análise do número de concluintes do ensino fundamental: dado o número total de atendidos, é possível inferir-se que 2 milhões e 100 mil alunos correspondam a um percentual em torno de 50%. Como esses dados são de 1997, e a maioria dos programas de correção de fluxo começaram a ser instalados em 1995-1996, é lícito supor que esses programas, aliados ao de renda mínima, ao "Toda Criança na Escola" e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), tenham contribuído para melhorar esses índices.

No entanto, esses números demonstram que o esforço de focalização para enfrentar a questão do fracasso escolar ou, mais especificamente, da correção do fluxo escolar ainda é insuficiente. Além disso, criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/série, as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola -de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva - é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração. Propo-

nho aqui discutir a importância do contexto socioeconômico, cultural e político na implementação de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar, como os programas de correção do fluxo, destacando como esse contexto pode interferir de maneira decisiva quanto à reversão dessa situação.

## O contexto socioeconômico e o nível educacional

Assistimos no mundo atual a um processo de mudanças constantes, que se configuram em uma verdadeira ruptura decorrente de, pelo menos, três fatores principais: a globalização da economia, a disseminação de novas tecnologias em comunicação e informação e a formação de redes entre organizações.

Como afirma Dowbor (1998), estamos no limiar de uma nova história, centrada na cultura e no conhecimento de forma geral, que é um conceito muito mais amplo do que a própria educação. Os aumentos de produtividade estão centrados na melhora do saber, do conhecimento científico e sua permanente inovação, utilizando-se cada vez mais a potencialidade das tecnologias. Enfatiza o autor que investir na expansão do conhecimento de uma organização, pela educação de seus membros, é um dos melhores meios de fornecer rentabilidade para a empresa. A nova sociedade está baseada em organizações mais flexíveis e conectadas em redes através das quais circulam as informações. Em um mundo onde predominam a complexidade, a mudança, a não-linearidade, as redes constituem o instrumento básico de comunicação.

O capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social estrutural crescente, em que os Estados nacionais vêm dia a dia seu poder subjugado à lógica econômica do mercado. No caso brasileiro, a questão central da desigualdade reflete-se na distribuição de renda e na má qualidade dos serviços públicos. Viabilizar o espaço público como espaço de todos, tomando como eixo a equidade, significa ajustar a política econômica às necessidades sociais, para construir um novo modelo em que

a produtividade, condição essencial do mundo moderno, seja norteada por uma ética de maior justiça social e solidariedade.

Nesse sentido, o desenvolvimento social tem sido tema de debate nos diferentes países do mundo que buscam alternativas mais igualitárias. Estudos realizados pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) (1998,1999) sobre a evolução dos países na América Latina têm apontado questões importantes para o aprofundamento dessa questão. Assim, destaca o relatório relativo a 1998 que, de 1990 a 1997, a pobreza diminuiu na grande maioria dos países latino-americanos; a porcentagem de lares nessa situação foi reduzida de 41% para 36%, chegando-se quase aos índices alcançados em 1980, quando era de 35%. Essa redução indica que foi possível conter o crescimento da população pobre que, durante os anos 80, havia aumentado de 136 para 200 milhões de pessoas e, em 1997, não superava os 204 milhões. Os dados da Cepal destacam ainda que, em 14 dos 17 países analisados, aumentou nos anos 90 a quantia de recursos públicos destinados aos setores sociais. A análise dos fatores determinantes do aumento dos gastos sociais conclui que o crescimento econômico explica mais de dois terços do aumento do gasto social *per capita* na Argentina, Brasil e Chile. Entretanto, em países como Bolívia, Colômbia, Guatemala, México, Paraguai e Peru, os fatores determinantes foram o aumento da participação do gasto social no gasto público total, além do aumento deste em relação ao Produto Interno Bruto (PIB).

No que tange aos dados educacionais, segundo os relatórios da Cepal, os países que hoje exibem os níveis mais elevados de desigualdade na distribuição de renda (1998,1999) dentre os quais o Brasil - são os mesmos que, ao final do século, ainda não poderão assegurar, para as crianças dos estratos mais pobres da população, o cumprimento das metas básicas acordadas internacionalmente. O Brasil reduziu nesse período 12 pontos percentuais na pobreza e 7 em relação à indigência, embora esteja entre os países cuja distribuição de renda se deteriorou.

Para a Cepal, é inquietante que os esforços para ampliar a cobertura da educação na América Latina não se tenham traduzido, nos últimos dez ou quinze anos, em uma diminuição da distân-

cia que separa os jovens dos distintos estratos sociais. Os dados referentes aos anos 80 e meados dos 90, nas zonas urbanas de 11 países, indicam que as diferenças na proporção de jovens de 20 a 24 anos de idade com doze anos de estudo, vindos de famílias com distintos níveis de capital educativo, mantiveram-se praticamente inalteradas. O estudo destaca ainda que as reformas educacionais empreendidas em numerosos países latino-americanos, consistindo em modificação nos programas de estudo, mudanças institucionais e consignação de maiores recursos financeiros para elevar a qualidade, podem resultar insuficientes para reduzir a falta de equidade, se não forem previstas medidas *no âmbito social* que se contraponham ao impacto negativo das condições familiares de origem. É possível, segundo a Cepal, que as mudanças alcançadas por essas reformas se traduzam em uma aproximação do rendimento educacional entre estudantes de estabelecimentos privados e públicos e, por essa via, em uma redução das desigualdades educacionais entre distintos estratos socioeconômicos. No entanto, as melhorias relativas à qualidade do ensino nas escolas podem ter pouco efeito se não são acompanhadas de políticas que prolonguem a permanência dos jovens de estratos médios e baixos no sistema escolar. Em todos os países, continua o estudo, uma porcentagem muito elevada desses jovens não permanece na escola o número de anos necessário para adquirir um capital educativo adequado - ou seja, necessário para disputar as possibilidades de melhoria de trabalho e renda, que atualmente corresponde, segundo a Cepal, ao mínimo de 12 anos de estudo - , limitando, assim, suas possibilidades de renda para assegurar o bem-estar.

A reflexão sobre esses dados mostra que, apesar do registro de melhorias nos índices de pobreza, os países da América Latina, e o Brasil em particular, ainda estão longe de alcançar patamares aceitáveis de qualidade de vida, o que nos leva a apontar a necessidade de um amplo debate da sociedade, de modo a se reordenarem as políticas públicas, priorizando-se a melhoria da qualidade de vida dos setores de baixa renda por meio de programas e projetos articulados social e economicamente. Paralelamente a esse debate, coloca-se a necessidade de se entender as novas condições culturais constitutivas da socie-

dade atual, para que essa discussão tenha respaldo nos valores, comportamentos, necessidades e desejos dos setores de baixa renda.

## Contexto sociocultural e as novas identidades

Do ponto de vista filosófico ou sociológico, estudos recentes buscam analisar a sociedade atual através do confronto entre modernidade e pós-modernidade, caracterizando-se a primeira como o predomínio da universalidade e racionalidade, enquanto a segunda privilegiaria a heterogeneidade e a diferença, como forças libertadoras da cultura. A razão como liberadora do homem e a decorrente separação entre sujeito e objeto são substituídas por uma ênfase no desejo e na sensibilidade em detrimento da objetividade; o foco está na pessoa, e a realidade social é tecida por micropoderes capilares e disciplinadores da vida privada e sociopolítica, como analisa Chauí (1992, p. 347). Essa autora prossegue:

Fala-se em descentramento. Toma-se a democracia a partir da pluralidade de ações e práticas sociopolíticas e não pelas instituições onde ela se realizaria. Declara-se o fim da separação moderna entre o público e o privado, em benefício do segundo termo contra o primeiro, fazendo-se o elogio da intimidade e criticando-se os pequenos poderes na família, na escola e nas organizações burocráticas; nega-se a possibilidade de teorias científicas e sociais de caráter globalizante, pois não possuiriam objeto a ser totalizado num universo físico e histórico fragmentado, descentrado, relativo e fugaz. Prevalece a sensação do efêmero, do acidental, do volátil, num mundo onde tudo o que é sólido derrete no ar. Cidades são descritas e pensadas como "empório de estilos", "enciclopédia de signos", "teatro pluralista", onde não mais têm validade os valores modernistas da funcionalidade, do planejamento, da permanência. Os objetos são descartáveis, as relações pessoais e sociais têm a capacidade vertiginosa do *fast food*, o mercado da moda é do-

minante, e a moda, regida pelas leis de um mercado extremamente veloz quanto à produção e ao consumo. Tempo e espaço foram de tal modo comprimidos pelos satélites de comunicações e pelos meios eletrônicos, assim como pelos novos transportes, que o tempo se torna sinônimo de velocidade e o espaço, sinônimo de passagem vertiginosa de imagens e sinais.

Esse panorama pode ser visualizado como uma verdadeira colcha de retalhos, traduzida em uma pluralidade de culturas, papéis e crenças que constituem, no caso brasileiro, um sincretismo constitutivo da globalidade social. Há uma multiplicidade de atores sociais, espaços de referência, grupos, clãs, tribos, como conceitualizam autores como Mafesolli (1995), que encontra sentido no seu conjunto. É esse conjunto que se contrapõe ao processo de globalização buscando uma afirmação no local, exprimindo um desejo de estar junto, permeado por afetos, emoções e signos que, ao mesmo tempo, marcam limites, diferenças e identificam semelhanças: é o sentimento de pertença, a socialização, o estar junto, o viver o local, o presente, a casa, o doméstico, a banalidade do cotidiano. Segundo esse autor, a teatralidade urbana, por meio de suas diversas manifestações, ou ainda o imaginário social, graças às suas diversas pontuações, são mesmo o que garante a continuidade social:

... uma sociedade só pode perdurar se tem um forte sentimento de si mesma. Há momentos em que esse sentimento se elabora fazendo a história, olhando o futuro, em suma, fazendo projetos. Há outros em que é o espaço que garantirá esse papel. O espaço vivido em comum, o espaço onde circulam as emoções, os afetos e os símbolos, o espaço onde se inscreve a memória coletiva, o espaço, enfim, permitindo a identificação (Mafesolli, 1995, p. 279).

A crescente urbanização do mundo atual, e do Brasil em particular, coloca a questão da cidade no centro do debate das políticas sociais, uma vez que a cidade passa a ser o cenário da

violência, da fragmentação, da reclusão doméstica, da comunicação mediada pela televisão e pelas novas tecnologias.

A heterogeneidade simbólica da cidade, quase impossível de ser alcançada, tem sua expressão mais correta nas mudanças que atravessam não só os modos de experimentar o pertencimento ao território como também as formas de viver a identidade. Mudanças que se encontram, senão determinadas, ao menos fortemente associadas às transformações tecnoperceptivas da comunicação, ao movimento de desterritorialização e internacionalização dos mundos simbólicos e ao descolamento de fronteiras entre tradições e modernidade, entre local e global, entre cultura letrada e cultura audiovisual (Martin-Barbero, 1998, p. 53-54).

Com tal perspectiva, esse autor analisa o mundo dos jovens que se relacionam com extrema facilidade com as tecnologias audiovisuais e informáticas e possuem ainda uma cumplicidade expressiva:

... é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais, ultrapassam essa limitação, produzindo comunidades hermenêuticas que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. Identidades de temporalidades menos extensas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de amalgamar e fazer conviver ingredientes de universos culturais muito diversos (Martin-Barbero, 1998, p. 58-59).

Essa discussão descortina a existência de uma sociedade permeada por diferentes grupos, recortados por fatores culturais, regionais e sociais, tornando impossível pensar soluções e alternativas únicas e homogêneas. O desafio está em traçar diretrizes

e políticas articuladas nos diferentes níveis, nacional, regional, local e global. Como pensar globalmente e agir localmente é uma das questões que se coloca na construção de um novo pacto entre Estado e sociedade.

### As articulações Estado/sociedade civil no novo contexto sociopolítico

Na sociedade atual, torna-se urgente a discussão do novo pacto social entre Estado e sociedade civil, baseado em processos de descentralização, parceria, transparência, controle social e participação. Esse paradigma traz implícito um novo modelo de gestão das políticas públicas direcionado para a integração, de um lado, entre as políticas setoriais e, de outro, entre políticas sociais locais e macroeconômicas.

Nessa perspectiva, o global condiciona e complementa o local; ambos são criadores conjuntos de uma sinergia social e econômica que estrutura a economia a partir de relações entre unidades espacialmente distantes. A urbanização, processo dominante no mundo atual, propicia articulação espacial de populações e atividades. O desenvolvimento local é função de intervenções sociais que busquem potencializar a capacidade dos diferentes segmentos sociais, possibilitando a integração sociocultural e a expressão de identidades culturais, pois, na impossibilidade de poderem manter uma atuação política com significado enquanto cidadãos individuais, as pessoas voltam-se para os grupos em que se situam e dos quais decorrem os respectivos *status* - pai/filho, estudante/trabalhador, mineiro, gaúcho, etc. Como enfatiza Amaral (1998), é só através de tais grupos que as pessoas se sentem inseridas em comunidades, ao mesmo tempo suficientemente próximas e pequenas para nelas se sentirem em casa, portanto, permitindo intervenção efetiva no controle e na moldagem de seu futuro direto, e suficientemente grandes e poderosas para, através delas, alcançarem eficaz participação na definição das políticas gerais do Estado, para além do estrito exercício do direito ao voto.

Castels (1998) afirma que a identidade está se tornando a principal, e às vezes a única, frente de significado em um período histórico caracterizado pela desestruturação das organizações e pela efemeridade das situações. Assim, se de um lado se assiste a uma multiplicidade de tribos, muitas vezes de curta duração ou onde se cristalizam uma infinidade de pólos de atuação, de outro as identidades tornam-se sumamente importantes nessa estrutura de poder em constante mutação, porque permitem construir interesses, valores e projetos em torno da experiência, negando-se a dissolver-se, estabelecendo uma conexão específica entre a natureza, a história, a geografia e a cultura.

Discutindo uma nova conceitualização de Estado, Amaral (1998) entende a identidade regional como uma possibilidade de individuação do Eu regional no Nós nacional, através de duas dimensões fundamentais: territorial e cultural. O espaço geográfico é o espaço físico acessível para as atividades humanas, o *habitat* dos processos políticos, o elemento aglutinador da comunidade, o marco de identidade da coletividade regional. O autor destaca o fato de que as atividades humanas tomam forma em interações concretas no tempo e no espaço, daí que as características específicas do espaço territorial local exerçam impacto profundo e desempenhem papel determinante na construção da estrutura do sentir e na percepção profunda de sua qualidade de vida.

A identidade regional assenta sobre as representações do território que a comunidade social desenvolve para si própria e sobre o conjunto dos caracteres reconhecidos pelos atores sociais como determinantes de sua existência coletiva enquanto tal. O subjetivo consiste na importância atribuída a esses caracteres, pois a identidade pressupõe a criação de uma auto-imagem que, ao mesmo tempo, situe e separe essas pessoas das demais, assegurando sua existência individualizada. Nesse processo, a cultura adquire importância à medida que fornece os pilares para a construção da identidade regional. A cultura específica e faz existir uma coletividade, é memória; contribui para a coesão de seus atores e legitima suas ações. A região evoca esse sentimento de pertença a um determinado espaço, valores, etnia, etc. O significado e o valor dessas



características são uma construção da comunidade a que se reportam, e é essa identidade que garante a coesão e o sentimento de união e solidariedade entre seus membros - e, externamente, o confronto com todos aqueles que não partilham essas identificações.

O reconhecimento da importância da identidade local aponta para a substituição de um sistema passivo de representação abstrata dos cidadãos, entendidos de forma racional, fragmentada e todos iguais, por um sistema ativo de participação no exercício do poder. Esse processo obviamente deve estar conectado a uma cultura nacional, constituinte de um modo de construir sentido referente a uma comunidade simbólica, que organiza as ações e concepções que se tem enquanto um povo.

Outra faceta da identidade local consiste precisamente na construção de uma gestão política diferenciada, que inclua setores tradicionalmente excluídos e comunidades organizadas, para a gestão das políticas e programas sociais que afetam suas vidas. O fortalecimento da sociedade civil é o do Estado democrático e da coisa pública, ou seja, aquilo que é do interesse de todos, o espaço da defesa dos interesses coletivos e da gestão social orientada por definições públicas. A atuação no eixo dos interesses coletivos leva em conta a diferença, a pluralidade, a busca de superação do isolamento privado e as limitações do indivíduo no mercado. A gestão da coisa pública exige transparência, participação da sociedade e, sobretudo, uma sinergia que integre as ações e potencialize seus resultados.

A redefinição do papel do Estado gerou, como mencionado, o debate sobre a necessidade de se articularem os diferentes setores da sociedade em torno da questão educacional. Na educação, em muitos casos, esse debate concretizou-se em ações que levaram à autonomia crescente das escolas, reduzindo-se muitas vezes à mera eficiência da gestão escolar o alcance de uma educação de qualidade para todos. No entanto, para lograr mudanças significativas no atual modelo, de modo a propiciar uma diminuição das desigualdades sociais, a atuação na escola precisa levar em conta a diversidade de situações e a pluralidade de atores; na construção de um projeto educativo, considerando as diferenças como resultantes de desigual-

dades de oportunidades, não se pode, portanto, tratar todos igualmente. Ter como horizonte a equidade no acesso e nos pontos de chegada pressupõe tratar diferentemente o diferente.

A territorialização das políticas educacionais exige um movimento concreto de redistribuição de funções, tendo como objetivo o alcance de uma educação de qualidade para todos, ou seja, o desenvolvimento de projetos que visem eliminar ou reduzir as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro. Tal movimento implica mudanças na forma de agir e conceber a ação política, levando em conta os aspectos culturais, o resgate da identidade; para sua concretização, requer a mobilização da população nessa direção.

As organizações governamentais e não-governamentais devem apresentar flexibilidade para estabelecer parcerias que viabilizem programas e projetos, colocando-se o desafio da conexão em redes para o estabelecimento de um contínuo fluxo de informações, acompanhamento e trocas, processo fundamental para dar conta das mudanças constantes. A parceria, como aponta Amaral (1998), é um processo que implica reciprocidade e é fruto da consciência de que não cabe apenas ao poder público a missão de preparar as novas gerações. Pode-se considerar parceria a atuação conjunta de uma ou mais escolas entre si ou com agentes financiadores, diferentes instâncias governamentais ou outras organizações que se unem em torno de projetos, movimentos ou idéias. Uma parceria implica que as partes envolvidas compartilhem os conteúdos e as ações desenvolvidas, assumindo co-responsabilidade por seus resultados.

Assim, a parceria vai além do processo de descentralização da gestão, pois abre perspectivas para a participação de educadores e também de outros setores, na definição dos rumos da escola, de sua organização e funcionamento.

A imbricação das relações políticas, sociais, econômicas e culturais na sociedade moderna impõe novas dimensões no exercício da cidadania: implica a formação de uma nova mentalidade na sociedade civil, de modo a fortalecer suas instituições como fonte criadora da ordem social, garantindo-se os direitos de cada

cidadão e canais para que este participe na transformação das relações sociais, definindo novos modos de ser e atuar em conjunto.

Um Estado democrático se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida. Na demanda, os cidadãos saberão exigir um melhor governo e mais eficácia dos serviços públicos. Na oferta, o desempenho do poder público será facilitado pela organização e emancipação da sociedade civil, pela emergência dos valores democráticos dos cidadãos. É nessa perspectiva que se coloca a necessidade de um Estado capaz de garantir a efetivação de políticas sociais, incluindo a educação, considerada como um bem público que convém de igual modo a todos os cidadãos e que, ao mesmo tempo, deve atuar para formar cidadãos.

A cidadania tem relação com a conquista de qualidade de vida que preserve a dignidade da vida humana, a natureza e o meio ambiente; relaciona-se, portanto, com a busca de justiça na distribuição e usufruto da riqueza, condição para um melhor desenvolvimento da potencialidade e capacidade humanas. Formar cidadãos é formar indivíduos capazes de partilhar a sociedade, suprindo suas necessidades vitais, culturais, sociais e políticas, contribuindo para a construção de uma nova ordem social.

A implementação de uma política educacional orientada para a formação da cidadania supõe mais do que uma dimensão instrumental, de previsão e destinação de recursos para viabilizar ações concretas. Implica considerar, ainda, uma importante dimensão cultural, para que se garanta na escola o acesso ao conhecimento e aos valores relevantes e básicos numa organização democrática. Os direitos humanos são o norte ético que privilegia, na educação, as formas de convivência social: a comunicação, a interação, o respeito pela diferença e pluralidade, as decisões coletivas, a solidariedade e a justiça social.

### Buscando critérios para o debate de políticas educacionais inclusivas

Retomando assim as reflexões feitas no decorrer deste artigo até aqui, podemos construir um movimento inverso, de modo a integrá-las no contexto da formulação e implementação de políti-

cas voltadas para o enfrentamento do fracasso escolar e a construção de uma escola democrática, onde todos entrem, todos aí permaneçam aprendendo, e todos sejam incluídos.

Uma primeira consideração refere-se ao fato de que não é possível pensar as políticas educacionais descontextualizadas das realidades global, nacional e regional. Na era das novas tecnologias e da globalização, só será possível construir um país competitivo internacionalmente, se formos capazes de propiciar condições sociais básicas para que todos os brasileiros possam ter uma vida digna. Sem dúvida, a questão da educação é fundamental e, como ressaltamos com base no estudo da Cepal, a meta primordial deverá ser manter as crianças e os jovens em uma escola de qualidade por, pelo menos, doze anos, ou seja, finalizando o ensino médio. Ora, se nossa taxa de distorção idade/série no ensino fundamental está em torno de 46%, a de repetência em 28% e, por outro lado, somente 20% dos alunos matriculados no ensino médio o concluem, verifica-se que o esforço a ser feito deverá ser enorme, exigindo continuidade das políticas e, especialmente, uma discussão acerca do financiamento dessas políticas. A declaração da prioridade em educação deve ser traduzida por prioridade nos recursos financeiros, uma vez que não é possível se pensar essas políticas desvinculadas de seu aspecto social mais amplo. É urgente que se realizem estudos para estabelecer o custo de uma educação de qualidade, para que possamos passar da retórica para a ação efetiva. A análise dos dados nas sessões anteriores apontou a vinculação entre capital educacional dos filhos e nível de escolaridade dos pais; portanto, o esforço de reversão da reprodução das desigualdades leva necessariamente a políticas que combatam o trabalho infantil, garantam uma renda mínima familiar, a educação de jovens e adultos, de modo que, ao se alcançar níveis elevados de conclusão do ensino fundamental e médio, pelo menos a próxima geração parta de novos patamares, rompendo esse ciclo perverso de preservação da desigualdade.

Essa é uma discussão que abarca toda a sociedade que deve decidir onde alocar os recursos e impostos, discutindo se quer

continuar preservando a exclusão dos seus dois segmentos extremos: excluindo os mais pobres de uma condição mínima de vida e participação cidadã e, ao mesmo tempo, preservando uma elite que se auto-exclui para manter seus privilégios, encerrando-se em casas e bairros isolados, carros blindados, etc, conectando-se para negócios e lazer diretamente com seus pares em países desenvolvidos, constituindo, pois, um segmento que pouco uso faz dos serviços e espaços públicos das cidades e do País.

Do ponto de vista pedagógico, também fica evidente que, se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desserialização em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino - aspectos que serão objeto de alguns dos artigos deste número.

Um segundo ponto a considerar é o fato de que a modernização e a articulação do sistema educacional, com vistas a uma educação de qualidade para todos, exige do Estado uma atuação mais ágil e flexível, que possa contar com a contribuição mais efetiva de amplos segmentos da população, tanto na formulação como no acompanhamento das políticas públicas. Uma educação de qualidade para todos implica criar uma política que tenha sentido para os diferentes setores da sociedade, de modo que todos se sintam incluídos, representados em seus interesses, atendidos em suas demandas.

Como afirma Wilhelm (1999, p. 17),

não se trata apenas de diminuir a sua presença [do Estado] no setor produtivo, não se trata apenas de desburocratizar e aumentar sua eficiência, de eliminar a corrupção. O Estado tem de encontrar seu papel e uma das funções importantes

é incentivar, proteger, facilitar e buscar parcerias com os outros protagonistas. (...) É preciso que o setor produtivo como um todo entre nas parcerias, num novo jogo e num novo contrato social. Se as exclusões continuarem, se não houver um desenvolvimento social mais solidário, o mundo vai se transformar numa espécie de arquipélago de ilhas de bem-estar (...) cercado por um oceano de exclusões (sic).

O novo pacto entre Estado e sociedade exige o fortalecimento do tecido social, a ampliação do espaço público e, em última instância, a consolidação da democracia. A contrapartida da liberdade, eixo norteador do mercado, está na ética da responsabilidade e da solidariedade.

Esses princípios éticos operam para a construção de uma cidadania plena quando se associam a um conjunto de princípios de ordem política, a serem incorporados nas práticas associativas (...) A construção da cidadania somente poderá ser concretizada à medida que se associarem os princípios de responsabilidade e de solidariedade com os de inclusão e interação social aberta a todos tipos de minorias, de reconhecimento público das diversidades culturais e de legítima e igualitária possibilidade de participação de todos nas esferas públicas referentes que lhes dizem respeito (Scherer-Warren, 1998, p. 26).

Nesse contexto, parece evidente que estamos entendendo o novo pacto entre Estado e sociedade civil não como relativo a um Estado mínimo, nem tampouco à terceirização dos serviços antes desenvolvidos pelos órgãos governamentais como forma de ajuste econômico, mas sim envolvendo a participação de organizações e entidades que representam e expressam a diversidade e multiplicidade da sociedade atual e que devem ser co-responsáveis pelos projetos e políticas públicas. A participação seria, assim, o eixo central da formulação, implementação e acompanhamento das poli-

ticas e projetos. A imbricação das relações políticas, sociais, econômicas e culturais na sociedade moderna impõe novas dimensões no exercício da cidadania, isto é, implica a formação de uma nova mentalidade na sociedade civil, de modo a fortalecer suas instituições como fonte criadora da ordem social, garantindo-se os direitos de cada cidadão e canais para que participe na transformação das relações sociais, definindo novos modos de ser e atuar em conjunto.

Os programas de aceleração implementados nas diversas regiões do País refletem essa articulação entre governos e instituições da sociedade civil de natureza diversa: em todos os casos, organizações não-governamentais ou setores universitários desenvolveram as propostas pedagógicas e material de apoio para alunos e professores, assim como programas de acompanhamento e avaliação, em estreita parceria com Secretarias de Educação. Parcerias também se estabeleceram entre órgãos financiadores do governo federal, Ministério da Educação, instituições privadas de apoio a projetos sociais e Secretarias de Educação, cujos projetos são apresentados e debatidos neste número. Tem-se, assim, um exemplo concreto da explicitação, por parte do governo, de eixos estruturadores de uma política em que as organizações da sociedade civil podem se articular como parceiras, potencializando o âmbito de implementação dos projetos e seu impacto.

Essas articulações permitiram atingir de forma mais direta uma maior quantidade de municípios e Estados. O nível local expressa assim as políticas e direcionalidade, tanto do nível nacional como estadual, uma vez que essas parcerias entre governos e instituições da sociedade civil potencializaram o fortalecimento de consórcios, redes e fluxos de atuação.

Finalmente, um terceiro aspecto a ser considerado diz respeito mais diretamente à escola como um dos espaços onde as relações entre o local, o nacional e o global, entre o cotidiano e o histórico, tornam-se possíveis, imprescindíveis. Ao mesmo tempo, é o espaço dos diferentes contextos de socialização, nos quais se constroem modos de sentir, pensar e agir entre educadores, entre estes e alunos e estes entre si, assim como entre a escola e famílias, meios de comunicação, organizações não-governamentais (ONGs) e comunidade. A força do espaço local faz com que a escola consti-

tua uma instância privilegiada de articulação e de formação permanente, à medida que seu caráter multidimensional, dada a diversidade de atores que aí atuam, possibilita a construção de espaços de convivência e coesão social, fundamentais nos tempos atuais, marcados pela violência, fragmentação e globalização.

Uma escola que possa cumprir sua função social de garantir a permanência e a aprendizagem de seus alunos "em torno de um currículo que favoreça o crescimento de todos na compreensão orgânica, articulada e crítica da prática social" (Sampaio, 1998), é uma escola que deve se transformar para atuar conectada com o mundo contemporâneo e, principalmente, com os interesses, necessidades, desejos e potencialidades de seus alunos. Uma escola que vise reverter a situação de fracasso escolar não pode se limitar a desenvolver um programa de aceleração, mas deve, a partir dessa experiência, realizar uma transformação em todo seu modo de aluar. Diversos estudos têm apontado para a distância entre a escola e os jovens que não vêem significado naquilo que aprendem e não se sentem ouvidos e respeitados nesse espaço. Charlot (1999) observa que, para os alunos de estratos de baixa renda, aprender é aprender tudo aquilo que diz respeito à vida; para eles, a escola só fará sentido à medida que estabelecer as relações e as pontes para observação, reflexão e experiências sobre a vida e para a vida.

Construir uma escola onde todos entram, todos permanecem aprendendo e todos estão incluídos é construir um espaço no qual alunos e professores se sintam fazendo parte, respeitados e reconhecidos, sintam-se, enfim, pertencendo.

É nesse sentido que nos remetemos à idéia de pertencimento. Pensamos pertencimento pela chave da cidadania: a inclusão como princípio. A idéia é ampliar a consciência de que todos têm direito a ter direitos, apesar de toda desigualdade social que vigora no país... [A escola] como construção de um espaço no qual o jovem e os educadores possam se sentir pertencendo, no qual caibam desejos, expectativas, diferentes experiências de aprendizagem e de pertencimento aos mais variados grupos e locais (Hubner et al., 1998, p. 14).

Concretizar uma proposta nessa direção depende de fortalecer as escolas como contextos ricos de aprendizagem, articulando, cuidadosamente, as múltiplas faces de seu funcionamento, como: gestão democrática e constituição de seu projeto educativo; suas relações com o meio social, econômico e cultural dos alunos; a organização do espaço e do tempo; o currículo, as metodologias de ensino, as rotinas de trabalho, a avaliação; as condições de trabalho e a formação continuada dos educadores.

Uma escola democrática é aquela onde os alunos exercem a cidadania em seu espaço e são formados para esse exercício no espaço social mais amplo. Um cidadão é uma pessoa capaz de, em cooperação com outros, respeitar e preservar o patrimônio social e, também, de construir ou transformar as leis e normas da sociedade em que vive.

A formulação e implementação de um projeto democrático de educação, um projeto que possa reverter o quadro atual de fracasso escolar, exige uma reflexão sobre os resultados dos programas de correção de fluxo, da avaliação dos fatores de sucesso, dos problemas enfrentados, para que possamos construir, a partir dessa experiência e das condições constitutivas dos diversos contextos que permeiam a sociedade contemporânea, uma escola democrática e cidadã, que pertença a todos.

### Referências bibliográficas

- AMARAL, Carlos Eduardo P. *Do Estado soberano ao Estado das autonomias* : regionalismo, solidariedade e autonomia para uma nova idéia de Estado. Porto : Afrontamento, 1998.
- CASTELS, Manuel. *La era de la información*. Madri: Alianza, 1998. v. 2: El poder de la identidad.
- CHARLOT, Bernard. *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. São Paulo : Cia. das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Chile : Cepal, 1998.

-----*Panorama social de América Latina 1998*. Santiago de Chile : Cepal, 1999.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social*: propostas para uma gestão descentralizada. Petrópolis : Vozes, 1998.

HUBNER, Regina M. et al. Jovens : o desejo de pertencer. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender* : reflexão e criação. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998. v. 2, p. 11-14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Educação brasileira* : síntese das avaliações e dos levantamentos estatísticos. 2. ed. rev. atual. Brasília : Inep, 1999.

MAFESOLLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre : Artes e Ofícios, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Cidade virtual : novos cenários da comunicação. *Educação e Comunicação*, São Paulo, n. 11, p. 53-67, jan./abr. 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês E A escola e suas decisões curriculares. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender* : reflexão e criação. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998. v. 2, p. 12-18.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos em cena : e as teorias, por onde andam? *Revista Brasileira de Educação* [ANPEd], n. 9, p. 25-30, 1998.

SETUBAL, Maria Alice. A escola como espaço da e para a cidadania. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender*: reflexão e criação. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998. v. 1.p. 10-11.

WILHEIM, Jorge. Um mundo de incertezas. In: PARCERIAS e responsabilidade social. São Paulo : Instituto Ethos; Cenpec, 1999. p. 15-19.

O que pensam outros especialistas?

# Exclusão Social e Fracasso Escolar

Aldaíza Spozati

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social (Nepsas) da PUC-SP; e vereadora no município de São Paulo.

Exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade. Pensado desta forma, em um parágrafo estaria encerrado o debate: quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa.

Considero, porém, que essa leitura causal, e que não deixa de ter razão, mecaniza a análise, cria a justificativa e com isso retira a questão da dinâmica da vida e do viver. Em outras palavras, a leitura causal, ainda que concreta, leva à naturalização da questão: há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa. Aliás, já ouvimos de várias autoridades essa consideração. Essa naturalização tem seu registro de nascimento abonado pelas teses neoliberais. Afinal, como dizia Adam Smith, se os dedos das mãos são desiguais, por que os homens não o serão?

O contraponto a essa análise deve recorrer à ética, que traz à tona a questão da desigualdade humana e põe a pergunta no campo da justiça social: é cabível compactuar com a segmentação da sociedade e, nela, com crianças e jovens na condição de fracassados e excluídos?

Nessa perspectiva é que pretendo tecer algumas considerações sobre a relação entre fracasso escolar e exclusão social. Recorro, na maioria das vezes, ao estudo da cidade de São Paulo que construí, pela primeira vez, índices de discrepância do desenvolvimento humano da população entre os 96 distritos da cidade, assim como os índices de inclusão e exclusão social fundamentados em 49 variáveis agrupadas nas utopias includentes de autonomia, desenvolvimento humano, equidade e qualidade de vida. Trata-se do *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*, pesquisa que coordenei no Núcleo de Seguridade e Assistência Social (Nepsas) da PUC-SP (Sposati, 1996), realizada em parceria com organizações não-governamentais como o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), dentre outras.

Proponho duas direções básicas para o exame da questão do fracasso escolar e exclusão social. Na primeira direção de análise, tensiono o conceito de fracasso com sua antinomia não-

fracasso. Diria que essa direção é mais conceitual ou referencial, propondo a discussão do que se entende por fracasso. Na segunda direção de análise, agrupo relações de tensão e conflito que sintetizo em: escola e fracasso; não-escola e fracasso; escola e exclusão social; e, por fim, fracasso/exclusão social em face do não-fracasso/ inclusão social.

Proponho que se considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. Proponho pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade. Isso não significa que a escola não gere processos de exclusão/inclusão social em seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola.

E mais, desejo não ficar restrita ao retrato específico do escolar, do momento da freqüência da criança e do jovem à escola, mas partir de um referencial mais alargado da noção de fracasso escolar, espelhado no perfil educacional da população brasileira. Valho-me, inicialmente, de um conceito abrangente de fracasso escolar e do exemplo da cidade de São Paulo, com base nos dados do *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*. Não me deterei, até por não ser de minha especialidade, no exame do processo pedagógico escolar. Tomarei a escola em sua dimensão de espaço de um ethos em relação direta e indireta com seus usuários e seu entorno. Buscarei examinar a questão a partir da teia de relações e questões que tramam, perversamente, a relação entre fracasso escolar e exclusão social.

### A antinomia fracasso/sucesso

Um dos equívocos que cometemos é o de autonomizar conceitos, principalmente aqueles que qualificam uma situação. Tomemos como exemplo inicial o conceito de pobre. Considero que não se pode tão só definir o pobre sem construir sua antinomia, que não é o rico, mas o não-pobre. Caso não se faça o contraponto, a tendência é examinar a questão de forma apartada, onde o hori-

zonte da ação fica restrito a minorar ou melhorar a situação de pobreza e não em criar a não-pobreza. O mesmo raciocínio aplica-se ao fracasso escolar ou à exclusão social. Se o contraponto de fracasso fosse o sucesso, não haveria aí um exagero? Entre fracasso e sucesso há um padrão desejável?

No debate sobre exclusão/inclusão social, a questão é estabelecer o que é estar incluído. Sentimos essa dificuldade ao buscar estabelecer os índices de exclusão social no estudo de São Paulo, quando tivemos de construir, inicialmente, o que seria uma situação de inclusão, definindo um padrão básico de inclusão. Por exemplo, qual o salário desejável para um chefe de família estar incluído? Quantos anos de estudo deve ter um chefe de família? Essas foram algumas dentre 50 questões que permitiram construir uma escala que fornecesse os parâmetros de inclusão e exclusão social, para construir o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social de São Paulo*.

Proponho pensar a antinomia fracasso/sucesso escolar tendo por horizonte o não-fracasso, o que não significa, necessariamente, o sucesso, mas sim um indicador de inclusão social. É freqüente a associação entre fracasso escolar e "incompletude", isto é, a não-conclusão das oito séries que compõem o ensino fundamental, por abandono, incapacidade, etc. Essa leitura, correta em seu imediato, leva a um raciocínio contábil: quantos entram, quantos saem da escola, qual o perfil da seriação escolar, etc. Considero que aí se estará operando com o que o sempre mestre Paulo Freire -com saudosa propriedade - caracterizou de "educação bancária". Pensando desse modo, a questão se resolveria com:

- vagas suficientes para crianças e jovens em escolas;
- medidas coercitivas para que os pais obriguem os filhos

a ir à escola;

- medidas de flexibilização do processo pedagógico, para evitar a síndrome da reprovação; no caso, eliminação das avaliações coletivas dos alunos ao final de cada série, entre outras.

Essas medidas têm certa racionalidade, e até propriedade - com alguns cuidados. Todavia, será que resolvem o fracasso escolar, provocam a inclusão social?

O Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (1999) aponta o nascimento da criança número 6 bilhões, ocorrido em 12/10/1999. Isto significa que o planeta Terra já tem mais de 6 bilhões de crianças. Aliás, duas crianças nasceram nessa data, uma na Bósnia e outra no Brasil, em Salvador. Essa criança nascida no Brasil tem:

- 30% de chances de não ser registrada ao nascer;
- 40% de chances de seus pais terem um padrão instrucional de menos de quatro anos de estudo;
- 21% de chances de nascer em lares cujos pais são analfabetos;
- 27% de chances de viver em uma família com renda mensal inferior a meio salário mínimo *per capita*;
- 17% de chances de trabalhar para ajudar a família a partir dos 10 anos, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente só admita como adequado o trabalho após os 14 anos;
- 46% de chances de já estar trabalhando entre os 15 e 17 anos, tendo ou não concluído o ensino básico, para poder sobreviver e ajudar a família;
- 59% de chances de concluir o ensino fundamental (8ª série), embora 95% tenham chance de acesso a esse nível de ensino.

Os dados recentes do Unicef antevêm que 41% das crianças brasileiras estão fadadas ao fracasso escolar e a reproduzir, no futuro, a situação atual de fracasso de seus pais. Está sendo considerado aqui como fracasso o fato de não ter completado as oito séries. No entanto, estarão os 59% que concluem as oito séries incluídos no *não-fracasso* ou no sucesso escolar?

Afinal, o que é o não-fracasso escolar? Será o alcance de certo grau de desenvolvimento humano? Será a condição de autonomia? A de qualidade de vida? Será a condição de civilidade que permita valores e práticas como a da equidade? Bem, se é tudo isso, voltemos à afirmação anterior: não-fracasso escolar é inclusão social.

Possivelmente, os 41% de crianças que não completarão a 8ª série pertencem às 61% de famílias do Brasil onde os pais não têm tal grau de instrução - dos quais 21% são mesmo analfabetos. É ainda mais provável, que, daqueles 41% de crianças que fracassarão, pelo menos 21% vivam nesses lares de pais analfabetos. Alfabetizar-se é uma das pré-condições para o não-fracasso. Ter registro ao nascer é outra, até para se saber da existência de vagas em escolas em número compatível com as crianças nascidas vivas e as que conseguirem sobreviver até os 5 anos de idade.

O Unicef informa que 258 mil bebês deverão nascer em outubro de 1999 no Brasil, dos quais 9 mil morrerão antes de 1 ano de idade. Desse número, 70% não completarão uma semana de vida, devido a precárias condições de seu desenvolvimento uterino ou a infecções pré-natais. Essas seriam mortes evitáveis, mediante cuidados na gravidez e no parto.

A desnutrição dos que sobreviverem será recebida pela escola aos 7 anos, principalmente porque, embora seja exigência constitucional, não há oferta suficiente de vagas em escolas de educação infantil ou creches, nem acesso a alimentação sadia, etc, que garantam à criança uma adequada condição de desenvolvimento ao chegar à escola. Diz o Unicef que quatro em cada dez crianças brasileiras com menos de 5 anos apresentam peso e altura abaixo do padrão normal.

Percebe-se que, *grosso modo*, quase todos os dados levam à fatal correlação entre os 40% e 60% *de fracasso premeditado* e fracasso possível. Chamo de fracasso premeditado aquele resultante da omissão da ação das autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais. Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é, sem dúvida alguma, quase criminoso.

Há uma outra pré-condição a agregar ao quadro já exposto: a distância instrucional entre pais e filhos. Não me refiro ao conflito de gerações, mas às conquistas transmissíveis e ao apoio



mútuo entre gerações no processo de aprendizagem. A análise dos dados do IBGE, do Censo de 1991, utilizados pelo *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*, mostra que 50% dos chefes de família de São Paulo não chegam a ter oito anos de estudo e que aproximadamente 10% são analfabetos. Podemos, pois, afirmar que 60% dos chefes de família de São Paulo seriam exemplos de fracasso escolar premeditado.

Pior ainda é a situação quando consideramos esse quadro geral distribuído pelos 96 distritos da cidade. Verifica-se que, para cada chefe de família com mais de 15 anos de estudo que vive no distrito de Iguatemi, na Zona Leste, há 152 na mesma condição no Jardim Paulista. Há, portanto, "ilhas de prosperidade instrucional" na cidade de São Paulo. De outro lado, para um chefe analfabeto no Jardim Paulista encontramos 21 em Marsilac, que fica na Zona Sul. Já se verificam aí discrepâncias territoriais de fracasso escolar; não se trata de um processo homogêneo em sua distribuição na cidade.

Digamos que um índice de sucesso seja a alfabetização infantil precoce, isto é, aos 5 anos de idade, e que a alfabetização infantil tardia, dos 10 aos 14 anos, seja um índice de fracasso. Os dados encontrados em São Paulo mostram que, se 7% da população de 5 anos é alfabetizada, quase 3% da faixa de 10 a 14 anos é analfabeta. A "ilha de prosperidade instrucional" reproduz-se também neste caso: para cada 25 crianças de 5 anos alfabetizadas do Jardim Paulista, há somente uma no Iguatemi. Por sua vez, o espriamento territorial do fracasso fica nítido quando se encontra, para cada criança analfabeta dos 10 aos 14 anos em Perdizes, 16 delas em Marsilac, na Zona Sul da cidade (Sposati, 1996).

Outro ponto para o qual o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social* chama a atenção é a distância entre números absolutos e relativos, ao analisar-se quaisquer dessas situações. Em cidades com índice populacional significativo, explosivo até, como é o caso de São Paulo, o número relativo esconde vidas humanas. Por exemplo, vivem em Sapopemba

8.576 chefes de família analfabetos (14% do total), a maior concentração absoluta, enquanto em Marsilac a porcentagem de 25% de chefes analfabetos corresponde a 340 pessoas. É evidente que, do ponto de vista humano e sob o mesmo indicador de fracasso escolar, é bem pior a situação de Sapopemba do que a de Marsilac.

Essa primeira direção da reflexão aponta para uma série de indicadores do fracasso e do não-fracasso. Passo agora à segunda direção, que se ocupará de um conjunto de tensões na relação fracasso/exclusão e não-fracasso/inclusão social, que sistematizo em quatro tópicos: o padrão de não-fracasso escolar; o acesso à escola e seus condicionantes; escola e cidadania; e a condição de ser criança e jovem incluído.

### O padrão de não-fracasso escolar

A Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao ensino fundamental para todo cidadão brasileiro. Os brasileiros têm direito a oito anos de estudo, o que deve ser afiançado por responsabilidade pública e social.

Certamente, para um reduzido setor da população, essa condição indica uma situação muito insuficiente, no que se refere à escolaridade desejável - corresponderia a "pão e água", em termos instrucionais. Sugiro, portanto, que oito anos de estudo seja considerado um padrão básico de sobrevivência instrucional, o qual ainda é inatingível para 50% da população brasileira.

A idéia de oito anos de frequência à escola - sem incluir nessa conta um ou dois anos de educação infantil - supõe que a criança, após tal frequência, terá desenvolvido e atingido o padrão básico de escolaridade. Será essa uma situação de não-fracasso? Até pode ser, mas certamente não significa sucesso, ou desenvolvimento pleno; o padrão básico de sobrevivência instrucional não se relaciona apenas a grandes possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

Como assinala o raciocínio que subjaz à construção do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a morte precoce e o não-desenvolvimento de uma capacidade não constitui apenas perda para o indivíduo, mas para a sociedade, que perde possíveis genialidades, destrezas, capacidades, em seu processo coletivo de desenvolvimento humano. O rebaixamento de um afeta, sem dúvida alguma, os demais, embora o raciocínio da apartação social tenda a maquiá essa situação. Esse é o processo de naturalização da diferença, já aludido nesta reflexão, onde alguns estão fadados à subalternidade, à vida precária.

Não se dispõe de dados censitários distritalizados sobre a frequência à escola por jovens e crianças no Brasil. O censo escolar na cidade de São Paulo, embora obrigatório pela Lei Orgânica do Município, não tem sido realizado.

Para elaborar o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social*, tentamos estabelecer relação entre a idade das crianças (7 a 14 anos) e as vagas existentes de 1ª a 8ª série em um mesmo distrito. Chegamos a identificar vários superávits numéricos de vagas que, todavia, não descrevem a situação real. Primeiro, porque a entrada na escola pode ser tardia - ou precoce; segundo, porque na população de mais baixa renda (leia-se aquela de chefes de família com menor índice instrucional), a interrupção da frequência à escola ocorre até pelo simples e direto motivo de mudança de local de moradia ou trabalho, situação em que o acesso à escola acarretaria gastos insuportáveis com transporte. E, além da interrupção, a repetência vai estender a frequência ao ensino fundamental até os 18 ou 19 anos.

O índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), classifica os países em uma escala de 0 a 1, com atribuição de 0 ao país com pior valor ou carência e 1 ao país com carência mínima. O Projeto de lei que apresentei à Câmara Municipal de São Paulo, exigindo a realização do censo escolar a cada dois anos, foi aprovado pelos vereadores e vetado pelo Executivo.

Atente-se que não se examinou aqui qualquer outra condição para o não-fracasso escolar além da conclusão da 8ª série. Trata-se, portanto, de um padrão pobre de não-fracasso escolar, muito distante do sucesso. E o padrão básico de sobrevivência instrucional.

A discussão do sucesso não pode, pois, limitar-se ao alcance das oito séries, mas deve ser estendida à qualidade da escolaridade. Passe assim de um conceito bancário - quantos dentro e quantos fora - para um conceito qualitativo sobre as aquisições, de quem está dentro e de quem está fora, para alcançar uma vida digna como brasileiro.

## O acesso à escola e seus condicionantes

É óbvio que uma primeira condição para o não-fracasso é lograr uma vaga na escola. Para verificar se essa condição está sendo oferecida, há de se examinar a inter-relação entre o crescimento populacional da cidade e a oferta de vagas.

No caso de São Paulo, há diferencial significativo no crescimento populacional por distrito da cidade. Alguns distritos já têm índices negativos de crescimento, enquanto outros como Anhangüera, Cidade Tiradentes, Grajaú, Iguatemi, ou Parelheiros crescem significativamente. Pior, o crescimento populacional associa-se muitas vezes à implementação de macroprogramas habitacionais em determinados bairros da cidade, promovidos pela prefeitura e pelo Estado. Todavia, a mudança das famílias não é recebida ou acompanhada por um programa de realocação de vagas escolares. É interessante constatar, pela comparação do crescimento distrital em São Paulo, que o distrito Cidade Tiradentes aumentou sua população total em mais de 11 vezes em uma década, estimulado por macroprogramas habitacionais que induziram milhares de transferências. Imaginemos o impacto disso na vida e na infraestrutura local.

**Tabela 1 - Incremento populacional por distrito em São Paulo**  
(distritos selecionados com maior crescimento percentual)

Distrito	1980-1991 %	1991-1996 %
Anhangüera	131,93	144,72
Capão Redondo	50,94	8,93
Cidade Tiradentes	1.019,61	80,93
Grajaú	65,18	50,36
Iguatemi	83,53	60,15
José Bonifácio	339,25	5,06
Paraguai	96,53	29,89

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 1991; Contagem Populacional, 1996.

Na *via crucis* popular, o acesso à habitação é uma "estação" na trajetória do calvário, e a vaga em escola para todos os filhos será outra, como a creche, a escola infantil, a unidade básica de saúde, etc. O estudo intra-urbano da distribuição das vagas em uma cidade é indispensável. Em bairros cuja ocupação é de renda alta ou média-alta, há demanda menor de vagas em escolas públicas; para as famílias aí residentes, também não interfere a distância entre a casa e a escola, pois dispõem de transporte próprio. Essa questão ficou explícita no *Mapa da Exclusão/Inclusão Social de São Paulo*. No Jardim Paulista foi encontrado o mais baixo índice de preenchimento de vagas em escolas públicas para as crianças que ali moram, embora seja o distrito de maior nível instrucional, como já assinalado. Não encontrar vaga pública não é critério de exclusão para o morador do Jardim Paulista, que frequenta escola particular. Escolas públicas nesses bairros são procuradas pelos familiares de empregados ou zeladores de prédios ali residentes. Como já aludido, a proximidade da escola é crucial no caso das famílias de baixa renda. A escola deveria ser um equipamento com raio de abrangência a ser cumprido a pé e com segurança.

Um exemplo da distribuição inadequada da relação demanda/vaga na cidade é o da oferta de vagas em escolas muni-

cipais de educação infantil. No centro de São Paulo existem mais vagas em escolas de educação infantil do que crianças demandando vagas: para 11.534 crianças de até 6 anos residentes, são oferecidas 15.196 vagas. Situação oposta pode ser verificada na Região Sul, que abrange distritos com infra-estrutura e renda bastante inferior. Nessa região, a oferta de vagas só cobre 52% da demanda: são 83.022 crianças para 43.061 vagas em escolas de educação infantil.

A dinâmica populacional da cidade - incluindo a induzida pelos programas governamentais - precisa ser incorporada na previsão de vagas. Não há um sério planejamento de localização da rede em face da realidade concreta da população, nem o cumprimento de metas de provisão de vagas, com base no exame da realidade aqui estudada.

Outro fator que contribuiu para a dificuldade de acesso foi a reorganização da rede estadual, em 1996, realocando-se as escolas de 1º grau por seriação, algumas com classes só da 1ª à 4ª série e outras, da 5ª à 8ª série. A distância à escola, encurtada ou estendida pelo acaso do destino para a vida de cada criança ou família, provocou sérios problemas concretos relativos ao cotidiano de muitas famílias e crianças. Esses são apenas alguns exemplos de como, na cidade de São Paulo, ocorrem situações que podem contribuir para situações de exclusão que, somadas a outros fatores, viriam a configurar o *fracasso premeditado* pela visão de gestão pública.

O contraponto de uma escola acessível é uma escola inacessível. A visão físico-territorial fala-nos da inacessível por distância, por situações intransponíveis como enchentes, desabamentos, morros, etc. Mas outras situações também concorrem para o não-acesso às aulas. Na ocorrência de enchentes ou desabamentos, famílias em risco são abrigadas em escolas, concretamente nas salas, sendo suspensas as aulas. O período de permanência dessa situação na cidade de São Paulo já chegou a comprometer mais de um ano de ocupação da unidade escolar. Por consequência, as crianças ficam sem aula e são promovidas automaticamente. Ter tido acesso à escola, mas não às aulas, configu-

raria fracasso ou não-fracasso escolar? Transformada em precária e coletiva habitação popular, a escola é deteriorada e a vida das crianças também.

Outra situação freqüente na rede de ensino é a de suspender as aulas por motivo de reuniões de pais ou professores. A criança fica "solta" e a mãe - que é quem geralmente comparece à reunião "de pais" - que trabalha deve faltar ao serviço ou arrumar uma solução menos prejudicial. As escolas deveriam proporcionar de alguma forma atividades para as crianças, enquanto ocorrem tais reuniões.

Quanto às crianças portadoras de deficiência, para as quais a política oficial recomenda a freqüência às unidades de ensino regular, não há provisão de seu acompanhamento por profissionais habilitados, na própria unidade escolar. Dentre as milhares de escolas da rede estadual paulista, somente quatro estão preparadas para alunos com algum tipo de deficiência, contando com professores especializados e apoio pedagógico.

Um segmento para o qual já foram desenvolvidas experiências de reinserção, mesmo que transitórias, é o das crianças de rua. Trata-se de um tema controverso. De fato, concordo que uma *escola permanente* para crianças de rua seria a consolidação da apartação e possível estímulo para permanência da criança na rua ou no trabalho infantil. Todavia, é preciso equacionar o processo de reinserção da criança de rua, o que exige um currículo especial, mesmo que temporário. Cabe aqui menção às crianças e aos jovens em liberdade assistida comunitária, aos jovens infratores etc.

Aliás, o Unicef (1999) faz interessante sugestão, ao constatar que o endividamento externo dos países mais pobres põe em risco as metas para o desenvolvimento da criança. Sua sugestão é de que seja perdoada a dívida externa, desde que os países com crianças em risco se comprometam a investir na área social o montante equivalente ao pagamento dos juros da dívida. Eis aí uma bela proposta de Orçamento de Criança no Brasil. Qual o custo de criança/adolescente com não-fracasso escolar e qual o impacto desse custo no montante da dívida externa brasileira? Por que o governo,

nas três esferas de poder, não instala mecanismos (como uma *factoring*) de modo a tornar factível a conversão de cheques endividados em operações de não-fracasso escolar? Eis uma ousadia estimulante.

Outro segmento a inserir em sala de aula é o dos jovens fora da idade escolar convencional, com necessidade de acesso a séries básicas. Como inclui-los, considerada a diferenciação etária e os condicionantes e exigências dela decorrentes? Os programas de aceleração da aprendizagem, em desenvolvimento em vários pontos do País, configuram um amplo esforço para sua inclusão (como se poderá ver neste número de *Em Aberto*).

## Escola e cidadania

Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social.

Para além do acesso à vaga, pois, é preciso considerar a escola como espaço de um processo cultural, relacionai, de um *ethos*. É preciso examinar esse múltiplo de relações de várias formas, quer do ponto de vista da síntese da cultura existente, quer da possível difusão da cultura da cidadania. Trata-se da relação entre a escola e a dinâmica do território onde ela se situa. É interessante ressaltar que, no caso das escolas rurais, já existem suficientes experiências sobre a relação entre a sazonalidade do processo produtivo agrícola e a freqüência às aulas. No caso urbano, essa questão fica difusa, devendo ser enfrentada pela efetiva integração escola-comunidade.

Considerada como espaço de um *ethos*, a escola é construção da memória local, construção da cidadania. Somos cidadãos de um lugar. Insisto em afirmar que se desconhece o lugar onde se vive. A topografia do local, o nome de córregos e seus afluentes, a

história do bairro, o poder político local, etc. não são costumeiramente conteúdos do ensino, mas da vida prática. Raramente a escola desenvolve o sentido de cidadania do lugar. Aprende-se o circuito do rio Amazonas e seus afluentes, mas não os da cidade onde se vive, embora todo dia se atravesse a ponte, o pontilhão, a pinguela, convivendo-se com a eventual enchente ou vazão da água dos córregos e rios locais. Como participar de planos diretores, orçamentos participativos, programas de melhorias locais com tanto desconhecimento? Nesse sentido, é auspicioso examinar o programa das classes de aceleração da rede paulista, que propõe precisamente a apropriação do conhecimento com base na realidade cotidiana do aluno.

Ao lado de minha tarefa docente, tenho vivido a experiência parlamentar como vereadora em São Paulo. Vale a pena educadores apreciarem as apocalípticas propostas de parlamentares em incluir no currículo escolar inglês, espanhol, ensino profissional, ambiental, etc. Parece a reedição de uma "sopa de pedras" no caldeirão, todavia sem lume. Não há química agregativa dos ingredientes com as condições de vida dos alunos.

Relembro outra condição já aqui assinalada: a distância do grau instrucional entre pais e alunos. É freqüente essa distância ser interpretada como ignorância dos pais e pouco ou nada se investir em sua redução, com base no pressuposto de que os pais, desconhecendo os conteúdos escolares, não têm condições de acompanhar o filho - atitude que amplia o já saturado universo de angústias de sobrevivência da família. Não seria mais justo decodificar a linguagem do ensino, criando pontes com o universo das famílias, de modo que os pais possam compreender e acompanhar o processo de seus filhos? É um desafio? Por certo que sim, mas sem dúvida uma necessidade que deve ter respostas. Novamente, na proposta do programa de aceleração do Estado de São Paulo, é nítida a preocupação em integrar saberes da família ao aprendizado escolar; é de se lamentar, no entanto, que isso ocorra apenas nas classes de aceleração e não no ensino regular como um todo.

Outro ponto a ser salientado é o da agenda educacional das crianças e jovens. A criança de classe média ou média-alta tem a agenda da escola completada com outras atividades como dança, inglês, informática, natação, futebol, terapias, etc. A criança de família de baixa renda tem seu universo de possibilidades restrito à escola, quiçá à sala de aula.

Vivi uma situação que ilustra o que quero dizer. Numa reunião com a população encortçada, uma menina de 11 anos me perguntou: "Você acha que a criança deve aprender esporte?" Respondi: "Claro que sim." "Você acha que o esporte é importante para que eu me desenvolva?", continuou ela, e assenti novamente. Em seguida, ela disparou a pergunta que me deixou perplexa: "Então, por que eu não aprendo a nadar na minha escola?". A agenda das atividades infanto-juvenis é tão mais restrita à sala de aula quanto mais pobre é a criança. O processo educacional se enriquece pelo estímulo de várias outras capacidades adquiridas em atividades extracurriculares - mas isso depende da capacidade econômica da família. Isso precisa mudar.

Portanto, de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade.

De outro lado, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos.

A integração escola-comunidade ganha expressão, como sugerem Stöer e Araújo (1992), no "processo de negociação sutil da vida cotidiana" na relação escola-meio. Todavia, a ênfase

na integração criança-meio é restrita ao foco de integração criança-escola, onde a vida cotidiana "não parece ser suficientemente aproveitada para a estimulação intelectual dos alunos, processo central numa escolarização de massas para uma igualdade de oportunidades e sucesso" (Stöer, Araújo, 1992, p.162). A escola deve tanto ou mais preparar para o exercício da cidadania quanto grande parte de seus alunos parecem fadados ao trabalho precoce, e não só ao trabalho doméstico.

A existência de uma economia não-oficial, clandestina, de trabalho precário, rotineiro, intenso e de baixos salários, não parece poder desligar-se dos dois padrões de aprendizagem que caracterizam tanto a vida familiar como a vida escolar. Tanto uma como outra (...) podem ser consideradas como fazendo parte da "subterraneidade" do mundo do trabalho que envolve esses jovens. Tanto uma como outra podem construir condicionantes na forma como a escola de massas e sua expansão são percebidas pelos jovens e suas famílias (ou encarregados de educação em geral), e na forma também como a realidade institucional é vivida por eles (Stöer, Araújo, 1992, p. 163).

Um exemplo que vivi e que ilustra essa questão foi o de solicitar a algumas crianças da periferia que escrevessem sobre seu cotidiano: "a vida das crianças por elas mesmas" (Campos, 1980). O cotidiano descrito pela crianças é tão pleno de obrigações - cuidar de irmão, da casa, da comida - que sem dúvida seu viver configura o não-lúdico, a própria perda da infância. Trata-se da antecipação do estatuto de adulto para a criança, já que seus pais cada vez mais se ocupam do trabalho para garantir a vida, somando bicos e empregos ou, pior, desempregos em seu cotidiano. A relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania.

O sucesso de programas do tipo Bolsa-Escola reside na convicção de que é preciso indenizar a família pelo acesso da criança à escola. A condição de privação familiar passou a exigir uma ajuda financeira mensal para que a família deixe o filho freqüentar a escola: ir à escola passa a fazer parte do orçamento da sobrevivência familiar.

O enriquecimento do processo escolar na busca do não-fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças. Esse conhecimento deve ser capaz de estimular o cognitivo dos alunos a desenvolver um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, alimentada por dispositivos pedagógicos. Subjaz a essa perspectiva o sentido de inclusão social ou de escola voltada para a inclusão.

Uma outra experiência positiva deve ser lembrada: a do Forum Regional de Defesa da Criança e do Adolescente de São Mateus, distrito da Zona Leste da cidade de São Paulo, que envolve, além do Conselho Tutelar, técnicos, professores, representantes de movimentos educacionais e da luta pelos direitos da criança e do adolescente. O Fórum desenvolveu uma análise das condições da rede de ensino na região, em face das condições objetivas da população, além dos demais serviços locais ligados à criança e ao adolescente. Esse procedimento, de fora para dentro da escola, assinala a busca de coerência entre escola e inclusão social.

Em um exemplo do caso oposto, participei recentemente de uma conferência municipal realizada numa escola estadual de 1º e 2º graus. Eu tratava do tema da reforma urbana e falava sobre o olhar que cada habitante da cidade de São Paulo lança sobre sua cidade. Sugeri a todos que olhassem em torno da sala onde estávamos reunidos e observassem atentamente as condições em que se encontrava o local. A surpresa foi geral, ao constatar que vidros estavam despencando, carteiras imundas e quebradas, o assoalho descolado, a sujeira dominava o local e os avisos continham sempre negativas: "não pode", "é proibido", etc. O aspecto físico da escola era de abandono, deterioração, desleixo com a coi-

sa pública e o coletivo. Naturalmente os estudantes daquela e de outras classes não poderiam ter um olhar carinhoso sobre sua sala de aula e sua escola. Dali não poderia partir nenhum incentivo ao sentimento de fazer parte daquele local, nem qualquer sentimento de preservação de espaços públicos. Portanto, não poderiam também ter um sentimento de querer aí permanecer.

Hoje, na virada do milênio, buscamos mais o processo educativo, que deve assumir um compromisso com a mudança social, em contraposição às políticas educacionais e orientações pedagógicas ainda vigentes em vários países da América Latina e do mundo, que parecem ainda constituir instrumento de perpetuação das desigualdades sociais. Educação e emancipação, como ensinou o grande mestre Paulo Freire, são faces de uma mesma moeda.

No entanto, não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar para homens e mulheres, nem mesmo uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. Ao garantir maior escolaridade em nossa sociedade, não estaremos garantindo, de imediato, a resolução das discrepâncias sociais. Não é à toa que a cartilha neoliberal prega o investimento em educação. Essa filosofia acaba por responsabilizar o indivíduo por sua situação precária, dá a entender que o motivo da pobreza, ou da não-inclusão, é a falta de estudo e não do sistema que, por sua própria natureza, acaba excluindo milhares de trabalhadores. Nessa lógica, basta investir em educação para garantir uma sociedade justa. Quero frisar que não compartilho desses princípios.

### A condição de ser criança e jovem incluído

Várias considerações aqui tecidas mostram a relação de cumplicidade da escola com a exclusão social. Certamente, não abordei os temas da violência e da discriminação como fatores de exclusão no processo educacional. Não se trata de seu caráter se-

cundário, mas de considerar sua presença como componente dessas múltiplas situações excludentes e provocadoras do fracasso.

O debate em torno da exclusão social é bastante atual. Nesta virada de milênio, quando a ciência e a tecnologia atingem elevado grau de desenvolvimento, é de se indagar por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população no desenvolvimento de seu potencial humano. Sabe-se que esse processo não é novo. Desde os primórdios da história, encontram-se formas de dominação e de apartação entre os homens. Superá-las é o desafio.

Construir estrategicamente a proposta educacional nessa direção supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. Para entender a exclusão social, são necessários vários recortes, já que se trata de um fenômeno, um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e uma gradação de situações.

Essa multiplicidade de concepções permite afirmar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. Isso significa que pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, como também variar em sua gradação em um mesmo momento. E, embora esse conceito seja bipolar - isto é, a exclusão social opõe-se à inclusão - , não há um "estado puro" de exclusão, mas esta é sempre relativa a um dado padrão de inclusão.

Outro ponto importante a ressaltar nessa conceituação é não incorrer no erro de considerar exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza. Ao contrário desses dois últimos conceitos, a exclusão social não se define pela "linha da pobreza" que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, etc, com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo

feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro, etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio - que não necessariamente passam pela pobreza.

E justamente aqui que entra a relação educação/exclusão. Não como querem os neoliberais, que atribuem responsabilidades pessoais para justificar as desigualdades e apregoam um peso fundamental, ainda que no discurso, ao processo educativo. No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive as das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, sexo, dentre outras. Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a "tábua de salvação" de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo.

A educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os

que são donos e os que precisam, como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social.

Esse processo reparador é o que se denomina educação indenizatória. Ela é indenizatória para com a condição maior de ser humano, isto é, a extensão a todos da categoria de humano. O caráter indenizatório, aqui atribuído à educação, supõe o reconhecimento e a restituição das perdas ao desenvolvimento humano causados pela cultura elitista, dominante, machista e pela subordinação econômica e política a que o neoliberalismo nos submete como parte dos países emergentes. Ser indenizatória significa que a educação deve adotar estratégias e políticas capazes de gerar apoios qualificados e diferenciados àqueles que tiveram desvantagens, efetivando seu potencial de desenvolvimento humano. Os programas de correção do fluxo escolar, objeto da atenção aqui, configuram precisamente um processo de reinclusão daqueles que se encontravam defasados em seu percurso escolar.

Acredito que a escola tem um papel fundamental no resgate desse caráter indenizatório. O primeiro passo para a indenização é a conscientização dos padrões básicos de dignidade humana. Venho defendendo a idéia de que não se avançará na consolidação das garantias sociais enquanto a sociedade civil não encaminhar um projeto solidário nessa direção. A exigência de universalizar padrões básicos de dignidade humana precisa fazer parte do padrão de justiça social que a sociedade quer ver reconhecido entre seus pares. Sem dúvida, o Estado deve consolidar e regular tais garantias. Todavia, sua efetivação é decorrência da exigência da sociedade. Aqui a educação tem papel fundamental.

E preciso rever nossos currículos escolares para incorporar a discussão desses padrões. Precisamos construir uma pedagogia da inclusão. Não basta a palavra de ordem: "Toda criança na escola". É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social.



## Referências bibliográficas

- CAMPOS, M. S. A vida das crianças, por elas mesmas. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 3, out. 1980.
- FÓRUM REGIONAL DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE SÃO MATEUS. *Identificação dos serviços oferecidos para criança e adolescente na região de São Mateus*. São Paulo, 1999.
- IBGE. *Contagem da população de São Paulo*. Rio de Janeiro, 1996.  
. *Censo demográfico 1991*. Rio de Janeiro, 1992. Disponível na Internet: [http://www/sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br) [1996].  
*Contagem da população de São Paulo*. Rio de Janeiro, 1996. Disponível na Internet: <http://www/sidra.ibge.gov.br> [1999].
- MEJÍA, M. R. *Educación y escuela en el fin del siglo*. Bogotá : Cinep, 1995.
- PATTO, M. H. de S. Pedagogia da exclusão x educação. *ECA em Revista*, São Paulo, n. 4, p. 19-21, jul./ago. 1998.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. As inovações introduzidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Caderno de Formação*, São Paulo, n. 5, nov. 1997.
- SPOSATI, A. Educação, um caminho rumo à inclusão social. *Giz*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 4-5, mar. 1999.
- *Educação com equidade para homens e mulheres no Terceiro Milênio*. Santafé de Bogotá, 1998. mimeo. [Texto apresentado no II Foro Educativo Nacional y I Feria de Educación],
- (Coord.). *Mapa da exclusão/inclusão social de São Paulo*. São Paulo : Educ, 1996.
- SPOSATI, A., KOGA, D. (Coord.). *Cartografia da exclusão/inclusão social da criança e do adolescente de São Paulo*. São Paulo : Educ, 1997.

- STOER, S., ARAÚJO, H. *Escola e aprendizagem para o trabalho*. Lisboa : Escher, 1992. UNICEF. *Progresso das nações -1999*. Brasília, 1999. Disponível na Internet: <http://www.unicef.org.br/pon99.htm>

# **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**

**Miguel G. Arroyo**

Doutor em Educação pela School of Education, Stanford University, USA; professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais; coordenador do Programa Escola Plural da rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG.

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar.

Como estamos em um tempo de sonhos pedagógicos renovados, não poderíamos esquecer que o pesadelo/fracasso poderá perturbá-los. E lá está ele de volta. O interessante é constatar que em cada momento social ele é reposto com novas conotações. Cada tempo social, cultural e pedagógico traz novas perspectivas no olhar da escola e novas sensibilidades. Onde estariam as novidades no olhar, equacionar e encarar esse pesadelo?

Quero contribuir trazendo como referências as propostas político-pedagógicas que acompanho em escolas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. Escola Plural, em Belo Horizonte; Escola sem Fronteiras, em Blumenau; Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Desafio, em Ipatinga; Escola Candanga, em Brasília, e outras tantas que, em sua diversidade, apontam perspectivas comuns. Todas tentam encarar o fracasso/sucesso escolar num olhar global da construção histórica de nosso sistema de educação básica. Tentam superar sua naturalização, não vê-lo como uma praga a combater em bom combate. Não fazem dele o problema.

Este pode ser um ponto inicial a destacar nessas propostas. Tentam afastar o pesadelo, o fantasma, o medo do fracasso/ sucesso. Há questões mais de raiz, mais radicais a pensar e equacionar. Pretendem pensar e construir uma outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano de nossa infância, adolescência e juven-

tude. Outra concepção e prática que inspire novas lógicas de sucesso - fracasso e qualidade. Confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano. Garantimos, inclusive, aos aprovados e bem-sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Em outros termos, preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso. É um mau início. Esse erro, esse pesadelo, tem nos impedido de entender que a concepção e prática de escolarização, de ensino, não tem acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, à formação humana de nossa infância e juventude. Este deveria ser nosso pesadelo maior.

O segundo ponto que inspira as propostas que acompanho é retomar um olhar mais global, logo extra-escolar do sucesso/fracasso, um olhar que foi tão fecundo em décadas recentes, o que estamos esquecendo. O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocular a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/

série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas.

A escola, o sistema escolar, se situa nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais. A exclusão social, a seletividade que elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais. Soluções pontuais para problemas estruturais. Este é um dos eixos das propostas que acompanho.

Reeducar esses olhares é uma tarefa constante nos debates com os professores e as famílias, na procura de intervenções mais radicais, até na revisão de velhos conceitos e discursos. O processo mais eficaz para reeducar nossos olhares é situar o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira. Este é um dos eixos centrais das propostas político-pedagógicas: ter como propósito uma mudança radical das estruturas de nosso sistema escolar. Uma intervenção sempre adiada. É mais fácil redefinir conteúdos, métodos, requalificar professores(as). Não caímos nessa velha ilusão e pretendemos enfrentar a seletividade inerente à lógica estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e espaços. Pretendemos chegar à matriz do fracasso/sucesso. A matriz escolar: não inocentamos a escola, sua cultura e sua estrutura, apelando e esperando uma revolução na sociedade. Pretendemos intervir no sistema escolar crentes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos. Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma for-

ma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo.

Nessa procura coletiva e lenta de redefinição dos focos da intervenção, nós profissionais redefinimos nossas concepções de fracasso/sucesso sem necessidade de fazer deles o problema nem a solução, sem programar cursos de treinamento. Redescobrimos a força histórica do instituído e o caráter instituído e instituinte da estrutura escolar. Escola é mais do que escola. É mais do que os profissionais que nela trabalham e sonham. É mais do que nossos pesadelos.

A medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção. No sistema como um todo, na sua lógica seletiva e peneiradora. Nessa cultura social da exclusão radica a força de sua persistência, desafiando inclusive o pensamento progressista e democrático tão dominante no ideário pedagógico.

Essa ênfase em colocar como foco de nossa intervenção o repensar da cultura da seletividade tão incrustada em nossa cultura social e política e, também, em nossa cultura escolar e profissional, e a ênfase em mexer nas estruturas que a materializam e perpetuam representam, no meu entender, um avanço significativo na formulação de políticas, não apenas voltadas para a persistente preocupação com o fracasso, mas voltadas para o

reordenamento de nosso sistema escolar como um todo. Intervenções ousadas na superação da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e de trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e progressão, vêm sendo familiares a muitas propostas inovadoras. Foram assumidas com bastante radicalidade por várias administrações. Novas formas de organização dos tempos, dos espaços, do trabalho escolar vêm sendo ensaiadas com seriedade e profissionalismo, buscando, enfim, quebrar a matriz da concepção e prática de escolarização, de sucesso/fracasso.

A organização por ciclos de formação, por temporalidades de desenvolvimento humano passou a orientar inúmeras propostas inovadoras. Nesse quadro mais global de procura de uma nova lógica estruturante dos processos escolares de educação, formação e desenvolvimento humano, dos ciclos da infância, da adolescência e da juventude, foi sendo possível equacionar de maneira mais global a preocupação com a progressão de estudos, a aceleração, a defasagem, enfim, o respeito às temporalidades no desenvolvimento humano dos educandos. A nova LDB legitimou e deu alento a essas propostas, uma vez que enfatiza que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos (Arts. 2º e 22) e propõe a organização do trabalho educativo por ciclos (Art. 23). A compreensão de ciclos afirmada neste artigo, no meu entender, refere-se a ciclos de desenvolvimento humano em consonância com o Art. 22 que enfatiza, com o Art. 2º, que a finalidade da educação é o desenvolvimento pleno dos educandos. Reduzir os ciclos à progressão continuada, a ritmos e tempos de aprendizagem é reducionismo. A retomada de uma concepção mais humanista de educação básica orientada para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades aponta horizontes promissores para o equacionamento radical do fracasso escolar, para a superação da cultura da exclusão e da lógica e estrutura seletiva de nosso sistema escolar. Estamos em um novo tempo. Um tempo que coincide com uma realidade social chocante: o crescimento da exclusão e

marginalização social, inclusive da infância e da adolescência. Os tempos de exclusão estariam reeducando nossa cultura pedagógica para enfrentar de vez a cultura da seletividade de nossa escola?

Nesse quadro de preocupações pedagógicas e de chocante realidade social, propostas como a Escola Plural em Belo Horizonte e tantas outras vêm tentando reeducar nossa cultura escolar e profissional e, sobretudo, superar o sistema seriado e reordenar os processos escolares na lógica do direito à cultura, ao desenvolvimento humano, na lógica do respeito às temporalidades e ciclos do desenvolvimento dos educandos. A prática convence-me de que essas experiências inovadoras que pretendem enfrentar com radicalidade a cultura da exclusão e as estruturas seletivas de nosso tradicional sistema seriado se tornam alternativas a uma intervenção radical no persistente fracasso escolar.

Pretendo destacar apenas mais um aspecto: essas propostas inovadoras nos levam a perceber a vinculação estreita entre fracasso escolar e a concepção e prática de educação básica que tem orientado por décadas nosso sistema escolar. Sugerira, nas considerações anteriores, que, para as propostas político-pedagógicas que acompanho, o fracasso é produto da cultura da exclusão e da estrutura seletiva de nosso sistema seriado; à medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de escolarização básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção, mais humanista e totalizante, de educação básica. Essa passagem é lenta, porém fundamental para equacionar o fracasso/sucesso escolar com novos referenciais. Estamos aprendendo que somente equacionamos devidamente o fracasso, a defasagem idade/série, os estudos acelerados, à medida que avançamos, relacionando essa realidade à concepção de educação básica que inspirou por décadas nosso sistema escolar. A manutenção dessa concepção explicaria a persistência de uma cultura e uma estrutura seletivas e excludentes e da concepção e prática de fracasso/sucesso que até hoje nos persegue.

Estou sugerindo que as tentativas de superar a seriação e de reorganizar a ação pedagógica tendo as temporalidades do desenvolvimento humano como referencial nos remetem a questões mais fundo e somos levados a repensar as concepções de educação básica que inspiram uma organização ou outra da prática escolar. Mudar a seriação por ciclos de formação, corrigir fluxos, acelerar os desacelerados e defasados só tem sentido pedagógico se ocorrer a superação da velha concepção de escolarização que inspira o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares. As experiências inovadoras ou conseguem dar esse salto de concepção pedagógica ou ficam na superfície, nas aparências, em formalismos inconseqüentes, em superações aparentes dos problemas.

### Os tristes horizontes da escolarização

A medida que refletimos coletivamente sobre nosso sistema escolar pretendendo reformá-lo, percebemos que duas idéias-força têm prevalecido ao longo deste século como horizontes de nossa expansão da escolarização básica. De um lado, a idéia de instrumentalizar a infância e a juventude para a inserção no mercado de trabalho por meio do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva. O ensino primário, de 1º grau ou fundamental afirmam-se e expandem-se ao longo deste século quase que exclusivamente pautados pelas demandas de habilidades primárias de leitura, escrita, contas e as noções elementares de ciências, consideradas como indispensáveis para a inserção eficaz nos processos produtivos.

Nas décadas mais recentes, a estratificação e divisão social do trabalho, os mecanismos competitivos e seletivos de ascensão/exclusão social fizeram dos níveis de escolarização um dos principais critérios de seleção e credenciamento; conseqüentemente, os conteúdos programáticos foram sofisticados e os critérios de excelência foram refinados. Ainda que a natureza do trabalho não exija os sofisticados conhecimentos curriculares da escolarização fundamental ou média, esses níveis serão condição para concursos, para exclusão de determinados empregos e até do emprego.

Esses vínculos *tão* caudatários entre escolarização básica e mercado, seletividade, credencialismo, impossibilitaram ao longo deste século a construção de nosso sistema escolar pautado pela concepção de educação básica gestada desde os primórdios da modernidade, na Renascença, consolidada na Ilustração, e até no ideário liberal e, sobretudo, impossibilitavam a incorporação da concepção de educação gestada no pensamento progressista e democrático e nos movimentos e lutas pelos direitos sociais e políticos. Em outros países, onde não por acaso os conteúdos são menos exigentes e a reprovação, retenção, defasagem idade/série quase inexistentes, essa concepção de educação básica afirmou-se com maior ênfase do que no nosso.

A medida que o coletivo de professores empenhados em propostas inovadoras avança, vamos compreendendo como nosso sistema seriado é possivelmente dos mais caudatários da concepção utilitarista e credencialista de ensino elementar. Conseqüentemente, vamos reconhecendo que nossa cultura escolar é, ainda hoje, uma das mais seletivas e excludentes. Avançando nessa compreensão, entendemos as raízes e a terra de que se alimenta o teimoso fracasso escolar. Ele é incompreensível sem referi-lo a essa concepção de ensino elementar que lamentavelmente nos inspira até hoje. Sabemos como as reformas da década de 70 elevaram essa concepção credencialista e utilitarista ao *status* de educação de qualidade. A imagem-modelo das escolas privadas reforça essa triste tradição. Os males que essa imagem-modelo de qualidade deixou no imaginário social e pedagógico deveriam ser pesquisados com cuidado e denunciados. Ainda muitos(as) professores(as) da escola pública têm a escola privada como referencial de qualidade. Tendo essa qualidade credencialista e utilitarista como protótipo de boa escolarização básica, sofisticamos conteúdos e exigimos saberes e competências para o sucesso escolar que não encontramos nos currículos dos países europeus nem dos Estados Unidos. Como consequência, refinamos tanto a seletividade do sistema escolar que os índices de fracasso e defasagem foram mantidos e até aumentados, estando entre os mais altos do mundo. Obrigamos milhares de cri-

anças, adolescentes e jovens a repetir, a se distanciar de seus pares de convívio por falta de uns pontinhos em uma única disciplina, sobretudo naquelas que mais assumiram o papel credencialista. Um caos. Os repetentes e defasados são o produto dessa concepção de escolarização. Reeducação a sensibilidade educativa das famílias, das comunidades e dos(as) professores(as) é um dos processos centrais das propostas que acompanhamos. Reeducação para ver o evidente, o que a cultura da reprovação e exclusão nos tem impedido de ver por décadas.

Não podemos deixar de reconhecer e dar o devido destaque a outra idéia-força, outro horizonte que tem inspirado a defesa da expansão da escolarização básica: formar cidadãos, socializar o conhecimento socialmente construído. Nossa defesa da escola para todos insere-se nesse horizonte progressista, democrático; os movimentos sociais demandam da escola essa função. A seletividade vista nesse horizonte democrático e igualitário não tem sentido, mas tem convivido com nossos sonhos democratizantes. A volta da centralidade dada ao fracasso e à defasagem tem muito a ver com esse ideal democrático que nos inspira, de igualdade e democratização da educação básica, que orienta inúmeras experiências inovadoras isoladas e coletivas. As propostas político-pedagógicas se enraízam aí, partem dessa positividade que há nas escolas. Muitas propostas de reorganização curricular, de renovação didática inspiram-se nesses horizontes: socializar para todos os saberes, competências que foram privilégio de poucos.

É importante perguntar-nos como esse horizonte democrático tem convivido com o horizonte utilitarista e credencialista. De um lado, tem havido uma postura crítica tensa entre ambos. As análises críticas dominaram a década de 80 nas pesquisas e nos cursos de formação, na graduação e pos-graduação, nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), nos Congressos Nacionais de Educação (Coneds), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As políticas curriculares, as propostas de reforma têm assumido o horizonte democrático, enquanto o cotidiano escolar, a organização curricular,

as disciplinas, os sistemas de avaliação, retenção, promoção, as culturas escolares e profissionais resistiram norteados pelo horizonte utilitarista e credencialista. A lógica que rege e estrutura o sistema escolar tem resistido a esse horizonte democrático e igualitário. Como entender esse desencontro entre mais de duas décadas de avanço do pensamento democrático e igualitário na sociedade, nas lutas dos professores, nos movimentos sociais e na teoria pedagógica, com uma estrutura curricular e uma prática escolar tão seletivas e excludentes?

Equacionar bem essa questão é central para intervir devidamente no fracasso escolar, na defasagem idade/série, na correção de fluxo, na aceleração de aprendizagens. Atrevo-me a levantar uma hipótese.

O horizonte democrático tem sido assumido facilmente como discurso nas políticas públicas, no ideário pedagógico como um todo; entretanto, não foi assumido com a mesma facilidade nem com a radicalidade que trazia nos embates pela inclusão social, pela igualdade, pela afirmação de direitos sociais e políticos. Neste final dos anos 90, o horizonte democrático foi desradicalizado, articulando-se com demasiada facilidade ao ideal credencialista.

Democratizar a escola elementar passou a ser ampliar para os setores populares o domínio de habilidades de leitura, escrita, contas, das competências primárias que os tornem mais iguais, porque mais competitivos no mercado de emprego, nos concursos, nos diversos e sutis mecanismos de seleção, até no vestibular. O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado. Atrevemo-nos a dizer, não sem risco, que muitas políticas públicas, na área de currículos, de avaliação, de correção de fluxo e aceleração de estudos são inspirados nessa complexa mistura de de-mocracia-credencialismo. Ai radicam seus limites.

No dia-a-dia da construção e implementação das propostas que acompanhamos, surgem os mesmos impasses. A tendência é escorregar nessa confusa mistura: que todos dominem as competências e habilidades, os conhecimentos, as ciências e as técnicas para concorrer em igualdade de condições no mercado cada vez mais exigente (digamos, mais seletivo e excludente). Já que a posse de titulação, de credenciais, passou a ser exigida por esse mercado seletivo (o que não quer dizer necessária para o trabalho e a cidadania), façamos com que todos se titulem, aceleremos o fluxo. A maioria dos programas continuam assumindo como função social primordial da escola titular ou credenciar, visto que cada vez mais a titulação é um dos critérios de seleção da força de trabalho, de *status* social, de empregos diferentemente remunerados, de empregabilidade.

O crescente desemprego, a crescente marginalização, inclusive da infância e da adolescência, a falta de horizontes para a juventude, enfim, a crescente exclusão e seletividade da economia globalizada levam-nos a abandonar os horizontes democráticos que nos inspiravam em décadas recentes e desabamos facilmente para o democratismo credencialista em solidariedade aos excluídos. Podemos levantar a hipótese de que é nesse quadro de exclusão crescente e de reafirmação dos credencialismos que freqüentemente são retomadas medidas fáceis contra a retenção, defasagem, fracasso. Reafirmamos o credencialismo do sistema escolar e da sociedade. A concepção moderna de educação básica, gestada na moderna construção do pensamento democrático, na luta pelos direitos do ser humano que apareceu nos horizontes da década de 80 encontra dificuldades de se afirmar e radicalizar sob o manto perigoso da democracia credencialista.

Qualquer educador e administrador de políticas educativas que tenha um mínimo de sensibilidade democrática percebe que o atrelamento dos currículos, por exemplo, ou da avaliação, da aceleração, a esse credencialismo e à seletividade do mercado, cria impasses na seleção de conhecimentos, por mais que afirmemos o direito de todos ao saber socialmente acumulado. O

valor dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados, sua função no desenvolvimento humano dos educandos, fica à margem e ao critério de seleção ditado pelo peso que o mercado dá a determinados saberes e competências. A democracia do mercado é limitada e limitadora. Empobrece qualquer horizonte democrático e igualitário.

As questões que os(as) professores(as) nos colocam são muito expressivas desses impasses entre o horizonte democrático e o mercado seletivo. O que ensinar, avaliar, o que exigir dos defasados, incorporá-los de novo às séries ou não, estarão capacitados ou não para acompanhar os programas regulares, iremos reprová-los de novo, uma vez reincorporados? As respostas a essas questões do dia-a-dia debatem-se com as boas intenções democráticas e o fantasma do mercado, de sua exigente seletividade. A resistência a redefinir o sistema seriado, os currículos gradeados, a dar centralidade à cultura, à ética, à estética, ao corpo, à socialização, bem como a resistência a repensar a cultura de reprovação, encontram uma justificativa democrática e igualitária. Para muitos(as) professores(as) das escolas e da academia, essas medidas inovadoras são vistas com medo e até são redefinidas em sua radicalidade, sob o pretexto de que negariam aos setores populares o domínio de competências necessárias para enfrentar, em igualdade de condições, a seletividade e competitividade da sociedade e do mercado. Muitas críticas à organização por ciclos de formação apelam a esse democratismo credencialista e apelam para a manutenção do sistema seriado ainda que seletivo, apenas propondo pequenos arranjos na regulação do fluxo escolar. Por quê? Manter um sistema escolar rígido, conteudista, exigente, duro, seletivo, seria um bem para os setores populares. Somente assim, repetindo e multirrepetindo, os acelerados, se necessário, sairão credenciados em igualdade de condições para enfrentar a seletividade da sociedade real em que terão de sobreviver. O resto seria utopia, logo será preferível inventar medidas menos radicais.

O que pretendo destacar é que o que está em jogo neste momento no campo educativo é, de um lado, a cultura da seleção, reprovação, retenção cada dia mais insegura de encontrar ar-

gumentos na lógica dos conteúdos, nas exigências de cada área do conhecimento. Essa cultura seletiva busca legitimar-se no discurso democrático e igualitário que, sem dúvida, se legitimou entre nós. O que pode estar acontecendo é que a cultura da seletividade e exclusão saia reforçada, à medida que pretensamente se apóia em razões democratizantes e igualitaristas. Os mais ferrenhos defensores da reprovação tornaram-se defensores do direito de todos, até dos excluídos, às competências e credenciais escolares, como meio de torná-los competentes e competitivos no mercado. Seriam excluídos, porque não dominam as competências escolares.

Em realidade, o que vai se explicitando é que resiste a ser superada a concepção utilitarista, credencialista de ensino elementar e médio, concepção tão pesada e fechada a toda inovação democrática. A experiência de construção de propostas político-pedagógicas mais radicais sugere que, à medida que avançamos, chegamos à concepção de escolarização e percebemos como estamos tão distantes e fechados às novas concepções de educação básica que vêm se configurando com o movimento democrático. Ao longo do século XX, a concepção de educação básica tem mudado muito. A consciência social tem-se ampliado, a consciência do direito tem trazido dimensões novas ao desenvolvimento humano, impensadas na concepção utilitarista e credencialista que continua dominante entre nós. Conotações novas impensadas quando se consolidou nosso incipiente sistema de instrução pública, inclusive impensadas pelos pioneiros da educação nas décadas de 20 e 30, que tanto enriqueceram nosso sistema escolar. Atrevo-me a dizer, impensados pelo pensamento progressista de décadas recentes, demasiado atrelado, ainda, a um modelo de pessoa culta e letrada, herdada de séculos passados e que contempla em parte, mas não dá conta da concepção mais plural de direito à educação, à formação, ao desenvolvimento humano, à socialização, à construção de identidades e diversidades. Somos obrigados a pensar na educação para todos garantindo a amplitude que a consciência social vem acumulando. Exige-se mais do que uma cidadania letrada e instrumentalizada. O democratismo credencialista, infelizmente,



está sendo um empecilho para incorporar os avanços havidos na concepção democrática de educação Básica universal.

A medida que muitas propostas político-pedagógicas pretendem se abrir a esses embates e incorporar as novas dimensões do direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano, à vivência dos tempos da infância, adolescência e juventude, vão se abrindo novos horizontes, redefinem-se culturas seletivas e credencialistas, e vai sendo incorporada em nosso sistema escolar outra concepção de educação básica, mais totalizante, mais humana. Nesse quadro, o pesadelo do fracasso/sucesso escolar e as medidas para enfrentá-lo adquirem novas dimensões, sem medo de perderem a centralidade devida que tiveram e ainda têm. Poderão deixar de ser um pesadelo para nos dar o direito de educadores a sonhar e intervir no social. Superar esse pesadelo, não deixar que ele perturbe nossos sonhos de ir mais fundo no equacionamento dos problemas de nossa educação básica, que não perturbe nossos sonhos de sermos mais radicais, de irmos às raízes mais determinantes na garantia do direito à cultura, ao conhecimento, ao desenvolvimento humano. O direito a uma nova concepção e prática de educação básica universal e democrática, não-credencialista nem seletiva.

# Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas

Zaia Brandão

Professora doutora, associada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Sob o fogo da crítica, desde o final dos anos 50, a escola continua incorporando e atraindo contingentes cada vez mais amplos de crianças, jovens e adultos, num movimento aparentemente contraditório com o descrédito que paira sobre a instituição escolar há várias décadas.

Nessas últimas quatro décadas, assistimos ao aprofundamento e ao alargamento das críticas em relação aos sistemas escolares, assinalando o fracasso das tentativas de reduzir as vantagens dos *backgrounds* de classe nas aquisições educacionais, até mesmo nos países socialistas.

A medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas. A análise da progressão dos alunos (análise de fluxos) tem indicado, internacionalmente, a permanência da seletividade social da educação nos sistemas escolares: os ritmos das trajetórias escolares e as características das escolas frequentadas pelos alunos retraçam as divisões sociais mais amplas.

Vera respeito Wong (1998): o autor faz referência a 13 outros artigos, de diversos autores, dos quais nove publicados nesta década, sobre as desigualdades escolares nos países socialistas. Em seu texto, Wong oferece um conjunto de dados sobre a influência do capital social das famílias dos alunos (no caso, filiação ao Partido Comunista da Checoslováquia) na produção das desigualdades de condições de escolaridade.

## A seletividade dos sistemas escolares

Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1997, do MEC, são eloquentes a respeito da seletividade que ainda hoje pesa fortemente sobre nosso sistema escolar, mesmo depois das políticas educacionais que, nas últimas décadas, vêm tentando corrigir os fluxos através de diferentes medidas legais e estratégias pedagógicas, visando superar os pontos de estrangulamento do sistema. Ao ser analisado o perfil dos alunos que responderam aos questionários socioculturais e testes do Saeb 97, foram reafirmadas antigas tendências de seletividade (Inep, 1999):

- entre os alunos que se autodenominam brancos, estão respectivamente 45% dos alunos de 4ª série, 54,3% dos de 8ª e 62% dos da 3ª série do ensino médio, evidenciando a permanência da seletividade social relacionada à cor;

- aqueles que conseguem permanecer no sistema (90% no ensino fundamental e 85% dos da 8ª série) são, majoritariamente, os jovens que não precisam trabalhar para se sustentar;

- o percentual de alunos freqüentando escolas públicas decresce à medida que a escolaridade aumenta, o que evidenciaria o estrangulamento das oportunidades de prosseguir a escolarização gratuita em níveis mais elevados;

- a distorção série/idade aumenta da 4ª para a 8ª série e diminui desta para a 3ª série do ensino médio, diminuição esta que, assim como os dados do item anterior, indicaria o caráter seletivo do ingresso no ensino médio;

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). A cada dois anos, os levantamentos de dados do Saeb incidem em uma amostra probabilística representativa de todas as unidades da Federação. Em cada aplicação de instrumentos, são pesquisados aproximadamente 700 municípios, 3 mil escolas públicas e privadas, 25 mil professores, 3 mil diretores e 220 mil alunos do ensino básico (da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, tendo sido incluídas também, a partir de 1999, História e Geografia.

- a distorção série/idade atinge fortemente os alunos da rede pública e é mais intensa no final do ensino fundamental indicando, simultaneamente, a entrada tardia na escola, por parte daqueles segmentos da população que dependem da escola gratuita para se escolarizar, e as dificuldades de uma escolarização básica regular - sem repetências ou interrupções - por parte de um contingente significativo da população escolar; entre os alunos que repetiram uma ou mais séries estão 39% dos matriculados na 4ª série, 52% dos da 8ª série e 46% dos matriculados na 3ª série do ensino médio;

- a repetência atinge mais fortemente os alunos provenientes de famílias com menores níveis de instrução e das regiões mais pobres do País;

- 29,7% dos alunos da 4ª série, 46,5% dos da 8ª do ensino fundamental e 61,8% dos que freqüentavam a 3ª série do ensino médio informaram saber usar o computador; esses dados, quando relacionados com as respostas sobre se possuem computador em casa, evidenciam de forma clara o caráter seletivo da escola; pois, também neste caso, o avanço na escolaridade vem acompanhado de maior porcentagem de alunos que têm computador em suas casas (Inep, 1999, Gráficos 13, 14 e 15).

## A explicação pelos fatores externos

Tradicionalmente, entre nós, a avaliação do sistema escolar era feita, quase que exclusivamente, com base na comparação dos percentuais de estudantes das diferentes regiões do País freqüentando as séries escolares dos diferentes níveis (primário, médio e superior) e tipos de ensino (ginásio, técnico-comercial/industrial/agrícola, secundário, normal, científico...) nas diversas redes de ensino (federal, estadual, municipal e privado), assim como nas zonas urbanas ou rurais. Desses percentuais podia-se deduzir os fluxos, representados graficamente por pirâmides escolares, visualmente bastante apropriadas para expressar o caráter seletivo do sistema, como comprovam alguns importantes ensaios de Anísio Teixeira (1969, 1970) sobre os problemas da educação brasileira.

Esse tipo de avaliação fundamentava-se em uma *abordagem externa*, pois a interpretação do funcionamento do sistema escolar era desenvolvida, indiretamente, pelos efeitos da escola sobre a trajetória dos usuários representados nas coortes de idades e fluxos escolares. Gradativamente, procurou-se aprofundar a interpretação desses fluxos analisando a progressão diferencial nas redes de ensino, segundo as características demográficas e sociais das populações.

No nível internacional, com o *Relatório Coleman* (1966), uma importante inovação é consagrada na direção do aperfeiçoamento das metodologias de avaliação dos sistemas escolares: a demonstração da viabilidade de se avaliar os conhecimentos e habilidades das populações escolares relacionando-os às características do *background* dos estudantes, às características de formação dos professores e das escolas que freqüentavam.

Esse relatório, baseado em um survey de 645 mil alunos distribuídos em diferentes níveis escolares, assinalava a incapacidade de a escola americana autonomizar-se das desigualdades sociais: os EUA - a mais rica, poderosa e moderna sociedade democrática do mundo ocidental - ofereciam a pior escola aos que dela mais precisavam, discriminavam os negros, os *chicanos* e todos os grupos que esperavam e precisavam encontrar na escola fundamental pública as condições de educação que deveriam garantir os instrumentos básicos de cultura comum<sup>4</sup> (habilidades de leitura, es-

Foram administrados cinco tipos de testes (verbais e não-verbais, de compreensão de texto, matemática e conhecimento gerais). Entretanto, segundo Coe e Filz-Gibbon (1998, esp. p. 421-422), uma das mais conclusivas críticas ao *Coleman Report* apontou a inadequação dos testes aplicados pelo *survey* para medir a efetividade da escola; a ausência de "alinhamento curricular" dos testes desqualificava-os para mensurar a efetividade das escolas. Este é, atualmente, um tema controverso no campo da educação, em virtude dos avanços do conhecimento sobre o caráter arbitrário dos currículos nos sistemas de ensino: os Estados nacionais são construções políticas que, ao desconhecer as diferenças de classe e cultura que caracterizam suas populações, impõem padrões de cultura e educação nacional que sonégam legitimidade à diversidade de experiências socioculturais que as caracterizam.

crita, operações matemáticas e conhecimentos gerais) que fundamentariam as possibilidades de mobilidade social supostas nas *sociedades abertas* (democráticas). Esse diagnóstico reforçava a desilusão com a escola - que já havia dominado o cenário americano devido ao lançamento do *Sputnik* pelos soviéticos - e desencadeara um amplo debate, no auge da disputa tecnológica, sobre a incompetência do ensino americano de ciências, linguagem e operações matemáticas; o ensino fundamental deficiente, segundo os principais especialistas, ameaçava a hegemonia científica americana considerada fundamental nos tempos *da guerra fria*.

A contribuição mais importante do *Relatório Coleman* foi demonstrar que o fracasso escolar não se repartia aleatoriamente em relação à origem social dos alunos, mas atingia, regular e maciçamente, as crianças mais pobres. Foi o primeiro passo na direção do *paradigma da reprodução* que vem dominando a cena educacional até os nossos dias, embora sofrendo inúmeras reformulações, ampliações e complexificações/

### A explicação pelo funcionamento interno da escola

A identificação do *currículo oculto* das escolas pelas pesquisas que focalizaram as interações sociais nas salas de aula permitiu que se desvelassem as práticas microssociais de construção da realidade escolar, evidenciando o caráter arbitrário dos currículos e das práticas escolares. Essa nova direção da pesquisa sobre a seletividade nas e das escolas contribuiu, de forma decisiva,

Cabe aqui uma atenção especial à obra de Pierre Bourdieu, cuja popularidade contribuiu para uma "leitura" no estrito senso do termo, pouco atenta às próprias transformações e aprofundamentos teórico-empíricos das formulações do autor e da sociologia que ele vem desenvolvendo ao longo de quatro décadas.<sup>6</sup> No sentido dos conhecimentos, comportamentos e habilidades que os segmentos das camadas médias e superiores trazem de sua socialização familiar e são suportes de *background* sociofamiliar indispensáveis à escolaridade regular.

para a compreensão da trama complexa de interações entre os fatores intra e extra-escolares que tecem os processos de escolarização. Os estudos desses processos permitiram o aprofundamento do conhecimento do impacto do capital cultural das famílias sobre o desempenho escolar. A contribuição da Nova Sociologia da Educação (NSE) foi decisiva nesse sentido; nas décadas de 70 e 80, ela ofereceu um acervo importante de ensaios e pesquisas que focalizaram os limites da Sociologia tradicional, a qual, fundamentada na *aritmética política*, pretendia descrever fluxos e calcular o rendimento da escola sem uma fundamentação teórica capaz de fornecer bases para a interpretação dos fenômenos subjacentes às desigualdades escolares - razão por que não teria conseguido identificar o caráter socialmente construído do currículo nem seus desdobramentos na produção do sucesso e do fracasso escolar. Influenciada pelo interacionismo simbólico americano e pela fenomenologia de Schutz, a NSE inglesa estimulou o desenvolvimento de pesquisas de campo, a observação direta e a utilização do instrumental etnográfico que vêm permitindo focalizar o aspecto coletivo, relacionai e "subjetivamente construído" da realidade social das práticas escolares, assim como a descrição da trama complexa das interações, que dissimulam o arbitrário cultural inerente à linguagem, aos comportamentos, aos conteúdos e aos valores que circulam na escola.

### **Os efeitos da escola: um desafio à pesquisa em educação**

Se um bom indicador da maturidade de uma área científica é a consciência da provisoriedade dos conhecimentos que

A NSE, corrente que se desenvolveu no início dos anos 70 no Instituto de Educação da Universidade de Londres, estimulou o desenvolvimento de uma microsociologia da sala de aula que, de certa forma, revolucionou o conhecimento sociológico da escola. Inúmeros analistas do movimento da NSE têm assinalado, com algumas e importantes exceções, o caráter marcadamente político da produção da NSE e a fragilidade da comprovação empírica de seus achados.

produz, podemos considerar que a sociologia das desigualdades escolares alcançou uma razoável maturidade. Seja pela via das abordagens macrossociais dos sistemas escolares, seja pela via dos recortes microssociais, há uma percepção cada vez mais recorrente dos desafios crescentes às tentativas de refinamento da interpretação dos efeitos que podem ser atribuídos exclusivamente à ação pedagógica da escola, quando se avalia o desempenho dos estudantes. O sonho de isolar as variáveis mais significativas para a interpretação do desempenho escolar parece cada vez mais distante, pois o caráter relacionai do mundo social se reapresenta a cada avanço da pesquisa nesse campo.

### **O mais recente desafio: os "efeitos agregados" pelas escolas**

As tentativas de superação dos limites apontados aos grandes levantamentos iniciados na década de 50 na Grã-Bretanha levaram os pesquisadores interessados em comparar a efetividade das escolas a procurarem modelagens estatísticas mais adequadas à estratificação das populações escolares, ela-borando-se escalas de proficiência mais ajustadas aos currículos efetivos das escolas. É assim que a pesquisa sobre a efetividade da escola trabalha hoje com:

- métodos de análise multinível (ou hierárquica) mais adequados à definição de amostras compatíveis com a estrutura hierárquica da composição das populações escolares em vários níveis (alunos, turmas, escolas, municípios, Estados...); e
- matrizes referenciais de conteúdos e habilidades ajustadas aos currículos escolares e submetidas ao aval de especialistas.

O valor agregado é uma medida que pretende avaliar as aquisições dos alunos que podem ser efetivamente atribuídas à ação pedagógica das escolas, comparando a média do progresso escolar, em um período de tempo específico, às médias alcançadas por alunos com perfis equivalentes em outras escolas da mesma amostra.

Nesta seção, fundamentando-me em duas revisões internacionais procedentes de tradições culturais diferentes - do francês Pascal Bressoux (1994) e dos ingleses Coe e Fitz-Gibbon (1998) - procuro indicar e caracterizar a persistência de dificuldades de ordem teórico-metodológica apontadas por esses autores em suas revisões de pesquisas sobre a efetividade da escola.

### A revisão de Pascal Bressoux

Cobrimo cerca de três décadas de pesquisas e mais de 200 referências, Bressoux desenvolveu uma revisão de pesquisas sobre os efeitos das escolas e dos professores nas variações de aquisições dos alunos, em função da escola ou da turma em que foram escolarizados. Embora reconhecendo que hoje em dia superamos a perspectiva da escola como incapaz de desempenhar um papel específico e autônomo em relação às aquisições escolares, Bressoux assinala que raros são os fatores, identificados como indicadores de efetividade escolar que se apresentam eficazes independentemente das situações em que ocorrem. Os processos escolares caracterizam-se por numerosos efeitos de interação que apontam para a indispensável atenção aos contextos em que são apreendidos os indicadores de efetividade: determinados fatores, regularmente associados à efetividade, não o são, na mesma intensidade nem em todas as situações.

Um dos aspectos mais interessantes dessa revisão é a identificação dos aspectos contraditórios das pesquisas sobre os mesmos fatores. Assim é que:

- resultados das pesquisas sobre o tamanho das turmas não são consistentes na direção do senso comum pedagógico, de que turmas menores são mais efetivas;

- há reconhecimento de que a maior parte do efeito-turma decorre do trabalho e estilo do professor; entretanto, estudos sobre o trabalho do professor também assinalam que, na classe, não é o *professor* que controla a situação, *mas a situação* que controla o professor (Bressoux, 1994, p. 96);

- quanto à profecia auto-realizadora,<sup>10</sup> que por tanto tempo permaneceu incontestada, paira sobre ela um conjunto de críticas que assinalam as fragilidades metodológicas de sua elaboração (p. 98-99). Os estudos que tentaram replicar a pesquisa original induzindo as expectativas dos professores, em geral, não confirmaram os resultados encontrados por Rosenthal e Jacobson;

- os elogios são freqüentemente associados ao reforço dos comportamentos desejáveis nos alunos; entretanto, as pesquisas desenvolvidas sobre a questão apresentaram resultados discordantes; algumas apontam que seria a raridade dos elogios associada à sua distribuição, com discernimento, que teria efeitos positivos sobre o desempenho; portanto, o contexto em que ocorrem os elogios, sua freqüência e qualidade são aspectos que devem ser avaliados antes de se afirmar genericamente sua efetividade;

- outra questão importante refere-se aos limites teórico-metodológicos da suposição dos grandes *surveys* de que as escolas não fazem diferença; segundo Bressoux, inúmeras críticas assinalam que esses inquéritos utilizaram dados que não lhes permitiriam concluir sobre os efeitos *das escolas*; assim, é bem provável que tenham subestimado o impacto da escola;

- em virtude da imprecisão conceitual da variável "clima da escola", recorrentemente associada à efetividade das escolas, as pesquisas que focalizam esse tema não oferecem meios seguros de apontar a consistência de seus resultados;

- no que se refere às relações entre as famílias e as escolas, os resultados são particularmente contraditórios, inviabilizando qualquer inferência genérica sobre a forma que deveriam ter essas relações para melhorar o desempenho dos alunos; nesse caso, são particularmente importantes as variáveis contextuais: as escolas eficazes em meios desfavorecidos são, aparentemente, mais fechadas às influências das famílias, enquanto as eficazes em meios favorecidos parecem tender, ao contrário, a uma maior abertura às influências dos pais;

Essa teoria desenvolve a hipótese da influência decisiva da expectativa dos professores no desempenho escolar dos alunos.

■ os modelos estatísticos empregados nas pesquisas sobre a eficácia dos professores e das escolas permitem apenas estabelecer relações entre as variáveis estudadas, que não significam, necessariamente, relações de causalidade; daí a dificuldade de interpretar inúmeras das correlações assinaladas anteriormente. Por exemplo: seriam as expectativas elevadas que provocariam melhores *performances* ou, ao contrário, as melhores *performances* tenderiam a provocar expectativas mais elevadas? Ora, como bem assinala Bressoux, o problema que se apresenta nesses casos não se restringe a uma questão de técnica de pesquisa, mas de ausência de teoria bem fundamentada para a coleta e interpretação dos dados empíricos, que permitisse levar em conta os mecanismos subjacentes ao problema em investigação;

■ se é inquestionável que a estrutura global da escola interfere no que se passa nas salas de aula, as escolas, entretanto, não possuem um efeito homogeneizador tão forte como alguns resultados de pesquisas fazem crer.

### A revisão de Robert Coe e Carol Fitz-Gibbon

A pesquisa sobre a efetividade da escola ainda precisa demonstrar em que extensão as diferenças de efetividade, entre as escolas, são realmente causadas por fatores identificados dentro das escolas e, talvez mais importante ainda, fatores sob o controle das escolas; avaliações sobre a melhoria das escolas são pouco convincentes a esse respeito (Coe, Fitz-Gibbon, 1998, p. 422).

A revisão de Coe e Fitz-Gibbon forma um atualizado balanço do estado das pesquisas sobre a efetividade das escolas. Para os autores, os estudos nessa área têm se desenvolvido sobre um conjunto de resultados restritos e freqüentemente inapropriados, em virtude da pouca atenção conferida ao "alinhamento curricular" (compatibilização dos currículos efetivamente trabalhados nas escolas), da ausência de dados longitudinais, além de, comumente, se

apoiarem em suposições infundadas sobre a homogeneidade dos "efeitos-escola". O caráter residual das modelagens estatísticas utilizadas nas pesquisas sobre a efetividade das escolas implica que esta seja definida pela parte das *performances* não explicadas. Como Bressoux, esses autores também afirmam que essas pesquisas, de uma maneira geral, carecem de maior fundamentação teórico-empírica sobre os mecanismos subjacentes à efetividade residualmente definida.

Desde o primeiro *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, realizado em Londres em 1988, questiona-se uma suposição básica das pesquisas sobre a efetividade das escolas: que as correlações encontradas entre determinadas características e as "escolas efetivas" sejam interpretadas como evidências de causalidade. Esta seria uma das razões pelas quais, muitas vezes, os resultados têm sido superestimados. Também aqui, vemos reafirmada uma crítica de ordem teórico-empírica que fora formulada por Bressoux.

Seguem-se aspectos destacados pelos autores como os principais problemas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo da efetividade das escolas:

■ As pesquisas têm utilizado um conjunto limitado de resultados, porque são guiadas mais pelo que é fácil de se medir do que pelo que é mais importante; ora, se o que se quer medir é a efetividade do trabalho da escola, não se justifica a utilização de testes cognitivos estandardizados, sem que sejam avaliados em sua representatividade curricular.

O trabalho de Bressoux, publicado em 1994, não consta da bibliografia revisada por esses autores.<sup>12</sup> Os autores chamam a atenção para os efeitos perversos, no Reino Unido, da valoração excessiva dos resultados proclamados nas *league tables* (tabelas de *performance* das escolas). Esses resultados teriam forçado todas as escolas a adotarem idênticos objetivos para todos os alunos, o que, por sua vez, teria sido em parte responsável pelo "dramático crescimento dos alunos excluídos das escolas". Como se sabe, o número de imigrantes que não têm o inglês como língua materna, assim como os segmentos mais pobres da população, faz com que a "efetividade" das escolas que freqüentam resida, provavelmente, na capacidade, que demonstrem, de mantê-los nas escolas.

■ *Os modelos* estatísticos usados para o cálculo do "valor agregado" não têm dispensado a atenção necessária à validade do *constructo* efetividade; a justificação teórica da adequação do controle das variáveis selecionadas tem sido negligenciada. A interpretação dos valores efetivamente agregados pelas escolas depende portanto, fundamentalmente, das variáveis selecionadas, o que por sua vez supõe o domínio de hipóteses bem fundamentadas do ponto de vista teórico-empírico. É surpreendente, do ponto de vista dos autores, que a confiabilidade das variáveis raramente seja indicada pelas pesquisas nessa área.

Como Bressoux, os autores (Coe, Filz-Gibbon, 1998) destacam que as pesquisas sobre a efetividade das escolas não têm conseguido demonstrar conexões causais entre escolas e efetividade, pois não permitem afirmar até que ponto as diferenças entre as escolas são causadas por fatores exclusivamente escolares. Geralmente essas pesquisas não oferecem nenhum indicador mais consistente acerca dos mecanismos responsáveis pelas diferenças encontradas.

Os autores desenvolvem, ainda, uma séria crítica às revisões de pesquisa que listam um conjunto de características repetidamente apontadas como associadas às escolas efetivas. Segundo eles, a aparente confirmação desses fatores por diversas pesquisas decorre, em boa parte, da imprecisão de suas formulações. Os estudos que tentam sumarizar a evidência por "contagem dos votos" -ou seja, pelo número de pesquisas que indicam o mesmo resultado - são enganosos; para sintetizar os resultados provenientes de diferentes pesquisas, seria necessária uma maior atenção à definição

As medidas de *value-added* (valor agregado) são definidas residualmente, ou seja, pela parte do desempenho do aluno que não pode ser explicada pelas características externas à escola (*intake factors*).

Afirmar que as "escolas fazem diferença" é bastante diferente de afirmar simplesmente que as escolas são diferentes - uma afirmação bem menos espetacular, mas bem mais de acordo com a evidência disponível. A questão da causalidade é crucial (Coe, Fitz-Gibbon, 1998, p. 426).

precisa das características em tela e à sua operacionalização em cada estudo, de forma a se certificar de que as similaridades de linguagem não estejam obscurecendo as diferenças de conteúdo.

## Avançando criteriosamente

Este rápido panorama que procuramos traçar, com base em alguns estudos recentes de pesquisas sobre a efetividade das escolas, pretende oferecer alguns subsídios à reflexão sobre os desdobramentos da "urgência" em produzir avaliações - dos estudantes, professores, escolas - que, aparentemente, contagiaram os políticos, administradores públicos e pesquisadores. Esse interesse pela avaliação, que se desdobra em diagnósticos sobre a qualidade da educação nas diferentes unidades da Federação -em escolas públicas e particulares, urbanas e rurais - encontra hoje, no Ministério da Educação, programas especificamente voltados para a produção de bancos de dados e séries históricas que pretendem possibilitar, além do conhecimento das condições de escolarização brasileira nos diversos níveis (fundamental, médio e superior), subsídios, em princípio mais confiáveis, para a definição de diretrizes de política educacional e para as inescapáveis comparações internacionais.

Indiscutivelmente, foram muitas, e importantes, as contribuições que o afã de avaliar trouxe para o campo da educação. A consciência, relativamente generalizada, da necessidade de eliminar os teores altamente aleatórios e subjetivos dos julgamentos que recaem sobre nossos alunos, nossas escolas e professores, tem certamente significado um passo importante no processo de superação da arbitrariedade com que se constroem juízos, a partir dos quais, gradativamente, vão se cristalizando preconceitos e supostos méritos a respeito de determinados tipos de escolas e suas clientelas. Entretanto, gostaria

É o caso, por exemplo, da suposição bastante generalizada, entre nós, da superioridade das escolas particulares em relação às públicas.



de alertar para as conseqüências negativas que podem advir das práticas excessivas e indiscriminadas das testagens e avaliações globais dos sistemas escolares. Sem a consciência dos limites dentro dos quais os resultados dessas avaliações devem ser interpretados e, por isso mesmo, relativizados, corre-se o risco de exagerar o valor dos diagnósticos e consagrar metodologias, crescentemente sofisticadas, que servirão menos ao aperfeiçoamento e à divulgação das informações a quem de direito - usuários diretos e indiretos do sistema escolar, professores e diretores das unidades escolares, secretários de educação, administradores públicos em todos os níveis - do que à reserva de mercado, para que uns poucos especialistas usufruam dos frutos materiais e simbólicos da exclusividade no domínio técnico das operações de produção de dados.

Gostaria de finalizar este ensaio indicando a necessidade de desenvolvermos revisões sobre as pesquisas brasileiras que analisam a efetividade das escolas, que venham a oferecer subsídios para um balanço criterioso sobre o estágio atual das avaliações de nossos sistemas de ensino que, desde a última década, vêm sendo amplamente estimuladas pelos responsáveis pelos recursos públicos e políticas sociais.

Tal necessidade (de balanço criterioso) aplica-se também aos programas de correção do fluxo escolar- cuja implantação decorre, de uma maneira geral, de avaliações que apontam a improdutividade do sistema. O mesmo alerta acima vale para avaliações desses programas, para as quais, espero, toda esta publicação venha a constituir subsídio básico.

### Referências bibliográficas

BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 108, p. 91-137, juil./sept. 1994. COE, Robert, FITZ-GIBBON, Carol. School effectiveness research : criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, v. 24, n. 4, p. 421-437, 1998.

COLEMAN, James et al. *Report on equality of educational opportunity*. Washington : Department of Health Education and Welfare, 1966. [Coleman Report]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *O perfil do estudante brasileiro* : um estudo a partir dos dados do Saeb 97. Brasília : Inep, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luís, FORACCHI, Maria Alice. *Educação e sociedade* : leituras de Sociologia da Educação. 4. ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1969.

----- (Org.). *Educação no Brasil*. São Paulo : Ed. Nacional, 1970. Capítulo: A escola brasileira e a estabilidade social.

WONG, Raymond Sin-Kwok. Multidimensional influences of family environment in education : the case of Socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, v. 71, p. 1-22, jan. 1998.

# LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar

Iara Glória de Areias Prado

Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação. A autora agradece a colaboração de Marilda Almeida Marian na elaboração deste artigo

A repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira.

Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da auto-estima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública.

Existe no Brasil uma vasta literatura sobre o fracasso escolar. Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno da repetência tem sido objeto de estudos e análises realizados por diversos especialistas da área, representantes das mais variadas tendências. Tanto os estudos etnográficos como as sofisticadas análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos custos da educação têm chegado a resultados similares: gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão.

Em recente publicação, especialista na matéria (Oliveira, 1999, p. 18) apresenta a seguinte citação:

De cada 1.000 brasileiros que têm condições de receber instrução elementar, 513 não se inscrevem nas escolas, 110 se matriculam, 79 ficam no primeiro ano, 54 vão um pouco além, somente 30 obtêm a instrução elementar.

Segundo o autor, essas teriam sido palavras utilizadas por Getúlio Vargas, em 1944 (apud Barioni, 1944). O autor prossegue lembrando que "Lourenço Filho observou o mesmo em 1954, Lauro de Oliveira Lima detectou semelhante problema em 1964, e a Comissão MEC/Usaid chegou à mesma conclusão em 1968"; e acrescenta: "uma brilhante e exaustiva revisão do debate nacional e internacional sobre as questões da repetência foi realizada por Zaia Brandão e suas colaboradoras em 1983" (Oliveira, 1999, p. 18-25).

Portanto, antes que se cunhassem, no início da década de 1980, as expressões "pedagogia da repetência" e/ou "cultura da repetência", muito já havia sido produzido em termos de análises aprofundadas do fracasso escolar.

Utilizando as palavras de um eminente pesquisador (Ribeiro, 1991, p. 83):

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira (...) Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo (...) como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural* (grifo do autor).

Apesar da antiguidade do problema da repetência e dos seus desastrosos efeitos sobre o desempenho do aluno e da eficácia do sistema como um todo, pouco ou quase nada se conseguiu, até os anos 80, em termos de impacto dos resultados desses diagnósticos sobre a formulação de políticas públicas.

Para uma análise mais elucidativa acerca dos principais avanços observados nessa última década, em termos de melhoria da produtividade e da eficiência do sistema educacional, vale lembrar que em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos,<sup>1</sup> em Jomtien, Tailândia, cujos principais resultados e posições consensuais foram sintetizados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. A partir dos compromissos assumidos na mencionada Conferência, bem como na Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizada em 1993, que teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, o Ministério da Educação (MEC) tem apresentado vários esforços no sentido de colocar em prática

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do PNUD, da Unesco e do Banco Mundial.

as obrigações e promessas assumidas durante as referidas conferências internacionais.

Assim, convictas de que se tornava inaceitável continuar adiando uma ação decisiva capaz de reverter o lamentável quadro da educação pública nacional, as autoridades do País assumiram uma postura de maior engajamento, tendo-se criado desde então, dentre outras, as seguintes medidas, planos ou políticas governamentais, visando à melhoria da qualidade do ensino e à maior eficiência do sistema:

- Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, elaborado a partir de amplo debate nacional, por meio da mobilização de diversos segmentos da sociedade civil e da efetiva participação dos Estados e municípios;

- Plano Político Estratégico 1995-1998: reforça compromissos já assumidos no Plano Decenal de Educação para Todos e gera mecanismos essenciais para a implantação de uma educação de qualidade para todos. Cabe destacar nesse sentido a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que, implantado nacionalmente a partir de janeiro de 1998, vem sendo aceito como estratégia eficaz de combate à iniquidade e de garantia de elevação dos salários dos professores, corrigindo enormes injustiças na carreira do magistério, especialmente nas regiões mais pobres do País.

- Publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, por meio da Lei nº 9.394, de dezembro 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei institui a Década da Educação e preconiza a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), nos seguintes termos de seu art. 87, § 1º:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O PNE já foi submetido ao Congresso Nacional, encontrando-se ainda em fase de discussão. Contudo, a partir do referido plano e com base nos últimos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a atual administração do MEC está organizando, a pedido do novo Ministério de Orçamento e Gestão, o Plano Plurianual de Ações, previsto para o período 2000-2003. Embora esse último plano ainda se encontre em versão preliminar, já existem elementos suficientes para que se possa apresentar avanços.

Houve um significativo progresso na escolarização da população nesses últimos anos: de acordo com o Censo Escolar de 1998, realizado pelo Inep/MEC, o País conta atualmente com 35 milhões e 800 mil estudantes freqüentando as escolas públicas e privadas de ensino fundamental, o que corresponde, para esse nível de ensino, a uma taxa líquida de escolarização equivalente a 95,8% da população na faixa de 7 a 14 anos. Caberia lembrar que a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação para Todos previa, só para o ano 2003, uma taxa de cobertura de, no mínimo, 94% da população em idade escolar.

Como resposta a esse avanço rumo à universalização do ensino fundamental, o atual governo tem dado prioridade às políticas de melhoria da qualidade do ensino, com efetiva ênfase na implantação de programas de correção do fluxo escolar.

A grande preocupação não é mais a cobertura relativa ao ensino fundamental para todos, mas a oferta de escola de qualidade para todos, bem como a garantia da matrícula no ensino médio, até 2003, a todos os jovens egressos do ensino fundamental e àqueles que quiserem voltar a estudar. Assim, o grande desafio da atual política governamental centra-se na quebra de uma verdadeira "cultura da repetência",<sup>2</sup> visando à efetiva correção do fluxo escolar e à conseqüente eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados.

Quase a metade dos alunos matriculados no ensino fundamental, cerca de 47%, apresenta distorção idade/série (Castro, 1998b).

A descentralização e a flexibilidade que caracterizam a nova legislação educacional brasileira são fatores essenciais para que essa vontade política, expressa nos diferentes níveis, sistemas e esferas do poder público governamental - União, Estados, Distrito Federal e municípios - possa, de fato, vir a ser colocada em prática. Vários são os caminhos. Entretanto, o importante para chegar lá é saber investir, da melhor maneira possível, numa política de correção do fluxo escolar. A nova LDB oferece o amparo legal e a flexibilidade necessários à sua implantação.

## Descentralização e flexibilidade

Como visto, a descentralização e a flexibilidade constituem características marcantes da nova LDB. Para garanti-las, sem com isso cair na indesejável fragmentação do sistema educacional brasileiro, era imprescindível dar, como a própria LDB reforça, uma grande ênfase aos processos de avaliação do rendimento escolar e das instituições de ensino.

Pode-se dizer que a nova LDB, conforme art. 87, § 3º inciso IV, institui um "sistema nacional de avaliação do rendimento escolar". Em uma análise aprofundada da nova lei, pesquisadora da matéria (Abreu, 1998) afirma que "a avaliação contrapõe-se à flexibilidade, entendidas como os dois eixos principais da nova lei"; e, citando Jamil Cury (apud Abreu, 1998, p. 66), ela continua:

Por seu lado, a flexibilidade decorre da abertura de um campo extremamente grande para iniciativas autônomas (...) a União se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis, pois ganha a prerrogativa de estabelecer um processo permanente de avaliação do rendimento escolar e das instituições, pondo-se quase como agente externo desse processo, monitorando indicadores de desempenho.

Porém, é interessante ressaltar que as principais ênfases à abordagem, tanto da maior autonomia, como da maior flexi-

bilidade, se dão exatamente nos artigos 23 e 24 que tratam, respectivamente, da organização do ensino em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados", etc. (Art. 23) e da verificação do rendimento escolar, que abre as seguintes possibilidades:

- possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (LDB art.24, inciso V, alíneas b e c).

Tendo em vista tais possibilidades, ou aberturas oferecidas pela LDB, os sistemas de ensino têm procurado adotar diferentes alternativas político-pedagógicas como medidas para a correção do fluxo escolar. Dentre essas, caberia destacar:

- Promoção automática: talvez a mais controvertida e mais radical das políticas de correção de fluxo, esta tem sido objeto de muita polêmica. Sintetizando e simplificando muito, poderia afirmar-se que a "promoção automática" e a "cultura da repetência" são dois enfoques extremos, que parecem distanciados do esforço pela melhoria da qualidade do ensino.

- O regime de ciclos: a organização do sistema educacional em ciclos pode ser vista como medida intermediária, isto é, não apresenta os riscos da promoção automática e não abandona as unidades de ensino ao *laissez-faire*. Nesse regime, a aprovação ou reprovação não é anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries, oferecendo, portanto, maiores chances de recuperação para o aluno do que a situação atual predominante.

- Classes de aceleração da aprendizagem: como se trata da estratégia de correção de fluxo escolar estimulada pela atual política governamental, é dedicada toda uma seção, adiante, ao Programa de Aceleração da Aprendizagem, como tentativa de sintetizar a proposta do MEC para o combate à repetência com ênfase na qualidade do ensino.

Conforme recente declaração do Inep (Castro, 1998a, p. 6), os resultados alcançados com a elaboração do último Censo Escolar 1998 comprovam que:

É possível avançar na direção apontada pela LDB, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e construindo parâmetros nacionais que orientam os esforços para a melhoria da qualidade do ensino (...) A autonomia concedida aos sistemas de ensino pela nova LDB estimulou uma série de inovações, tanto do ponto de vista da organização do ensino quanto pedagógico. Alguns sistemas estaduais e municipais estão substituindo a seriação pelo sistema de ciclos.

Para facilitar a utilização de uma mesma linguagem em todo o sistema nacional de educação, a coleta de dados estatísticos, especialmente no que se refere a matrículas, continua sendo feita de forma seriada. Os sistemas que já implantaram ou estão implantando a organização do ensino por ciclos devem apresentar os números de matrículas por meio de critério de equivalência por série.

No mesmo sentido, aqueles sistemas que, graças à autonomia e à flexibilidade asseguradas pela LDB, já adotaram as Classes de Aceleração da Aprendizagem ou outras modalidades de correção do fluxo escolar, terão a oportunidade de alimentar os dados do Censo Escolar com os resultados dessas experiências. Assim, as estatísticas educacionais poderão revelar uma efetiva sintonia com as mudanças introduzidas pelas reformas e com as respostas que os sistemas de ensino e os diferentes níveis de dirigentes da educação esperam delas.

A título de exemplo, dados do último Censo Escolar já revelaram que: dos 35 milhões e 800 mil estudantes matriculados no ensino fundamental em todo o País (dado de março 1998), 32 milhões e 400 mil estão no ensino fundamental público, dos quais, 1 milhão e 200 mil alunos já estão frequentando as Classes de Aceleração da Aprendizagem, graças à abertura oferecida pela nova legislação da educação. Isso representa um número relativamente significativo, considerando que aproximadamente 10% dos alunos matriculados nas séries iniciais, nesse nível de ensino público, são multirrepetentes.

Por outro lado, os dados do Inep revelam que, se em 1988 ainda contávamos com uma taxa de reprovação expressa em

18,8% da população matriculada no ensino fundamental, em 1996 essa taxa já havia sido reduzida para 14,1%. No mesmo período, a taxa de abandono passou de 20,6% (1988), para 12,9% (1996). Os dados do último Censo revelaram, no final de 1997, uma taxa de reprovação de aproximadamente 11,2% e de menos de 10% de abandono escolar.

Portanto, as atuais políticas governamentais inspiradas pela nova LDB já apresentam os primeiros resultados favoráveis e tendem a sinalizar, para um futuro não muito remoto, uma possível eliminação da tradicional defasagem idade/série em nosso País.

### Aceleração da aprendizagem

Como já mencionado, desde que se faz pesquisa educacional no País, o problema da repetência tem sido analisado, porém, nunca se conseguiu solucioná-lo, apesar dos progressos recentemente alcançados.

Há 30 anos, o pesquisador Lauro de Oliveira Lima (1969, p. 50) já escrevia:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de *aceleração*, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima "*revolução pedagógica*" será o fenômeno da *aceleração* em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a cadeira de "*aceleração da aprendizagem*", de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade (grifos do autor).

Em seguida, ele afirma que a medida mais elementar de combate à defasagem idade/série, ou de correção do fluxo escolar "seria proibir a matrícula de crianças escolarmente defasadas em classes comuns. Cada grupo escolar deveria ter *classes de aceleração*, até normalizar-se a escolaridade".

A título de ilustração, é interessante citar uma experiência externa que sem dúvida exerceu influência sobre o pensamento de alguns educadores brasileiros: o Programa *Accelerated Schools*, concebido na Universidade de Stanford e iniciado em 1986 no Estado da Califórnia. O Programa das Escolas Aceleradas tem em vista o sucesso escolar de alunos em situação "de risco". A visita ao Brasil, em 1992, de um de seus principais criadores, Henry Levin, possibilitou a disseminação da idéia das escolas aceleradas, especialmente por meio da publicação de um de seus artigos sobre o assunto (Levin, Soler, 1992).

Portanto, a idéia de classes de aceleração da aprendizagem não é nova. Entretanto, talvez a adoção de uma política nacional de aceleração da aprendizagem, por meio da criação do Programa de Aceleração, possa se transformar numa valiosa inovação que poderá apresentar reflexos positivos, em termos de mudança de atitude comportamental, de quebra da cultura da repetência e de efeitos na correção do fluxo escolar, em todo o sistema educacional do País.

A mudança de atitude comportamental, que alguns consideram como resultado de uma mudança de mentalidade, requer um longo e complexo processo. Como não se pretende "proibir" nada, nem obrigar os diferentes níveis de sistemas de ensino a adotarem essa ou aquela medida, mesmo porque não é essa a orientação da nova legislação educacional, é preciso conquistar essa mudança pela indução, pela apresentação e divulgação de resultados positivos que possam ser multiplicados e estendidos a todo o sistema nacional de educação.

Em que consistiria essa mudança de mentalidade? Ela passa necessariamente pela busca de alternativas para a substituição da "cultura de repetência" por uma prática pedagógica voltada para o sucesso do aluno. Isso redundará num maior preparo do professor, como principal ator a fazer frente ao histórico fracasso escolar, e no compartilhamento desse esforço, por meio do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Certamente, para equacionar, ao mesmo tempo, dois problemas correlatos, porém distintos, o da correção do fluxo esco-

lar e o da "cultura da repetência", é preciso abrir espaço para diferentes abordagens.

Ao incentivar a adesão dos sistemas estaduais e municipais ao Programa de Aceleração da Aprendizagem, o MEC pretende induzir essa mudança de mentalidade e de atitude comportamental, indispensável para a superação da "cultura da repetência", bem como oferecer os subsídios necessários para a correção do fluxo escolar.

Por outro lado, ao sugerir o referido Programa e criar as condições necessárias para sua disseminação, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC)<sup>3</sup> não pretende descartar outras experiências que estão em fase inicial de implantação e cujo mérito ainda é muito cedo para se avaliar com seriedade e rigor.

Com a proposta do Programa de Aceleração da Aprendizagem pretende-se, inicialmente, corrigir o fluxo escolar dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental que apresentam defasagem idade/série de dois anos ou mais. Embora ainda recente, o Programa já se estendeu por vários Estados e municípios, e seus primeiros resultados, quase sempre favoráveis, começam a ser divulgados.

Embora oficialmente lançado e iniciado há apenas dois anos, o Programa de Aceleração já conta com a adesão de vários Estados e municípios. Em 1997 foram registradas 112 adesões ao Programa. Em 1998 esse número cresceu para 719. O que significa, totalizando, que já foram firmados 831 convênios do Ministério com Estados, municípios e prefeituras de capitais que aderiram ao Programa de Aceleração, mediante o cumprimento de determinados pré-requisitos estabelecidos. Como pode ser observado na Tabela 1, dados da SEF/MEC relativos a 1998 revelam a extensão e o alcance do referido Programa.

O MEC, na sua função supletiva, tem garantido a operacionalização do Programa, repassando recursos financeiros para a reprodução do material didático, já disponibilizado, e para a capacitação dos professores selecionados para trabalhar nas classes de aceleração.

**Tabela 1- Número de convênios firmados por sistema administrativo e volume de recursos transferidos pelo MEC -1998**

Sistemas administrativos	Nº de Convênios	Recursos (R\$)
Municípios (exceto capitais)	674	15.437.240
Estados	24	10.859.827
Prefeituras de capital	21	3.376.016
<b>Total</b>	<b>719</b>	<b>29.673.083</b>

Fonte: MEC/SEF, 1998.

Diante do exposto, acredita-se que o conceito de aceleração da aprendizagem já tenha sido assimilado e legitimado em todo o País, sendo sua importância amplamente reconhecida; espera-se que a disseminação do Programa continue acontecendo em larga escala, de forma que seja possível incluir, numa próxima etapa, todos os multirrepetentes matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental e médio.

Assim sendo, para que se possa superar o problema da repetência e da regularização do fluxo escolar, é preciso que seja revigorado o esforço nacional, com a efetiva participação da sociedade civil.

Nesse sentido, a parceria do MEC com o Instituto Ayrton Senna (IAS) tem sido exemplar. Em 1998 o Ministério se comprometeu com o repasse de mais de 1 milhão e 500 mil reais para a capacitação de docentes e reprodução de material didático, para as classes de aceleração que vêm sendo criadas, acompanhadas e apoiadas pelo referido Instituto, por meio do projeto Acelera Brasil. Em 1998 esse projeto, que também teve início em 1997, já envolvia 24 municípios. Na atualidade, o Acelera Brasil está sendo implantado em mais dois Estados (Goiás e Espírito Santo), devendo envolver, até o final do ano, mais 222 municípios.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem vem sendo acompanhado pela SEF/MEC, na sua execução financeira, bem como extra MEC, por pesquisadores e instituições especializadas em avaliação educacional.

Recente pesquisa realizada pelos especialistas da Fundação Carlos Chagas (FCC), encomendada pelo IAS, teve como meta analisar o impacto causado nos alunos e profissionais participantes do projeto Acelera Brasil, em cada um dos municípios envolvidos com o Programa de Aceleração da Aprendizagem, em 1997. Tendo em vista os objetivos, pressupostos e recomendações do Programa, a pesquisa enfocou as seguintes categorias de análise e avaliação: a) desempenho escolar dos alunos; b) processo de reconstrução da auto-estima; c) material didático utilizado; d) opiniões dos profissionais participantes.

As conclusões do estudo da FCC (1998, p. 157-158) vieram reforçar os resultados de outras análises já realizadas:

O Programa apresentou, sem dúvida, uma possibilidade efetiva para que alunos com defasagem de escolaridade retomassem seus estudos com regularidade (...) Um número considerável de alunos, cerca de 45%, pôde ser incluído na 5ª série da escolarização regular.

Contudo, as análises que enfocaram a questão da reconstrução da auto-estima dos alunos multirrepetentes apresentaram resultados menos satisfatórios. Trata-se, evidentemente, de uma abordagem complexa, que talvez requeira métodos mais sofisticados, a serem utilizados por meio de observações mais a longo prazo. O mesmo se aplica às mudanças esperadas quanto ao perfil dos profissionais e às suas atitudes comportamentais. Espera-se que haja efetiva melhoria, e de fato, ela está acontecendo. Porém, seria ingênuo uma expectativa por "milagres", ou por saltos grandiosos.

O importante, como já foi constatado, é que o Programa está dando certo. A LDB abriu o espaço para que iniciativas dessa natureza pudessem ser legitimadas. A SEF/MEC, no cumprimento de sua função supletiva, vem fazendo um esforço considerável para financiar a reprodução do material didático e a capacitação dos professores, naqueles Estados e municípios que optaram pela implantação do Programa. A análise e seleção dos projetos apre-

sentados têm em vista a garantia da qualidade do Programa. Aqueles que desejam aderir devem demonstrar a capacidade de cumprir os objetivos e pressupostos do Programa, bem como a vontade política local de colocá-lo em prática.

Os avanços obtidos já podem ser observados no último Censo Escolar; os resultados apresentados, conforme descrito anteriormente, demonstram que as atuais políticas governamentais, inspiradas pela nova LDB, estão dando certo, a correção do fluxo escolar está acontecendo, e tudo leva a crer que, num futuro não muito remoto, o País conseguirá superar o fantasma da repetência, fortalecendo o sucesso escolar.

### Referências bibliográficas

- ABREU, M. *Organização da educação nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.
- BARIONI, Walter. Evasão escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 326-327, 1944.
- BRANDÃO, Z. et al. *Evasão e repetência no Brasil : a escola em questão*. Rio de Janeiro : Achiamé, 1983.
- BRASIL. Leis etc. *Lei n. 9.394 de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília : Senado Federal, 1997.
- CASTRO, M. H. G. Apresentação. In ; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse Estatística da Educação Básica/98*. Brasília : Inep, 1998a. p. 6.
- Avaliação do sistema educacional brasileiro : tendências e perspectivas*. Brasília : Inep, 1998b. p. 17-18.
- CURY, C. R. J. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: SEMINÁRIO O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES? [Anais...]. São Paulo : Fiesp, Sesi/SP e Senai/SP, 1997. Apud ABREU, M. *Organização da educação nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí : Ed. da Unijuí, 1998.



- EISEMON, T. O. *Reducing repetition : issues and strategies*. Paris : UPE/Unesco, 1997.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Programa de Aceleração da Aprendizagem : relatório*. São Paulo : FCC, 1998. 3 v.
- LEVIN, H., SOLER, P. *Escolas aceleradas : podem elas ser bem sucedidas no Brasil?* Brasília : Inep, 1992. (Série Documental. Estudos de Políticas Governamentais, n. 1).
- LIMA, L. O. *O impasse na educação*. Petrópolis : Vozes, 1969.
- OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia do sucesso*. São Paulo : Saraiva, 1999.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-76, jul./dez. 1991.
- SCHIEFELBEIN, E., SIMMONS, J. *Determinantes del rendimiento escolar: resena de Ia investigación para los países en desarrollo*. Ottawa : IDRC, 1975.

# Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica

## Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); assessora pedagógica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); coordenadora responsável pela proposta pedagógica dos programas de Classes de Aceleração, em São Paulo, (1995-1996) e de Correção de Fluxo, no Paraná.

Atuar na implementação de uma medida de teor pedagógico como a das classes de aceleração, criadas para possibilitar o sucesso de alunos em situação de atraso escolar, significa participar de uma ação polêmica, que oferece muitas possibilidades de acertos e erros em sua aplicação. A situação de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, gerado na maioria das vezes por reprovações contínuas, não é um fenômeno novo entre nós; ao contrário, é antigo e tão freqüente que se tornou um fato corriqueiro, naturalizado aliás, como as outras manifestações do fracasso escolar. Ignorá-lo é o mesmo que considerar inevitável haver ainda problemas de acesso, reprovações numerosas, evasão significativa, baixa aprendizagem e, também, escolas mal equipadas e deterioradas, salários miseráveis dos professores, etc. - porque sempre estiveram presentes na realidade do sistema público de ensino. É pouco dizer que esses problemas são agora tratados apenas por uma questão de economia e racionalização de recursos, e que por isso não são questões a serem enfrentadas pelos educadores progressistas. Em que pese a política econômica impondo aos sistemas de ensino redução de custos e enxugamento dos desperdícios causados pelo acúmulo de alunos repetentes, enfrentar o problema da perspectiva pedagógica significa respeitar pessoas reais que freqüentam a escola e contam com ela para organizar suas vidas, que aguardam o atendimento prometido, mesmo carregando insucessos e dificuldades. Na situação de desvantagem há alunos reais, excluídos e diminuídos em sua auto-estima. Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história - não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras. Entender a situação da educação como um problema sem solução a curto e médio prazos não nos pode impedir de adentrar a sala de aula. Ao enfrentá-lo, busca-se fortalecer a escola em seu trabalho específico, como parte da luta maior pela conquista de serviços públicos de boa qualidade, que garantam atendimento digno e justo a toda a população.

A exagerada desigualdade social do País e os controversos rumos das políticas públicas refletem-se na precariedade do atendimento à população, como demonstram os serviços de saúde

e educação, por exemplo. Seus reflexos na educação manifestam-se como problemas educacionais, mas têm origem social e não podem ser resolvidos no âmbito da educação; essa realidade excludente é que explica a tendência constante dos grupos socialmente desfavorecidos de apresentar problemas ou fracassar em sua trajetória escolar. Problemas sociais envolvem não só a vida dos alunos, dificultando sua frequência regular e seu aproveitamento, mas refletem-se também na precariedade do atendimento escolar, na situação dos salários dos professores, no descuido com sua formação. No entanto, os problemas educacionais são mais do que simples reflexo dos problemas sociais, e sua solução faz parte do conjunto de soluções mais amplas, pois atuar sobre a educação é também atuar no contexto social de que ela não se aparta. Investir no interior da escola é também uma forma de resistir e de se opor aos determinantes externos de opressão e injustiça. Nos estudos sobre o fracasso que adentram a escola percebe-se, entretanto, uma tensão entre a denúncia dos fatores extra e intra-escolares que facilitam sua ocorrência e a busca de saídas pedagógicas para o problema.

Em um de seus estudos, Saviani (1991, p. 51) alerta para a necessidade de se ultrapassar o entendimento dos problemas educacionais e de aprendizagem como mero reflexo dos problemas sociais: "O que me parece necessário atingir é o entendimento de que a determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia para retroagir sobre o funcionamento da própria sociedade". Referindo-se ao espaço que existe para se enfrentar os problemas educacionais no âmbito da educação e da própria escola, insiste que reprovação e evasão são problemas sociais, mas também do âmbito das políticas educacionais: são pedagógicos, pois têm relação com a forma como o trabalho pedagógico se organiza; reorganizar o processo pedagógico não é de fato suficiente para resolver o problema, mas é inegavelmente parte da solução. Concordando com Saviani (1991, p. 53), enfatize-se ainda que a resposta pedagógica pode criar novas condições para que o problema se explicita claramente e para que possam ser acionadas medidas mais efetivas e mais articuladas no seu enfrentamento.

Evasão e reprovação acompanham a história do ensino público em nosso País, justificando reformas e investimentos em educação desde os anos 20 e 30, de quando datam as iniciativas mais claras de organização do sistema público de ensino. Assim, a busca de soluções para os problemas educacionais não é também algo novo entre nós. Reformas de ensino foram numerosas e sempre se propuseram à luz dos problemas de não-acesso, ineficiência e baixo rendimento do sistema. Sempre se buscou a boa escola, ou a escola que viesse ajustar a população a novas necessidades sociais e econômicas, parecendo acreditar-se que as reformas de ensino viriam melhorar a escola para todos e com isso tornar melhor e mais justa a organização social. Os altos índices de fracasso não eram esperados, portanto, mas serviram para demonstrar a falácia das promessas e das esperanças depositadas na escola, para desmascarar a desigualdade social encoberta pela ideologia liberal; esses indicadores têm servido também para fortalecer as reivindicações pelos direitos de todos a uma educação de qualidade e, especialmente, pelos direitos dos alunos marcados pela seletividade e discriminação, castigados pelo insucesso.

Efetando uma revisão crítica da literatura sobre o tema, Patto (1996) analisa as concepções que explicam o fracasso escolar e suas raízes históricas, apontando, mesmo encoberta pela ideologia liberal, a presença de estereótipos e discriminação que marcam os mais pobres como incapazes, inaptos para a aprendizagem escolar. Examina a persistência do problema da repetência e evasão ao longo do período que se estende desde a década de 30 por mais de 60 anos, recaindo sempre maciçamente sobre as crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população; aponta a "cronificação" desse estado de coisas, que parece ter se tornado imune às tentativas experimentadas para revertê-lo. Cita um artigo publicado em 1949, representativo da maneira característica de pensar o fracasso escolar, nessa época e também posteriormente: apontam-se os muitos problemas - na política educacional, nos processos de ensino, na qualidade do corpo docente e também nos fatores sociais - que atestavam a não-adaptação da ativi-

dade educacional às experiências do alunado, comprometendo a qualidade do ensino e a eficiência da escola. Ao mesmo tempo, ao detalhar os fatores sociais, passa-se a atribuir as principais dificuldades da escola pública a características da clientela, de seu ambiente familiar e cultural; os integrantes das classes populares são considerados de maneira pesadamente preconceituosa e estereotipada. Essa ambigüidade, que permanece nas análises até os anos 60, permite atribuir o peso maior do insucesso a problemas biológicos, psicológicos e sociais dos alunos (Patto, 1996, p. 88-90).

Brandão (1983), que avaliou a situação da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino fundamental na década de 70 no País, confirma a tendência, anteriormente apontada, de o fracasso escolar recair sobre o mesmo segmento de alunos, o que denuncia a seletividade social no sistema de ensino: a escola vai confirmando a desvantagem relacionada a questões de nível socioeconômico, que dizem respeito à renda da família, educação e ocupação dos pais, estado nutricional e de saúde, frequência à pré-escola. As pesquisas examinadas revelaram, inicialmente, um enfoque explicativo de teor psicopedagógico, impedindo uma visão mais contextualizada das questões que cercam o fenômeno; a partir de meados da década, apresenta-se uma perspectiva reprodutivista de análise, que veio elucidar o papel desempenhado pela escola na reprodução das desigualdades, mas que marcou de parcialidade as análises, pois descaracterizou outras funções presentes no sistema escolar; despontando no horizonte da pesquisa, encontrou um novo prisma de análise, mais relacionai, que se tornaria depois o enfoque principal e que, além de incorporar o contexto socioeconômico, procura também descobrir dentro da escola o que lhe é específico, procurando constituir uma análise de totalidade da prática escolar. Brandão aponta nos resultados das pesquisas aspectos relativos aos alunos, aos professores, à escola, à prática pedagógica, aos mecanismos de exclusão e seleção na escola, expondo como todos se relacionam na produção do baixo rendimento escolar que, se tem no nível socioeconômico um preditor indiscutível, nutre-se na escola pela discriminação das crianças dos

meios desfavorecidos. Conclui que a qualidade da escola faz muita diferença para as crianças e jovens das camadas populares, pela importância de sua mediação entre a origem social e o desempenho dos alunos.

Um artigo de Mello (1979), tratando dos fatores intra-escolares de seletividade no ensino, já indicava a importância desses aspectos, ao analisar a associação entre fracasso escolar e origem social das crianças; a autora alerta que a questão central está na garantia de igualdade de condições para o acesso aos benefícios educacionais, mas não nega que a educação tenha alguma autonomia, afirmando-se como algo mais do que instância reprodutora das desigualdades, dado o caráter contraditório da realidade. Relativizando o peso dos fatores intra-escolares, aponta, porém, sua prioridade e a necessidade de discutir e de interferir sobre aspectos como administração da escola, conteúdos e métodos de ensino, além da busca de alternativas contra evasão e repetência, procurando promover a aprendizagem dos alunos e adequar a escola às necessidades de sua clientela.

O currículo escolar tem centralidade nessa discussão. As teorias críticas vêm denunciando como o conhecimento selecionado e transmitido na escola é hostil aos alunos das classes populares, como é comprometido com as relações de poder que organizam a vida social, omitindo conflitos sociais e a voz dos grupos desfavorecidos, confirmando a ideologia dominante. Citem-se aqui Michael Young, Henry Giroux, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, André Pérez Gómez e os brasileiros Antonio Flávio B. Moreira, Tomás Tadeu Silva, Lucíola de C. R. Santos, Nereide Saviani, entre aqueles que vêm contribuindo para a compreensão crítica do currículo e para esclarecer suas relações com a manutenção da seletividade escolar e da exclusão social.

Em sua operacionalização no interior da escola, essas relações se traduzem em articulações do currículo com a prática pedagógica e com a organização escolar, permitindo entender como se refletem no contexto educacional as desigualdades sociais. Detalhando esse processo, detectam-se pontos críticos no trabalho

escolar (Sampaio, 1998), como a organização do currículo em componentes e tempos estanques, desarticulados e fragmentados, e o descompasso entre os processos de ensinar e de aprender, pontos que não favorecem a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a produção do fracasso na escola.

Quando se voltam para o interior da escola, as pesquisas denunciam a incidência de problemas que atingem de frente o processo de ensino-aprendizagem e o rendimento dos alunos, relativos à má formação dos professores, falta de pessoal de apoio, falta de manutenção associada à deterioração dos prédios escolares, indiferença e hostilidade entre professores e alunos, situações de insegurança e violência, etc. Esse quadro é analisado por Paiva (1998, p. 98) em seu estudo sobre a realidade de escolas das grandes metrópoles, no qual, explicando a incidência e os determinantes do fracasso, afirma:

Não se trata de culpabilizar o aluno como fez parte da tradição, nem culpabilizar o professor, como tem estado na moda desde os anos 80, mas de entender a reprovação e repetência como fenômenos decorrentes de um conjunto de contradições que envolve pais, professores e alunos num contexto de universalização e massificação do atendimento, que não foram acompanhados dos recursos necessários para que se construísse uma escola de boa qualidade.

Nesse contexto e no conjunto de contradições que envolve o atendimento escolar, confirma-se a tão estudada tendência que explica o fracasso incidindo sobre aqueles que já carregam a marca de outras desvantagens sociais. Entretanto, como não se trata de lei inexorável ou determinante absoluto, essa incidência maciça não consegue impedir que uma pequena parte dos alunos mais pobres consiga ter sucesso. Enfrentando essa lógica de produção do fracasso, outros estudos buscam mostrar fatores promissores, nas histórias singulares de alunos que, embora de nível socioeconômico baixo, alcançaram o sucesso na escola. Exemplos

são os estudos de Charlot e Lahire, desenvolvidos para compreender, mais do que essas histórias singulares, também os fatores explicativos do sucesso e que poderiam ser aproveitados em favor de um número bem maior de alunos.

Os estudos de Lahire (1997) voltam-se para as relações entre, de um lado, a cultura oral e escrita entre famílias dos meios populares e, de outro, o desempenho escolar de crianças desses segmentos. Estuda escolares franceses, filhos de imigrantes norte-africanos, encontrando em sua cultura configurações familiares que podem contribuir para o fracasso ou para o sucesso. Considerando que nem todas as crianças dos meios populares são socialmente preparadas para interiorizar comportamentos valorizados ou esperados pelos professores, aponta as configurações familiares que parecem favorecer ou dificultar a adaptação das crianças à escola, influenciando sua aprendizagem e seus resultados.

Charlot (1992), pesquisando escolas de periferia na França, discute inicialmente a insuficiência das teorias da reprodução e da privação sociocultural para explicar o fracasso, pois, embora tenham avançado ao apontar que não está no indivíduo a inteligibilidade do fracasso e do sucesso escolar, não conseguem ir além das grandes tendências e não explicam os casos atípicos, nem procuram explicar o que acontece com as crianças na escola, mas a parte que cabe à escola no processo de diferenciação social; deixam de lado também questões relativas a mediações entre origem social e trajetórias escolares, ao sentido de ir à escola e aprender conteúdos, ao que mobiliza os alunos para as relações de saber, que representam um grande definidor do que ocorre no interior da escola. Procura nas histórias singulares identificar fatores explicativos dessas relações de saber e de sentido que possam tornar mais claro o que acontece na escola e na vida dos estudantes que fracassam ou que conseguem ter sucesso. Charlot destaca a importância da mobilização dos alunos para o estabelecimento de suas próprias relações - de sentido e valor - com a escola e com o saber, mobilização influenciada por fatores variados, dentre os quais têm grande importância a própria escola, os professores e os saberes divulgados.

Concluindo, é fato por demais conhecido que as diferenças sociais, culturais e econômicas se refletem em desigualdades de acesso, sucesso e integração escolar dos alunos, traduzindo-se no interior das escolas em estratégias de discriminação, rotulação e baixa expectativa em relação aos alunos em situação de desvantagem, que costumam responder abandonando a escola ou desenvolvendo a sensação de fracasso, baixa auto-estima, rebeldia. São questões graves, constituindo um desafio para a intervenção no âmbito pedagógico - com implementação de práticas adequadas, que fortaleçam a escola no atendimento de boa qualidade a todos os alunos - como parte das transformações educacionais e sociais necessárias à construção de uma sociedade (pelo menos um pouco) mais justa e democrática.

Há evidências indicando que se podem produzir dentro da escola algumas condições mais favoráveis ao progresso dos alunos. Daí a necessidade de tornar a escola cada vez mais competente para descobrir saídas e defender suas conquistas, exigindo políticas efetivas de sustentação às mudanças instaladas. Atuar nessa direção implica apoiar as escolas em suas buscas, e isso exige conhecer de perto o que se faz em seu interior, para falar com os professores de maneira competente sobre o que lhes diz respeito, sobre seu saber e seu saber fazer e, junto com eles, problematizar a prática e apresentar alternativas, discutindo-as e expondo seus fundamentos, para que se apropriem dessa discussão e se percebam com mais autonomia e poder de decisão sobre seu trabalho.

### As classes de aceleração: seu significado pedagógico

Olhando de frente o fracasso escolar, que incide maciçamente sobre os alunos mais pobres e faz parte do quadro maior de fatores de exclusão social, fica evidente que ele não será dissolvido num passe de mágica ou por medidas curativas tópicas e ocasionais. Na defesa da escola pública, incluindo o combate ao fracasso como frente de luta, a medida de aceleração de estudos -

para alunos do ensino fundamental com atraso escolar - poderá ser defendida como uma das providências a ser articulada a muitas outras nessa direção. Essa frente de luta deve se propor a estruturar possibilidades e exemplos de ensino de boa qualidade, entendendo que é preciso e possível propor medidas pedagógicas que auxiliem os alunos já prejudicados por reprovações e afastar alguns emperramentos, buscando alterar sua rota escolar numa direção de acerto, de aprendizagem, de sucesso.

Só explicitando o que se entende por classes de aceleração será possível delimitar as dimensões da intervenção pedagógica que se faz necessária. Essa denominação pode trazer equívocos ou diferentes entendimentos. Se, na origem, na intenção de algumas das políticas implantadas, o pretendido foi simplesmente acelerar para descongestionar o fluxo dos alunos por série, atingindo assim redução dos índices de fracasso e economia de recursos, em seu desdobramento esse projeto revelou muito maior complexidade. O problema não se soluciona por aceleração de escolaridade compactando ou reduzindo conteúdos de ensino em um ano letivo, assim como o projeto não se identifica com a oferta usual de recuperação, pela repetição dos assuntos não assimilados em séries anteriores. Tampouco se trata de tentar simplesmente estimular os alunos para que assimilem rapidamente os conteúdos perdidos, como se assim ficassem sanadas dificuldades acumuladas.

O que se pode de fato transformar com os programas de aceleração de estudos é a proposta pedagógica, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar e, com isso, permita aos alunos mal-sucedidos reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso. Assim se promove aprendizagem efetiva.

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos ins-

trumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores. É preciso enfrentar o fato de que na escola esse trabalho emperra diante de muitos obstáculos, entre os quais a presença forte de preconceitos e mecanismos de seletividade e exclusão, que levam a rotular os alunos multirrepetentes de incapazes, imaturos, incompetentes, deficientes, sem que se consiga reverter sua situação, fruto de problemas que se originam na organização social e na própria escola. Alunos com atraso são pessoas que apresentam algum distanciamento da cultura escolar e não necessariamente outros impedimentos, que só poderiam ser aventados como fruto de intenso trabalho de acompanhamento e apoio pedagógico. Um atendimento pedagógico insatisfatório pode resultar em baixa participação dos alunos e levar a diagnósticos que não condizem com suas reais possibilidades de aprendizagem; mesmo alunos portadores de necessidades especiais são muitas vezes tratados como se fossem omissos, indisciplinados, avessos à participação. Assim, o que se encontra freqüentemente são escolas com bem poucos recursos para entender e encaminhar a aprendizagem escolar e suas peculiaridades, seus percalços e seus desafios; organiza-se a transmissão dos conteúdos, mas não se criam as condições para cuidar dos processos individuais de aprendizagem e, com isso, as escolas se afastam da essência de sua atividade-fim, que é, pela via do conhecimento, a formação das crianças e jovens que freqüentam suas dependências todos os dias.

Na escola, o processo humano de conhecimento se concretiza no processo ensino-aprendizagem, que deve se constituir como múltiplo e relacionai, articulando de forma indissociável a transmissão e a apropriação do saber - que supõe entender, relacionar e incorporar o novo ao repertório anterior, aumentando a compreensão dos fenômenos e da prática social, bem como ampliando a capacidade de desenvolver operações de pensamento. Como processo que deve oferecer possibilidade de conhecer, combinando formas e procedimentos que assegurem a apropriação, o ensino será efetivo se resultar em aprendizagem e se for regulado pelas necessi-

dades de aprendizagem indicadas pelos alunos; daí a compreensão de avaliação de aprendizagem como processo contínuo de diagnóstico, para acompanhamento e apoio aos alunos e replanejamento do ensino. O processo de ensino se desdobra em organização dos conteúdos de forma a serem questionados e buscados, contato com diversas situações e materiais, explicação e sistematização, bem como em ocasiões para fixação e aplicação, ao problematizar a prática social; isso se faz de maneira intencional e explícita, para que os alunos também entendam o que estão fazendo para aprender e como podem intensificar e aprofundar seu processo pessoal de conhecimento, como podem adquirir e melhorar suas habilidades de leitura, escrita, organização do tempo e de seus materiais de estudo - assim se entende o ensinar para fazer aprender, que se avalia por acompanhamento constante, observando, registrando e intervindo no processo para ajudar os alunos a seguir progredindo.

Quando se pretende atuar para corrigir a trajetória de alunos multirrepetentes, busca-se interferir no processo ensino-aprendizagem, concebido como síntese de múltiplas relações implicadas no trabalho pedagógico, incluindo os conteúdos, a organização didática, a atuação docente, o agrupamento dos alunos, a organização da escola; todas essas dimensões são alteradas, portanto, com a interferência sobre o processo ensino-aprendizagem.

Uma tal intervenção pedagógica parte de premissas muito claras quanto à defesa dos alunos em situação de desvantagem na escola, mas também postula a importância da escola e do trabalho dos professores. Como local de formação, a escola tem certas características que devem ser preservadas e aperfeiçoadas, dentre as quais é marcante a ação dos professores, a quem se atribui a tarefa de ensinar conteúdos, valores, habilidades; nesse sentido, o coletivo dos educadores da escola é responsável pelo trabalho de educação. A intervenção dos professores tem um papel central na aprendizagem dos alunos, ao oferecer-lhes experiências culturais relevantes, necessárias à aprendizagem da leitura e escrita, de conceitos importantes das diferentes disciplinas e dos princípios básicos de investigação das ciências.

No caso das classes de aceleração, quando o que está sendo discutido é a aprendizagem dos alunos, não se concebe ação isolada de melhoria do ensino deste ou daquele professor, deste ou daquele componente do currículo. Antes de professor da matéria, cada um é professor de pessoas que precisam aprender, e que devem ser guiadas por um grupo de educadores. Esse grupo deverá encontrar condições na escola para pensar em conjunto e agir de forma integrada numa mesma direção, estabelecendo quais são as aprendizagens comuns, a serem promovidas por todos -como é o caso das habilidades de leitura e escrita - e quais as aprendizagens específicas indispensáveis para a volta dos alunos ao conjunto dos seus companheiros de idade na escola, em fase mais adiantada de escolaridade.

Não se pode subestimar a complexidade dessa atuação no atendimento aos alunos mais difíceis, que ainda não foram atingidos pela ação pedagógica da escola. Não é simples organizar grupos de aceleração de estudos, pois sempre se corre o risco de instalar uma prática isolada, reforçando mecanismos de exclusão. Também não é simples localizar as reais necessidades de atendimento aos alunos, as situações desanimadoras e desinteressantes, os momentos em que se instalaram dificuldades, os conteúdos não assimilados e que passaram a constituir bloqueios para a continuidade de aprendizagem. As respostas a essas questões pedem condições especiais, de recomposição da prática pedagógica, de forma a permitir uma atuação docente organizada e sustentada, assegurando momentos de trabalho conjunto dos professores para estudo, planejamento e avaliação, para que todos se ajudem no conhecimento e apoio aos alunos - garantindo, na verdade, aquilo que sempre se entendeu como um bom trabalho de escola.

As classes de aceleração só se justificam e se sustentam nessas condições, pois os caminhos de acerto dependem de muito trabalho no atendimento às reais necessidades dos alunos, no levantamento de suas aprendizagens prévias, na proposição de situações desafiantes e conteúdos acertados, no registro e análise de sua produção - tornando a avaliação da aprendizagem um pro-

cesso contínuo de acompanhamento e intervenção para ajudá-los a entender o que se passa e a vencer obstáculos.

Na organização das turmas, grupos menos numerosos do que as classes comuns possibilitarão o acompanhamento de cada um dos alunos, que apresentam diferenças em relação ao percurso escolar anterior, às aprendizagens alcançadas e necessidades de atendimento. Tal diversidade deverá ser bem aproveitada, de modo que os alunos possam se ajudar na realização das várias tarefas e consigam progredir, no período de aceleração de estudos, sem que sejam separados por série de origem. Nesse processo, será preciso considerar os avanços que os alunos já conquistaram e também criar nexos entre sua bagagem cultural e os novos saberes, para que, partindo daquilo que apresentam de avanços e dificuldades na aprendizagem, atinjam novos patamares de aproveitamento escolar.

Recompondo-se o processo de aprendizagem desses alunos, instala-se a confiança na capacidade de superar problemas escolares, o que será instrumento precioso para promover sua auto-estima, seguidamente rebaixada no percurso anterior. Sua aprendizagem efetiva será também o parâmetro para que o professor possa, por meio da avaliação, dosar e organizar a seqüência do ensino, sabendo como ajudar, para onde ir e aonde chegar, a fim de que todos possam prosseguir com segurança em seu retorno às classes comuns.

### Currículo: conteúdos de ensino e organização didática

Se é específico da escola o trabalho de conhecimento, é no currículo que se deve buscar a direção central da intervenção sobre o processo ensino-aprendizagem; partindo da seleção cuidadosa de conteúdos de ensino do currículo do ensino fundamental, o desafio é elaborar uma proposta suficientemente abrangente e favorável à reinserção e continuidade dos alunos no processo de aprendizagem.

Considerando-se o currículo em ação, ou seja, constituindo-se a escola, uma primeira constatação é que, ainda que se



pretenda compreender apenas o currículo, não se pode analisá-lo à parte da prática pedagógica. Não se pode entender o currículo sem entender a organização da escola: seu calendário, a organização do ano letivo e dos grupos de alunos, seus períodos letivos e horários das aulas diárias, os recreios e outras atividades coletivas, o uso dos espaços, a iluminação das salas, o estado de conservação do prédio, das carteiras, das lousas, os livros adotados e outros materiais de apoio, o trabalho dos professores, seus momentos de atuação conjunta, de planejamento e estudo, a relação da escola com o seu entorno - as atividades culturais que oferece. São as relações sociais que atravessam a realidade escolar e todo seu contexto interno que permitem entender o desdobramento do currículo oficial no currículo real que lá se realiza, pois, na verdade, na escola as coisas não se separam em compartimentos estanques.

Só compreendendo o funcionamento da escola de modo relacionai se entende a estreita articulação que existe, por exemplo, entre a organização do ensino fundamental em oito séries, o funcionamento da escola, e o currículo. A seriação se explica pelo currículo e também explica o currículo, que é seriado, cortado em fatias que cabem no ano letivo, nos bimestres, nos horários descontínuos, nas aulas medidas em minutos que organizam a exposição dos assuntos, sua exercitação, sua avaliação. Essa ordem informa também a formação das classes, o trabalho dos professores e dos alunos, permitindo que muitos sejam atendidos em espaços determinados e recebam os mesmos conteúdos no mesmo recorte de tempo.

Se o saber selecionado para o ensino desses grupos classificados por bloco serial é o que cabe nesses tempos fragmentados, os programas das disciplinas por ano, conseqüentemente, são listagens fragmentadas e extensas, e esse currículo torna-se aceito e legítimo, representando na escola o saber dos diversos campos de conhecimento. Ora, não se pode entender que o saber matemático, por exemplo, seja uma seqüência de itens que cabem apertados no tempo das séries e das aulas, ou que o saber desse campo necessário aos cidadãos corresponda exatamente

àquela seqüência e não a outra - o que existe é uma determinada organização de tempos, espaços, tarefas, pessoas e saberes que torna possível o funcionamento diário da escola e o controle de todo o movimento que isso representa.

A organização do curso em séries implica a organização da seqüência dos conteúdos em blocos delimitados que definem essas programações anuais - criam-se relações fortes entre as disciplinas e as séries, entendendo-se o conteúdo de cada série como pré-requisito indiscutível da série seguinte. Essa relação artificial produz ainda uma característica peculiar ao currículo escolar - além de organizado por componentes o currículo se constitui de assuntos ou temas que são específicos das séries - temos a Matemática da 5<sup>a</sup>, da 6<sup>a</sup>, etc, assim como o Português e as outras disciplinas, com sua programação específica de cada série. Onde cabem os arranjos necessários ao acompanhamento a grupos específicos de alunos? Torna-se muito difícil imaginar um outro arranjo dos conteúdos, numa seqüência mais favorável à continuidade, não dos conteúdos encadeados, mas dos estudos dos alunos, que deveriam poder continuar seu processo de aprendizagem sempre, e não truncá-lo para iniciar o programa da série seguinte, que se impõe pela importância dos tantos itens que se seguem aos anteriormente apresentados na série anterior, ou apenas no livro da série anterior.

A articulação que se verifica entre a organização da escola e do currículo seriado interfere no que se relaciona ao ensino (sua dosagem, ênfase, velocidade, proposta de fixação e aplicação), à aprendizagem esperada (composição dos itens, linguagem de perguntas e respostas, memorização de partes e fragmentos, encadeamento de pré-requisitos, tempo de assimilação), e à avaliação (frequência, instrumentos, itens incluídos, formas de verificar a assimilação, uso classificatório dos resultados).

Alunos multirrepetentes tiveram experiências negativas de aprendizagem escolar, e não só devido à forma de organização do currículo, mas certamente essa organização seriada não foi favorável à superação de suas dificuldades; em algum momento do percurso encontraram obstáculos, que não foram transpostos e pas-

saram a constituir impedimentos para a continuidade dos estudos. Nessa configuração, pré-requisitos perdidos não são repostos, mesmo com a reprovação e retenção na mesma série, indicando que a simples repetição não produz recuperação do que foi perdido. A premência de cumprimento do programa anual pode instalar um padrão tão apressado à transmissão, que mesmo repetindo o ensino, o professor não chega a apreender o processo de aprendizagem e as dificuldades dos alunos. Pode ocorrer, sim, que se continue com expectativa de aprendizagem como consequência do ensino, como se esses processos fossem idênticos e indissociáveis, como se aprender fosse consequência inevitável de apenas ouvir e entender...

A simples formação de grupos de alunos multirrepetentes, com dificuldades diferentes nos vários componentes curriculares já impõe enfrentamentos ao critério de seriação e ao modelo de ensino; não se pode vê-los como alunos que vão mal nas diferentes séries, mas como alunos que precisam se apropriar de certos conteúdos importantes nas várias disciplinas - e esses conteúdos precisam ser priorizados; não adianta continuar a insistir nas listagens que correspondem a itens que organizam lições, aulas e páginas dos livros didáticos. Conteúdos centrais, de maior abrangência explicativa, que contribuam para a compreensão da realidade e de suas contradições, permitindo detalhamentos diversificados, não se encontram nas listagens habituais em que se repartem propostas curriculares. A aprendizagem desses alunos representa um desafio, exigindo responder a muitas perguntas: Como integrá-los ao aprendizado dos diversos componentes com chances de sucesso? Precisam recuperar o quê? Como acompanhar e interferir na sua aprendizagem? Suas dificuldades se distribuíram pelo tempo - como localizá-las? Qual a fonte para a proposição de conteúdos básicos a serem retomados, considerando a distância entre as proposições do currículo oficial e seu desenvolvimento na escola? Como considerar essas propostas em seu todo, focalizando sua intenção formadora? Como ler as propostas em suas partes constituintes, deixando de lado a organização costumeira em blocos seriados?

Considerando o objetivo de reintegrar os alunos às classes regulares, a referência curricular será o currículo oficial, o que não exige o questionamento das propostas vigentes, indagando as intenções e a fundamentação das escolhas que apresentam. Critério central para guiar essa leitura e os novos recortes que se fizerem necessários é a relação das propostas com a formação de pessoas reflexivas e informadas sobre seu tempo e seu mundo. Mesmo conhecendo a distância entre as intenções e a prática, é forçoso reconhecer, na proposição dos documentos oficiais do currículo nos vários Estados do País, a defesa de tal relação. Além disso, cada componente curricular se justifica à luz do objetivo maior, de relevância social, mas também à luz de critérios de relevância científica, de importância do conteúdo para domínio de saberes daquele campo específico; é comum que as propostas dos diversos componentes explicitem sua forma de organização em torno de eixos centrais de articulação para desenvolver as dimensões priorizadas; cada componente desenvolve procedimentos específicos para que seja apreendido, mas também se desenvolve no ensino sob condições escolares, muito semelhantes, que se explicitam em procedimentos e aprendizagens comuns. Tais parâmetros possibilitam indicar para as escolas formas de organizar as disciplinas, permitindo que se desatrem da organização seriada e constituam modelos de seqüência e dosagem mais flexíveis e adequados às necessidades de aprendizagem desses alunos.

É preciso também que os professores, desde os contatos iniciais, vão conhecendo os alunos em sua situação de aprendizagem - para delimitar os pontos de partida, direcionando-os para as aprendizagens que se pretende atingir no ensino fundamental -os pontos de chegada possíveis e desejáveis, servindo como horizontes de aproximação e norte ao trabalho docente. É o domínio do conteúdo e da concepção de cada disciplina do currículo que torna possível desenhar os pontos de chegada e assim se estabelece um caminho de continuidade de estudos para os alunos, possível de percorrer porque conhecido dos professores, mas de certa forma novo, porque implode o critério seriado de organização curricular.

As novas propostas de progressão continuada ou regime de ciclos não podem deixar de incluir essa discussão de organização curricular como vetor, pois não é suficiente tomar como princípio apenas a flexibilidade da avaliação. Nesta perspectiva de análise, entendemos que a avaliação da aprendizagem, aquela que o professor conhece e desenvolve de fato em sala de aula, não pode ser pensada ou entendida à parte do currículo e de seu real desenvolvimento, e pode ser mais facilmente flexibilizada e reorganizada, a favor da aprendizagem dos alunos, se fizer parte da reorganização e retomada do currículo no que diz respeito à sala de aula - retomada da escolha e ordenação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino, em sua articulação real com a aprendizagem dos alunos, visando oferecer-lhes apoio e acompanhamento.

Nesse sentido, ganhando clareza sobre o caminho a percorrer para se aproximar dos pontos de chegada desejados, sobre as formas de integração dos alunos e seu repertório cultural e escolar nas situações de aprendizagem, construindo com eles a consciência do que está sendo trabalhado, do que precisa ser retomado, do que se aprende em cada componente e em todos eles como aquisições comuns - o que se pretende e pode atingir é uma nova qualidade de trabalho pedagógico e pistas para fornecer aos alunos possibilidades escolares de sucesso.

### Seleção dos conteúdos e lógica da proposta

Assim como qualquer seleção curricular obedece a parâmetros muito variados, além do critério de relevância social e científica, constituindo um recorte particular de um universo cultural mais amplo de possibilidades, a seleção necessária para o período de aceleração também terá de atender a alguns critérios, priorizando certos conteúdos e deixando de desenvolver outros. Isso não pode significar, entretanto, empobrecimento ou redução indevida: naturalmente se introduzem temas, enfatizam-se determinadas relações, reduzem-se certos itens da programação das séries, numa seleção que tem por objetivo trabalhar conceitos cen-

trais das várias disciplinas. Do conjunto de conteúdos que a escola desenvolve serão escolhidos determinados conteúdos, não por sua representatividade na programação tradicional de cada série, como já deve ter ficado claro, mas por sua abrangência explicativa, por sua centralidade na proposta escolhida para atender a esses alunos e alavancar seu aproveitamento escolar.

Mais ainda, a nova seleção curricular obriga a enfrentar as relações entre o conhecimento escolar e os processos mais amplos de legitimação das desigualdades, discriminações e injustiças sociais e a buscar construir propostas mais progressistas e democráticas; obriga a questionar o que se faz, a refletir sobre os valores implícitos da cultura escolar, sobre as possibilidades de que o currículo abrigue a diversidade cultural, permita analisar o cotidiano para transcendê-lo em direção a categorias mais abrangentes e universais, sustente que a experiência educativa não seja discriminatória, acolha a discussão dos conflitos e problemas humanos, assim como o anúncio e a busca de valores como a solidariedade, a tolerância, a justiça.

Na década de 80, muitos Estados brasileiros efetivaram reformulações curriculares, contando com a participação de docentes das principais universidades e de representantes dos professores do ensino básico. Desse movimento resultaram propostas apoiadas em concepções críticas e voltadas para a busca de possibilidades de acesso ao conhecimento mais avançado e significativo em cada campo do conhecimento presente no currículo, que permita uma compreensão orgânica da sociedade contemporânea.

O currículo oficial, fruto desse processo, constitui uma conquista dos professores e em muitos casos não conseguiu passar de proposta, sem operacionalização em livros didáticos, pois as propostas baseiam-se em princípios de respeito à realidade dos alunos e à especificidade de cada situação escolar. É interessante observar como muitas dessas propostas, cuja formulação carrega concepções avançadas, densidade e coerência, dadas as dificuldades de sua operacionalização, mesmo nos documentos oficiais, são traduzidas em listagens tradicionais e desarticuladas. Elas permi-

tem, no entanto, compor diversos caminhos na seleção de conteúdos, sem prejuízo de sua estrutura básica.

As propostas curriculares dos Estados de São Paulo e do Paraná, por exemplo, oferecem a possibilidade de uma nova seleção, sem empobrecimento; não se trata de reduzir ou de compactar conteúdos, mas com base na concepção de currículo e nos objetivos apontados, pode-se constituir um novo arranjo seqüencial, que considere, não mais uma ordenação sob o critério de pré-requisitos, mas composições que permitam aproximações sucessivas aos conteúdos centrais ou axiais contemplados nas propostas, como pontos de chegada ou alvos a atingir.

A seleção sugerida exige pensar numa ordenação que afaste o critério da lógica da seriação como determinante único da seqüenciação e da indicação de desdobramentos e detalhamentos.

Isso implica que no movimento de elaboração da proposta, que considera o currículo e sua formatação didática, haja um cuidado maior para pensar o tempo. Exige pensar nas aprendizagens fundamentais que a escola deve garantir aos alunos e que se desenvolvem no tempo, e pensar no significado do tempo no ensino fundamental: nesses oito anos, para a formação das crianças de 7 a 14 anos, e também desses alunos em atraso escolar, que vêm freqüentando a escola sem conseguir progressos na trajetória escolar, expostos a situações de aprendizagem e a conteúdos que não os mobilizaram para aprender, convencendo-os de sua própria incompetência, repetindo séries, afastando-os de seu grupo etário, tornando sem nenhum sentido o convívio escolar. Como dotar de dignidade seu tempo de escola, conduzindo-os para a frente no percurso regular junto com outros alunos em idades semelhantes à sua, mas garantindo sua aprendizagem? Como garantir que o período de aceleração de estudos represente um tempo de aprendizagem efetiva, e não uma correria atrás de conteúdos de ensino?

O tempo que se passa indo todos os dias à escola durante anos adquire significado importante se constituir um período de formação, de crescimento humano, de viver experiências culturais que só a escola pode oferecer, de abertura de expectativas, e

também de encontro, conflito, convívio. O grupo etário, na escola, tem importância para constituir o processo de formação, no qual os alunos passam a entender o mundo e a refletir sobre ele, adquirem valores, atitudes. Interrupções, desaprovação com castigo de repetição do que já foi trabalhado, desligamento ou rupturas com o grupo etário são prejudiciais nesse processo e revelam mecanismos escolares de exclusão bastante conhecidos. Tempo de formação não se confunde com essas quebras e cortes.

Mas não é proibido ou impossível mudar um pouco e inventar que na escola se instale, senão o prazer, ao menos a possibilidade de aprender sempre, a partir de onde se parou. Teremos uma escola em que o tempo será aliado dos professores e alunos e não servirá como parâmetro da marcação de rituais indiscutíveis, de etapas rígidas, como definidor de quantidades e de recortes de saber a serem assimilados, sem nenhum sentido ou prazer. Podemos abalar a convencional relação tempo/conteúdos numa nova direção, mais flexível, temática, cíclica, do jeito que gente aprende. Essa relação pode se transformar, permitindo integrar diferentes tempos na discussão dos conteúdos, tratando os problemas, temas, indagações próprios às situações que são enfrentadas por pessoas diferentes, conforme sua idade e condições de vida.

Nesse sentido, não será o tempo o definidor de itens ou do prazo das aquisições, mas a compreensão da prática social será o critério para escolha de conteúdos, e a aprendizagem dos alunos o critério para estabelecer a continuidade e o ritmo do ensino.

Na organização dos oito anos de ensino fundamental colada ao recorte de conteúdos seriados, escalonados de forma rígida para caber nas oito séries e ao mesmo tempo para justificar a necessidade de oito séries, qual é a lógica? Prevalece a seqüência pela ordem crescente de dificuldades, defendida nas orientações curriculares que se seguiram à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, que justificava a ordem lógica da organização das disciplinas pelo critério da psicologia do desenvolvimento. Assim, o crescendo das atividades às áreas de estudo e destas às disciplinas estaria perfeitamente adequado à evolução dos alunos pelas

séries: no final do primeiro grau, teriam atingido um desenvolvimento tal que chegariam ao segundo grau no estágio das operações formais e com possibilidade de acompanhar um estudo bem sistematizado nas diferentes disciplinas. Em outro trabalho (Sampaio, 1998) já se pôde analisar o quanto de equívocos carregou para a prática pedagógica essa organização curricular, cuja lógica não corresponde à realidade dos agrupamentos de alunos ou à própria necessidade de ordenação dos conteúdos.

Por outro lado, qual lógica preside a proposta que estamos defendendo? Na seleção de conteúdos, o critério recai sobre sua importância para entendimento da prática social, sua abrangência explicativa e sua relação com dificuldades de assimilação mais frequentes apresentadas pelos alunos. Na organização didática, estamos propondo que prevaleça a lógica do movimento do processo ensino-aprendizagem, respeitando a especificidade dos processos de ensino de diferentes conteúdos; que se desdobrem as situações de aprendizagem em momentos de trabalho individual, em grupos e no coletivo da classe; que para os arranjos seqüenciais, caminhe-se na direção de metas centrais que possam ser perseguidas por desdobramentos diversos dos conteúdos, e atingidas de formas diferentes e em níveis de aproximação diferentes por pessoas diferentes. A lógica exige alterar a organização do processo, articulando a avaliação da aprendizagem ao desenvolvimento do ensino; acompanhando e auxiliando a aprendizagem, levando a instalar uma nova marcha no ensino, um tempo diferente, regulado pela dinâmica do progresso dos alunos e não mais atrelado apenas à correria da transmissão dos programas.

Bernstein (1996) analisa a grande similaridade dos sistemas educacionais em diferentes países, mesmo apontando diferenças entre sociedades em que acesso e aprendizagem estejam garantidos e aquelas que garantem acesso, mas a aprendizagem ou aquisição é diferencial conforme a classe social, raça ou sexo. Estudando a prática pedagógica nos vários sistemas, encontra aí grandes semelhanças e aponta, entre elas as regras de compassamento que respondem pela marcha acelerada da transmissão, prejudican-

do a aprendizagem dos alunos. O autor não defende a criação de grupos especiais de alunos para recuperação de dificuldades, em que percebe o perigo de reafirmação dos preconceitos e rotulações; sua análise mostra, contudo, como o compassamento do ensino pode ser afrouxado para resolver situações difíceis ligadas à aprendizagem dos alunos. Isso exigiria tornar o atendimento escolar um pouco mais caro em favor da qualidade de seu trabalho e abrir os tempos da escola às necessidades de estudo e trabalho coletivo dos professores e de aprendizagem dos alunos, incluindo atendimentos fora do período normal de aulas.

A lógica da proposta pedagógica não pode ser, portanto, a do encadeamento organizado da transmissão, que instala o compassamento forte; a lógica procurada é a do movimento real, não-linear ou mecânico da aprendizagem, das situações reais que envolvem professores e grupos de alunos na escola - em que as pessoas estão sempre em pontos diferentes, mas podem se ajudar, aprendem de formas diferentes, mas sempre podem estar progredindo - e processos que comportam avanços e recuos na conquista de novos referenciais, continuidades e rupturas em relação ao repertório anterior, momentos de convívio e conflito, de pensamento e reflexão. A lógica procurada é a de seqüência flexível e de articulação estreita entre ensino, avaliação e aprendizagem.

Por não dar conta de tal situação, não nos ajuda mais o simples apoio do referencial das etapas etárias de desenvolvimento cognitivo para elaborar a seqüência dos conteúdos e preparar o roteiro de ensino. Os alunos das classes de aceleração configuram um grupo nada homogêneo em seu percurso escolar, e se a lógica das aprendizagens crescentes por série se justificava pelo suposto nível de desenvolvimento esperado em cada uma das séries, esse critério não é suficiente para uma nova proposição pedagógica, diante de um grupo que não tem mais a série anterior como definidora do que lhe falta estudar, e muito menos dos processos cognitivos já desenvolvidos. Considerar seus resultados anteriores como diagnóstico de desenvolvimento ou de possibilidades de progresso seria condená-los ao insucesso, revelando uma compreensão superfi-

cial e equivocada da complexidade dos processos humanos de aprender e continuar avançando na conquista das funções superiores do pensamento. Os estudos de Psicologia que podem iluminar caminhos para propor e acompanhar a aprendizagem desses alunos são aqueles que consideram a complexidade desse processo e também sua ocorrência durante toda a vida, buscando, ainda, explicar relações entre escola, cultura e sentido das aprendizagens escolares no desenvolvimento e na formação dos indivíduos.

A divulgação de estudos de Vygotsky e outros estudiosos da Psicologia soviética permitiu compreender, nessa perspectiva, os processos humanos de desenvolvimento, que acontecem no interior de determinada situação histórico-cultural. Esse contexto fornece conteúdos, artefatos, significados que vão desencadear nos indivíduos fenômenos de desenvolvimento, de maneiras muito peculiares ou próprias de diferentes grupos sociais; os processos psicológicos são, portanto, gerados na constante inter-relação entre o desenvolvimento da espécie, o desenvolvimento do ser individual e a história do grupo cultural em que se insere o sujeito. A grande importância do mundo externo ou do contexto cultural no desenvolvimento individual se explica porque este só acontece na inserção do indivíduo no mundo da cultura, num processo de relações sociais, que dá origem a diferenças e singularidades.

Vygotsky dedicou boa parte de seus trabalhos ao desenvolvimento infantil, mas tinha objetivos mais amplos, buscando desvendar muitos e complexos processos humanos, considerando a peculiar forma de desenvolvimento humano, pela experiência histórico-social e apropriação das conquistas das gerações anteriores - consolidadas em objetos, linguagem, ciência, conceitos, valores, idéias. No processo de desenvolvimento, em que se dá a apropriação de conquistas culturais e também a formação de capacidades e funções mentais superiores, examina o papel relevante da transmissão social, a transformação de um processo social ou interpessoal em intrapessoal, a atuação de adultos ou aprendizes mais experientes junto aos mais jovens. Daí a centralidade da educação escolar em seus estudos.

Para Vygotsky (1991b), se a aprendizagem das crianças começa muito antes de freqüentarem a escola, o fato é que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo em seu desenvolvimento, pois "engendra a área de desenvolvimento potencial", ou seja, faz nascer, estimula e ativa na criança "um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das interrelações com os outros (...) que se convertem em aquisições internas da criança" (Vygotsky, 1991a, p. 15). O autor esclarece: "aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (Vygotsky, 1991b, p. 101).

Sua perspectiva de análise prioriza, portanto, o contexto cultural e a aprendizagem, e não se prende no estabelecimento rígido de etapas de desenvolvimento de acordo com a idade das crianças. Sobre essa relação, estudos de Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) esclarecem diferenças entre mudanças devidas à idade nos processos fisiológicos e nos processos psíquicos, em especial nos cognoscitivos. Assim, reconhecem os processos orgânicos que se manifestam em períodos específicos de idade, sem muitas variações entre os indivíduos, mas destacam que as mudanças no desenvolvimento psíquico e nas características de personalidade variam no tempo, produzindo-se em períodos diferentes conforme a maneira de vida, de atividade e as condições de educação das crianças. Os autores apresentam exemplos de diferenças de atividades de pensamento e comportamento entre crianças de mesma idade e entre adolescentes de mesma idade, demonstrando, ainda, que em cada nível de idade pode-se observar a coexistência de diferentes momentos de desenvolvimento. Concluem afirmando (Bogoyavlensky, Menchinskaya, 1991, p. 45) que não é correto "ligar diretamente diferenças individuais na aquisição de noções apenas à idade dos alunos (como freqüentemente se faz em pedagogia)" - pois nem só fatores biológicos, nem só fatores sociais, mas a influência combinada de múl-

tiplos fatores é que explica a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas, podendo-se por isso encontrar níveis de aquisição similares em alunos de idades diferentes.

Entende-se que, ao longo da vida de cada indivíduo, as conquistas psicológicas acontecem de modo singular, pois a interação com o mundo externo ocorre para cada um em determinado momento de sua trajetória particular. À luz desse referencial, conclui-se que a trajetória escolar desses alunos com atraso pode ser revertida, que situações estimulantes e desafiadoras podem provocar avanços significativos em sua aprendizagem e no crescimento de suas capacidades de pensar e entender o mundo, que suas idades representam possibilidades e não impedimentos para a retomada de seu progresso escolar.

Assim, incidir sobre a problemática do fracasso na escola implica analisar as diferenças de desempenho entre alunos ou grupos de alunos, bem como obriga a questionar a intervenção pedagógica, reconhecendo sua importância e buscando torná-la favorável à aprendizagem efetiva, à formação e ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Sobre os alunos multirrepetentes, de quem não se pode dizer muito além de que não tenham sido positivamente impactados pela cultura escolar, de início é melhor não cogitar que apresentem problemas de aprendizagem ou de desenvolvimento, mas tentar caminhos para que sejam incluídos de fato na distribuição do conhecimento escolar e possam interagir com situações e experiências culturais desafiantes, que abram espaços de expressão, respeitem e integrem seu repertório anterior, fruto do que aprenderam na escola e fora dela. Nessa direção, não se nega a existência de diferenças entre eles, mas ao contrário sua heterogeneidade será fator importante na promoção de atividades diversificadas que possam acolher diferenças de desempenho e de repertório, não mantendo a estreita expectativa de homogeneizar e unificar respostas dentro do desempenho médio. Nas situações de aprendizagem, a interação entre os alunos favorecerá que os mais adiantados impulsionem os demais, que o co-

nhecimento circule e seja apropriado por todos, de diferentes formas. A diversidade continuará presente e o acompanhamento cuidadoso e detalhado apontará, certamente, algumas necessidades específicas de atendimento diferenciado, mas a grande maioria dos alunos estará devidamente atendida.

Como chegar a uma organização curricular que respeite essa multiplicidade de aspectos, sem que o professor se encontre diante de situações tão complexas e difíceis de acompanhar, que não consiga atender a seus alunos? Arranjos que permitam desenvolver projetos ou explorações temáticas poderiam ser tentados, buscando uma outra lógica de articulação que não seja a da escala ascendente ou do engate dos pré-requisitos.

É preciso problematizar, justificar e explicitar muito claramente a proposta, desde a seleção: o que se propõe, por que e para chegar a que, afinal. Cada disciplina ou componente curricular será investigado para que se entenda sua presença no currículo, sua concepção e os pontos de chegada previstos, como meta do trabalho de formação que a escola se compromete a oferecer por oito anos às crianças e jovens. Esses pontos de chegada serão perseguidos no desenvolvimento de toda a proposta, podendo ser atingidos de modo diverso pelos alunos e assim, os diferentes conteúdos deverão possibilitar que todos caminhem para os mesmos pontos de chegada.

Um exemplo bem nítido é o da aprendizagem de Português; há consenso a respeito do que se espera atingir - domínio de leitura, expressão oral e escrita, dos rudimentos de análise lingüística, para formar um usuário competente da língua. Pode-se organizar o trabalho dessa disciplina para estar continuamente proporcionando aprendizagem dessas várias dimensões, de modo a possibilitar que os alunos se desenvolvam em diferentes ritmos, níveis de aprendizagem e aprofundamento, mas possam permanecer juntos e continuar aprendendo. É possível escolher e desenvolver conteúdos importantes para o aprendizado da língua, e que façam nexos com a cultura e o repertório dos alunos, possibilitando que se interessem e desejem aprender.

Parece claro que a seleção não pode seguir a seqüência tradicional, já experimentada sem êxito, mas que é preciso uma outra, que busque desenvolver conteúdos centrais, de larga abrangência explicativa, capazes de alavancar novas aprendizagens, levando em consideração os eixos ou núcleos conceituais articuladores das propostas, as dificuldades mais comuns e freqüentes nas várias disciplinas e a necessidade de reintegrar os alunos no percurso da escolaridade - um pouco mais confiantes em suas próprias possibilidades, recuperando a auto-estima perdida entre tantas derrotas na escola.

Remeter a proposta a eixos articuladores centrais não significa estabelecer uma nova convenção ou repor algum princípio esquecido de articulação didática; significa apenas reconhecê-los ao analisar as propostas curriculares dos diferentes componentes. Esses eixos abrangem determinados conteúdos que devem ser dominados para que os alunos se aproximem de um nível desejado de conhecimento na disciplina, que representa um horizonte de aproximação e aponta alvos ou pontos de chegada ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Tais pontos de chegada serão perseguidos sempre, nas situações de ensino dos diversos componentes, e muitos deles serão desenvolvidos por todos os professores dos diferentes componentes, como domínio de leitura e escrita, que constituem habilidades escolares básicas cujo ensino é responsabilidade de todos os professores na escola. Como horizontes de aproximação, apontarão rumos para a avaliação e para a ajuda do professor aos alunos.

A proposta que defendemos apóia-se em tais parâmetros, simples mas que ao mesmo tempo supõem um trabalho complexo e minucioso, que exigirá do professor tempo e dedicação para estudo e elaboração, além da garantia de momentos para trabalho coletivo dos docentes na escola. Isso é viável? Faz-se necessário viabilizar condições de trabalho, um programa de formação e apoio aos professores, além de auxílio na preparação de materiais de apoio, que possam subsidiar a atuação do professor

em sala de aula e também incluam sua participação na reflexão e proposição de novas práticas.

Uma seleção com base nos critérios de relevância aqui apontados foi tentada com sucesso em classes de aceleração e de correção de fluxo, ao lado de outras medidas de apoio aos professores, permitindo que em um ano letivo muitos alunos das quatro séries iniciais pudessem superar dificuldades, vencer problemas de alfabetização, mobilizar-se e reiniciar o aprendizado dos diferentes conteúdos; matricularam-se em séries mais adiantadas com possibilidade de dar continuidade aos estudos. Da mesma forma, durante dois anos letivos de trabalho com professores, foi possível constituir um processo de aprendizagem e progresso para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, que puderam, em grande número, retomar seu percurso satisfatoriamente.

### Perigos da política de classes de aceleração

Expuseram-se aqui muitas possibilidades que se abrem para a escola com as classes de aceleração, mas isso implica considerá-las dentro de certos limites. Pode-se fazer com que esse período seja o início de um processo sério e respeitoso de reorganização da trajetória escolar dos alunos, mas não se pode esperar das classes de aceleração que resolvam todos os problemas dos alunos, dos professores, das escolas, das desigualdades sociais.

Cuidadosamente desenvolvido e acompanhado, esse processo pode fazer aflorar o problema da produção do fracasso na escola de maneira mais nítida, indicando pontos críticos no desempenho dos alunos, no trabalho e na formação dos professores, na organização e funcionamento das escolas. Só assim o projeto fortalecerá a escola e contribuirá para a melhoria da qualidade de seu trabalho; do contrário, a escola se enfraquecerá cada vez mais, pois um projeto como esse, desenvolvido sem os necessários cuidados e acompanhamento, apenas para cumprir formalidades ou para reduzir índices de reprovação, será um desastre para os envolvidos; sem sustentação, a simples interrupção da



prática costumeira dos professores, que estejam querendo buscar outras formas de atuar, pode piorar a situação inicial; qualquer deslize no acompanhamento dos alunos pode fazê-los sair mais derrotados e desestimulados, uma vez que terão sido preparados apenas para uma nova queda. A costumeira descontinuidade administrativa poderá incidir sobre ações já iniciadas, desmobilizando o acompanhamento, sua avaliação e o estabelecimento de novas metas ao projeto; isso ocasionará o recrudescimento do fracasso dos alunos na escola, da escola no atendimento de seus alunos e na organização do trabalho pedagógico. Muitas pessoas se sentirão logradas e desrespeitadas, e isso será o atestado de quanto não nos importamos com a vida dos alunos e de seus professores. Estará perdida uma preciosa chance de fazer uma leitura devida dos indicadores do projeto, deixando-se de ganhar maior compreensão do problema e das possibilidades de intervenção. Assim, por exemplo, o trabalho com as séries iniciais pode indicar dificuldades dos professores com o processo de alfabetização, que poderiam ser sanadas; e com as séries finais, pelos dados já levantados, mesmo com o grande aproveitamento da maioria dos alunos, permanece um sério problema de evasão, o que aponta a possibilidade de se investigar questões de adequação e sentido da escola para muitos jovens vivendo diferentes situações de vida.

As classes de aceleração devem, assim, constituir ponto de partida e uma das dimensões a serem cuidadas, e não uma medida isolada tida como panacéia; uma medida que se integre à busca de caminhos para a melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos e da prática pedagógica, ainda que não faça desaparecer o fracasso escolar, que se origina e se alimenta de problemas não só escolares, mas sociais.

Os alunos reconduzidos para prosseguir, na continuidade dos estudos, poderão ainda apresentar dificuldades e lacunas, mesmo tendo feito grandes progressos no período de aceleração; não podem ser considerados, portanto, como alunos com obrigação de ser excelentes, prontos para aprender tudo e de qualquer

modo, sem nenhuma dúvida ou vacilação, sempre interessados, disciplinados e manifestando alto padrão de auto-estima. Os pro-gramas-ano das disciplinas nas séries seguintes não podem continuar intocados, pois os alunos não estarão prontos para o que der e vier; em qualquer série, continua sendo imprescindível cuidar da continuidade real dos estudos, que só se estrutura de acordo com a aprendizagem dos alunos.

Não é possível defender os projetos de aceleração deixando de lado os cuidados necessários para sustentar a qualidade do trabalho de toda a escola; seria entendê-los como apêndice conveniente ou como remédio à mão, para usar quando necessário; seria considerar o insucesso como mal necessário ou como característica de certos alunos, que precisam ser tocados para a frente, desimpedindo o fluxo engarrafado; ou considerar os alunos repetentes como "especiais", que precisam de classes de aceleração para sempre, mantendo a discriminação; ou considerar que o trabalho das classes de aceleração pode fazer desaparecer problemas graves e necessidades especiais dos alunos, quando o esperado é que a grande maioria possa prosseguir, mas alguns ainda precisem de atenção especializada. Ou, pior ainda, seria iludir-se com estatísticas que põem tudo no lugar e continuar a fazer tudo exatamente como antes.

Esperar bons resultados não é o mesmo que acreditar que auto-estima se recompõe em um ano e que a evasão se resolve com o período de aceleração; é um processo longo e difícil recuperar os estragos e persistir no caminho, para quem traz uma história de problemas de aprendizagem e de desvalorização - individual, social, familiar, escolar.

Reintegrar e não discriminar se afirma, pois, como lema indiscutível de toda escola em relação a todos os alunos. Não existe um modo especial de trabalhar só com os que não vão bem, mas pode-se buscar, cuidadosamente, estruturar modos mais competentes de trabalhar com todos quando se quer melhorar a qualidade do ensino. Projetos de aceleração de estudos podem contribuir para descortinar caminhos nessa direção.

## Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, Basil. *Estruturação do discurso pedagógico* : classe, códigos e controle. Petrópolis : Vozes, 1996.
- BOGOYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: PSICOLOGIA e pedagogia : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento; Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. São Paulo : Moraes, 1991. p. 37-58.
- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil* : a escola em questão. Rio de Janeiro : Achiamé, 1983.
- CHARLOT, Bernard. Échec scolaire, histoire individuelle et appartenance sociale. In: CHARLOT, Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992. p. 13-41.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares* : as razões do improvável. São Paulo : Ática, 1997.
- MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 2, p. 70-78, jan. 1979.
- PAIVA, Vanilda et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 44-99, mar. 1998.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar* : histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo : TA. Queiroz, 1996.
- SAMPAIO, M. Mercês E *Um gosto amargo de escola* : relações entre currículo e fracasso escolar. São Paulo : EDUC, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo : Cortez, 1991. Capítulo 2: Problemas sociais e problemas da aprendizagem, p. 41-55.
- VYGOTSKY, Liev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: PSICOLOGIA e pedagogia : bases psicológi-

cas da aprendizagem e do desenvolvimento; Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. São Paulo : Moraes, 1991a. p. 1-18.  
. *Formação social da mente*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991b.

## **Organização Curricular para um Projeto de Aceleração de Estudos**

Maria Silvia Bonini Tararam  
América dos Anjos Costa Marinho  
Maria Alice M. O. Armelin  
Kátia Cristina Stocco Smole  
Maria Ignez de Souza Vieira Diniz  
Maria Izabel Iório Soncini, Elisabeth Barolli  
Ronilde Rocha Machado, Conceição A. Cabrini  
Rosângela Doin de Almeida, Adriano Picarelli\*

\* Os currículos dos autores encontram-se ao final deste artigo.

### **A organização curricular**

A reflexão sobre problemas enfrentados por muitos jovens que não conseguem terminar em oito anos o ensino fundamental exige considerar os determinantes sociais de sua situação de vida, assim como os fatores escolares que constituem obstáculos à sua aprendizagem e ao aproveitamento satisfatório. Este texto discute alguns desses fatores, focalizando a proposta do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) para as classes de alunos repetentes de 5ª a 7ª série, instaladas no âmbito do Projeto Correção de Fluxo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed).

Um dos problemas que a escola precisa enfrentar é o artificialismo das aprendizagens escolares, "que se mantêm muito dissociadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade" (Gimeno Sacristán, 1998, p. 71). A dissociação entre a cultura do currículo e a dos meios exteriores, segundo esse autor, têm conseqüências distintas para os diversos grupos dos alunos. Para os que procedem de níveis culturais desprivilegiados, a cultura escolar carece de significado em sua vida presente e em seus projetos de vida, o que acaba produzindo muitas vezes o fracasso e o abandono, ou outros modos de resistência e rebeldia. Para os alunos de famílias de classe média, a dissociação entre cultura escolar e realidade não tem os mesmos efeitos, pois os mesmos buscam suprir as carências da escola fora da instituição.

O atendimento padronizado a grupos numerosos de alunos deixa marcas nas relações de ensino, que quase sempre

Para desenvolver o Projeto da Seed/PR em questão, em 1997, M. S. B. Tararam coordenou a equipe de pedagogas do Cenpec, composta por Maria José Reginato Ribeiro, Marilda E Ribeiro de Moraes, Meyri Venci Chieffi e Zoraide Faustinoni da Silva, às quais se juntou, em 1998, Maria Alice Cerdeira.

consistem numa prática repetida ano após ano, pautada por um programa que indica um ponto arbitrário de início e outro de chegada, independentemente do aproveitamento dos alunos. Separando o processo de ensino de um lado, e o de aprendizagem de outro, a escola ensina o que sempre ensinou e da forma como sempre ensinou; aprender ou não aprender depende, então, do aluno, de seu esforço e de suas possibilidades de receber acompanhamento fora da escola (Sampaio, 1998). O aluno vai sendo culpabilizado por estar distante do ponto que foi definido como início das aprendizagens escolares e por não conseguir atingir o ponto de chegada estabelecido, acabando por ser punido com uma ou mais reprovações. O sentimento gerado por essa experiência leva-o a formar imagens negativas de si próprio, acreditando em sua inadequação às atividades escolares.

No entanto, é responsabilidade da escola contribuir para a formação do cidadão, por meio de um processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade. A escola pública é muito importante para a maioria da população, que tem nela o principal - e às vezes, o único - meio de acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, é urgente que encontre caminhos para cumprir sua função social.

Para os educadores, não é possível limitar-se a constatar ano após ano os índices de fracasso escolar e aguardar melhores condições sociais que permitam, um dia, instalar uma nova e melhor escola. Abrir espaços e aproveitar as brechas existentes para conquistar avanços - essa tem sido a caminhada dos educadores comprometidos com a democratização do ensino, mesmo sabendo que a educação sozinha não vai mudar a realidade social; e que a própria escola, por mais competente e equipada que seja, não vai se tornar um espaço democrático se a sociedade também não se transformar.

Esses pressupostos nortearam a elaboração da proposta curricular do Cenpec para o Projeto da Seed.

## Critérios norteadores

Elaborar uma proposta pedagógica para atender alunos multirrepetentes implica inevitavelmente questionar o trabalho escolar e como esse se organiza: significa empenhar-se na revisão do que é indispensável assegurar nesta retomada do percurso, estruturando uma proposta pedagógica significativa e relevante que recomponha, mediante aprendizagens bem-sucedidas, a confiança desses alunos na escola, nos professores e na própria capacidade de aprender - condições básicas para a continuidade dos estudos com chances de sucesso. Isso exige uma nova abordagem dos conteúdos e da prática docente, que considere a situação real de aprendizagem dos alunos, com suas diferenças de conhecimento e desempenho, assim como a organização de um ambiente escolar desafiador, que estimule sua curiosidade, abrindo janelas para a leitura do cotidiano por meio dos conteúdos das diferentes disciplinas, tendo como base o currículo oficial do Estado. Também significa desenvolver uma atuação pedagógica que valorize os conhecimentos dos alunos, promovendo o avanço para níveis mais elaborados por meio do questionamento, da busca de informações e da sua integração ao repertório inicial.

Tais preocupações estão presentes no arranjo dos conteúdos curriculares de cada disciplina para o Projeto, promovendo-se ainda a unidade e integração da equipe docente, uma vez que, concordando com Gimeno Sacristán (1998, p. 80), "não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliados separadamente".

Não se tratava, pois, de formular um programa de recuperação dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries, para que os alunos dominassem os aspectos contemplados no currículo das séries regulares - as informações que têm sido consideradas pré-requisitos para a continuação dos estudos -, mas sim de efetuar uma reorganização curricular que mobilizasse os

alunos a conquistarem o conhecimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Alunos que sofreram múltiplas reprovações e permaneceram na escola distanciam-se gradativamente do que lhes é oferecido, demonstrando que a simples repetição não só não é suficiente, mas é contra-indicada para incluí-los de novo no processo pedagógico. Reprovações continuadas na fase que se estende da 5ª à 7ª série sugerem que é preciso enfrentar os problemas de ensino e de aprendizagem presentes nesse período da escolaridade: a organização do currículo por disciplinas, distribuídas por vários professores diferentes; o horário escolar fragmentado em curtas e várias aulas por dia; a expectativa de que os alunos dominem aprendizagens das séries anteriores, que articulem diversas informações novas, se organizem no tempo, desenvolvam hábitos de estudo e tenham muita disciplina pessoal para acompanhar o estudo; e o não-reconhecimento das necessidades dos alunos, cujas condições de vida muitas vezes não são contempladas no atendimento possível em nossas escolas.

A seqüência dos conteúdos por série e sua crescente complexidade podem impor uma marcha ao ensino que torna difícil ao professor detectar problemas de aprendizagem, interromper a transmissão coletiva, fazer voltas para atender a determinados alunos e incluí-los de novo no percurso da classe. Muitas vezes não se consegue voltar a pontos básicos, mesmo quando um grupo significativo de alunos, no início do ano, tem problemas para assimilar o conteúdo em estudo.

A parcela dos alunos que vai estacionando pelo caminho tem necessidade de retomar conceitos, noções e habilidades que foram trabalhados em diferentes momentos da vida escolar, sem que se possa localizar precisamente a série em que ocorreu a dificuldade de aprendizagem. O que se observa é que o encadeamento de conteúdos na formulação serial não é flexível a ponto de permitir ao professor fazer recuos e voltas para reintegrar alunos que tropeçam e ficam para trás. Isso mostra a necessidade de, na organização do currículo, entender e contemplar as disciplinas de

forma mais ampla e inteira, sem tantos recortes e fragmentações, localizando seus conteúdos centrais e seus nexos de articulação. Assim, no Projeto Correção de Fluxo, a seriação não foi o critério central para a seleção e distribuição dos conteúdos a serem desenvolvidos, nem para o agrupamento dos alunos. Estes foram agrupados independentemente da série de origem, permitindo assim ao professor maior flexibilidade para realizar os recuos necessários e os avanços possíveis, dando aos alunos um atendimento mais compatível com suas necessidades e dificuldades, retomando aprendizagens fundamentais nas diferentes disciplinas do currículo. Além disso, esse critério de agrupamento permite aos alunos interagir com colegas de diferentes experiências escolares, beneficiando-se dessa heterogeneidade.

### Seleção e organização de conteúdos

Uma seleção de conteúdos é sempre uma escolha num universo de possibilidades. Qualquer seleção prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros. Assim, não se pode apontar uma seleção como única e indiscutível, pois ela sempre evidencia uma opção por aquilo que se julga importante ensinar e como ensinar.

Entendemos que a escola tem como função possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão articulada e crítica da prática social e isso define, para nós, o foco central de uma proposta curricular. Isso implica escolher conteúdos que tragam para dentro da escola o conhecimento *mais avançado*, para que os jovens possam se tornar, como sugere Gramsci, "contemporâneos de seu tempo", selecionando conteúdos cuja abrangência explicativa contribua para a compreensão da sociedade e da cultura em que se vive e da realidade mais ampla.

Dessa forma, tendo como referência o *Currículo básico para a escola pública do Paraná* (Paraná, 1992) - que, em sua concepção, enfatiza a importância de conteúdos relevantes - , o que se buscou em cada disciplina e em seu conjunto não foi o domínio de uma lista de conteúdos, de programas fragmentados em

anos e séries, lineares e cumulativos, mas a apropriação de "chaves de leitura" do mundo, traduzidas em eixos ou núcleos organizadores, capazes de abrigar e de dar sentido aos conteúdos do currículo oficial, bem como às novas informações que os alunos viessem a obter de diferentes fontes, na continuidade do curso regular de estudos ou não. "A escola, numa sociedade de mudança rápida (...), tem que se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente, mas sem renunciar a ser um instrumento cultural" (Gimeno Sacristán, 1998, p. 75).

Assim, refletindo sobre a concepção de cada um dos componentes curriculares na busca de eixos ou núcleos centrais, foi possível organizar o currículo à luz de outra perspectiva com vistas à aprendizagem dos alunos, à retomada de sua autoconfiança e à sua inclusão no processo formativo da escola, deixando de lado o critério serial e indicando um caminho consistente para a continuidade e articulação dos conteúdos. Estes foram organizados em unidades temáticas, temas ou projetos que, consistindo no estudo de questões amplas, dão mais significado à aprendizagem e propiciam a abordagem de conteúdos das diferentes séries. O enfoque em aspectos centrais, para a compreensão de mundo e para esclarecer pontos nevrálgicos do ensino das disciplinas, pretendeu contribuir para mobilizar os alunos, torná-los interessados no conhecimento e habilitados a buscar informações e a continuar aprendendo na seqüência de seu percurso escolar.

Além de indicar os conteúdos específicos das diferentes disciplinas, propõem-se também um conjunto de aprendizagens básicas e instrumentais em torno da leitura e da escrita, assumindo que essas aquisições podem e devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas e não somente em Língua Portuguesa. Frequentemente essas aprendizagens se diluem num currículo centrado apenas em conhecimentos específicos, residindo aí um grande problema ligado ao insucesso dos alunos.

Nesta proposta curricular, o ensino e a aprendizagem são concebidos como processos articulados, dinâmicos e significa-

tivos; para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o ensino faça sentido para os alunos, o que requer situações de aprendizagem significativa com conteúdos contextualizados, que evidenciem respeito aos valores e costumes dos alunos, às características do espaço em que vivem e à sua história.

Portanto, o ensino deve ter como ponto de partida o saber que o aluno elabora em seu cotidiano, propiciando o estabelecimento de relações entre esse saber e o que vai ser aprendido, ajudando o aluno a organizar e a integrar os conteúdos de ensino ao repertório que já possui. Sugerem-se atividades desafiadoras, problematizadoras, que enriqueçam e ampliem as possibilidades de interação dos alunos com o meio sociocultural; tal processo de ensino e aprendizagem permite utilizar os novos conhecimentos na explicação dos fenômenos da prática social, nas mais diversas situações.

Além disso, para atender à diversidade de modos e ritmos de aprendizagem dos alunos, enfatiza-se a necessidade de diversificar a forma de apresentação e desenvolvimento dos conteúdos, bem como as maneiras de agrupar os alunos em sala de aula, alternando momentos de trabalho coletivo, individual e em grupos, de modo a permitir tanto a interação e ajuda entre eles, quanto o atendimento individual pelo professor quando necessário.

A indicação de conteúdos complementa-se, nesta proposta, pela reflexão sobre pontos de chegada ou alvos pretendidos com seu ensino, esperando-se que, iniciado o processo pelos pontos de partida em que se situam os alunos, o professor possa ter clareza dos pontos de chegada ou *alvos*, como patamares a serem conquistados e, também, de *marcos* ou indicadores de que a aprendizagem se aproxima dos alvos. Alvos e marcos traduzem-se em noções, conceitos, habilidades, valores e atitudes que se pretende desenvolver no trabalho com cada disciplina, tanto no que se refere à sua especificidade quanto ao que tem em comum com as demais. A busca dos alvos não se confunde com a exigência do desenvolvimento de todos os conteúdos previstos, ou seja, o cumprimento de um programa. O que importa é a aprendiza-

gem dos alunos e o crescimento demonstrado em relação ao que se pretende com o ensino.

Isso implica mudar o enfoque da avaliação para o avanço processual dos alunos em direção aos alvos. Não mais as pequenas doses de conteúdos exercitados e "devolvidos" em momentos especiais de avaliação, mas indícios de progresso na direção dos patamares pretendidos; não mais a avaliação como arma contra os alunos, mas como processo a seu favor, no qual o professor pode investigar as dificuldades e realizar intervenções para ajudá-los a superá-las, tornando-os conscientes de seu processo de aprendizagem. Como horizontes comuns, despontam a leitura de mundo, a mobilização pessoal para o conhecimento, a formação de atitudes, valores e habilidades básicas ligadas ao trabalho escolar. Tudo isso constitui objeto do processo educativo.

No Projeto Correção de Fluxo da Seed/PR, o Cenpec ficou responsável pela produção de material de apoio e pela formação de professores de cinco disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. A proposta de cada uma assumiu feição própria, em função dos referenciais teórico-metodológicos específicos da área do conhecimento; cada uma é apresentada adiante, pelas especialistas que participaram, junto às pedagogas do Cenpec, de ambos os processos - de formação dos professores e produção do material *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a) - que consubstanciam esta proposta.

### Currículo de Língua Portuguesa: um projeto

Em 1997, ao implantar o Projeto Correção de Fluxo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná encomendou a produção de um material de apoio para ensino de Língua Portuguesa a essas classes, com base nos pressupostos teóricos expressos pelo *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná* (Paraná, 1992). Essas concepções teóricas e metodológicas, que representam um avanço no ensino de língua, nortearam a proposta de Português e permearam as atividades e reflexões desenvol-

vidas nos quatro volumes de *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a) e nos três volumes de *Ensinar e aprender: reflexão e criação* (Cenpec, 1998b).

Neste texto explicitamos as concepções e apresentamos as linhas gerais da organização desses sete volumes que, juntamente com a capacitação dos professores envolvidos no Projeto Correção de Fluxo, representou para nós um grande desafio: tratava-se de mobilizar alunos multirrepentes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, a maioria já descrente de sua capacidade de aprender; de subsidiar especialistas de nossa área - alguns dos quais resistentes às mudanças por que vem passando o ensino de Português nas duas últimas décadas. E, sobretudo, tratava-se de atingir o grande objetivo do ensino de Português na escola fundamental, que é o de tornar o aluno um usuário eficiente da língua - sem a preocupação de dar conta do tradicional rol de conteúdos da gramática normativa, comumente considerados necessários para esse ciclo de aprendizagem. Nesta proposta, o central é que, ao concluir o ensino fundamental, o aluno: saiba expressar-se adequadamente em diferentes situações, fazendo-se entender, sendo capaz de ouvir o outro; leia por prazer e para se informar; seja capaz de seguir instruções escritas; perceba a intencionalidade dos textos; ao escrever, possa decidir que tipo de texto e que recursos lingüísticos deve usar para melhor atingir suas finalidades (provocar prazer, registrar, instruir, convencer); e seja capaz de refletir sobre a língua, buscando o aperfeiçoamento de seus textos.

### Concepção teórico-metodológica

O ensino de Português remete-nos a uma reflexão sobre a linguagem, pois ela nos acompanha sempre: através dela, é possível articular as relações que estabelecemos com o mundo e a própria visão que construímos sobre esse mundo. É ela que, sendo uma forma de representação, liberta o homem da dimensão concreta e imediatista da realidade, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de abstração. Quanto maior domínio o homem tem da

linguagem, maiores e mais amplas são suas oportunidades de apreender essa mesma realidade e operar sobre ela.

Com a escrita, o homem consegue desvincular ainda mais a linguagem da situação prática que lhe deu origem, criando uma representação da representação. É o domínio da linguagem escrita que lhe possibilita o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas. Portanto, privá-lo desse instrumento de interação sociocultural significa impedir-lhe o acesso a todo um conjunto de experiências e conhecimentos acumulados pela humanidade.

A linguagem nasce de uma necessidade social que é organizar a experiência e o conhecimento humanos acumulados. Resulta, portanto, de um esforço histórico coletivo. Daí seu caráter dialógico, interacional: dizer algo pressupõe um interlocutor -próximo ou distante - que determina o que e como vamos dizer. Por ser fruto desse processo, a língua deve ser entendida não como um todo, uniforme e acabado, presa a regras fixas, mas como o próprio processo de interação verbal, oral ou escrita, por meio do qual ela se constitui, flexível e mutável, pelo uso que dela fazem seus interlocutores.

Sabemos que, embora vivam num mundo imerso na escrita, a grande maioria de nossos alunos tem, fora da escola, dificuldades em se apropriar do conjunto de conhecimentos necessários para dominá-la. Cabe, portanto, à escola ensinar essas habilidades, mas não da forma como tradicionalmente as tem entendido e desenvolvido, isto é, como tarefa escolar, artificial e mecânica, desvinculada das interações que ocorrem na sociedade. Acreditamos que a apropriação da variedade padrão da língua pelo aluno é tanto mais efetiva quanto mais oferecermos atividades que lhe permitam exercitar-se em situações reais de uso, nas modalidades oral e escrita.

Nesta proposta, procuramos criar situações em que o falar, o ler e o escrever, longe de consistir em exercícios mecânicos e sem sentido para o aluno, fossem organizados na forma de projetos de leitura e escrita. Para nós, um projeto de leitura e escrita é um conjunto de atividades que se desenvolvem em torno de um

eixo temático, com um propósito determinado: escrever o jornal da escola ou da classe, criar um clube de correspondência, escrever uma coletânea de histórias de amor, de terror, de piadas, produzir e representar textos teatrais, etc. No desenvolvimento do projeto, o aprender ocorre ao mesmo tempo que o fazer. Os objetivos são discutidos e estabelecidos previamente, as ações são planejadas, exigindo de todos os envolvidos uma participação efetiva, de acordo com as habilidades ou capacidades de cada um. Isso não significa que o aluno com dificuldade para escrever, mas sabendo desenhar, fará só as ilustrações. Ao contrário, ele vai escrever também com ajuda e, no ato da escrita, vai superando suas dificuldades. A avaliação constante, nesse caso, incide tanto sobre o processo vivenciado pelo grupo como sobre o produto final.

Assim, nenhuma atividade, seja ela oral ou escrita, é feita de forma mecânica ou aleatória, apenas para ocupar o tempo; todas são atos significativos, através dos quais se busca aprimorar o uso da língua. Os textos produzidos no desenvolvimento dos projetos são constantemente discutidos, revisados, reescritos e, obrigatoriamente, divulgados.

O cerne dos projetos está nos textos, lidos ou produzidos pelos alunos, visto que somente no texto se pode apreender não só o sentido de cada palavra, mas os sentidos que resultam da relação entre elas. E por meio da organização do texto que o autor expressa sua visão de mundo, sua intenção, revelando a dimensão histórica em que se insere. Por isso mesmo, nenhum texto é neutro. Daí a necessidade de o aluno entrar em contato com todos os tipos, colocando em confronto suas linguagens, suas configurações e também as idéias veiculadas por eles. A percepção de que o conteúdo ideológico dos diferentes textos se expressa pelo conjunto de recursos utilizados pelo autor dá ao aluno condições de apreender o poder da linguagem, enquanto instrumento de atuação e influência sobre o outro e de intervenção na realidade.

Para que os alunos percebam e se familiarizem com as diferentes possibilidades de organização do texto, vendo-se, ainda,



desafiados a apropriar-se delas, buscamos diversificar os projetos, privilegiando, em cada um, um tipo de discurso.

## Os projetos

Atentas à questão dos usos sociais da língua, nosso critério para a seleção dos projetos foi o de seguir a trajetória habitual dos usuários letrados em seu contato com a leitura e a escrita. Assim, resolvemos iniciar com as narrativas, presentes em todas as culturas de que se tem conhecimento como forma privilegiada de expressão do ser humano, por meio da qual é possível relatar experiências, sonhos, desejos.

O texto narrativo foi trabalhado reiteradas vezes. Partimos das histórias de tradição oral e memórias familiares (*Histórias que a Família Conta*); passamos pelas que enfocam os fatos do cotidiano, como as crônicas (*Jornal: Leitura e Debate* e *Jornal Mural*), pelas centradas no aspecto lúdico (*Jogo de Aventura*), até chegarmos às narrativas em que a preocupação estética é mais relevante (*Oficina de Sonhos*) e àquelas associadas a outras linguagens, como plástica e cênica (*História em Quadrinhos* e *Teatro*). Com isso queríamos que, sob a orientação do professor, os alunos percebessem que as narrativas têm geralmente como elementos constitutivos personagens, ação, tempo, espaço, narrador; gradualmente, os alunos deveriam ir se apropriando desses recursos na produção de seus próprios textos.

Especificamente no que se refere à leitura, sobretudo a do texto literário, buscamos favorecer o contato prazeroso com diferentes textos, propondo a criação do *Clube de Leitura*. A intenção era que os alunos percebessem que a leitura pode ser uma fonte inesgotável de lazer e de novos conhecimentos, quando lhes é possível escolher os títulos que querem ler e comentá-los livremente. Evitamos, assim, as tradicionais cobranças que tornam a leitura na escola fastidiosa e artificial.

Os textos prescritivos ou instrucionais, presentes no cotidiano de todas as pessoas em situações e ocasiões diversas, fo-

ram enfocados inicialmente nos projetos *Medicamentos* e *Ervas Mediciniais*. Nosso objetivo era que os alunos, ao entrar em contato com as bulas e receitas, não só se familiarizassem com sua configuração, mas também desmistificassem a crença de que são difíceis, mostrando-lhes que ambos seguem uma organização padronizada. Uma vez compreendida tal organização, ela pode ser aplicada a outros textos do mesmo tipo: todas as bulas possuem em geral os mesmos itens; todas as receitas se constroem da mesma maneira, etc. Pelas mesmas razões, optamos por abordar o texto legal, mais especificamente com a legislação trabalhista (*O Mundo do Trabalho*), cuja leitura e compreensão é tida como inacessível para leigos, embora esse conhecimento seja importante para os jovens alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele estão ingressando.

Saber extrair informações de um texto de caráter didático e/ou científico é muito importante, um vez que neles está registrada grande parte do saber sistematizado. Nos projetos *Medicamentos*, *Ervas Mediciniais* e *O Mundo do Trabalho*, tais textos foram abordados em função das informações que traziam, as quais contribuíam para o desenvolvimento desses projetos. Entretanto, em *O Mundo do Trabalho*, eles também deram margem a que se pudesse orientar o aluno na coleta e organização das informações presentes em um texto, apontando para a questão da pesquisa bibliográfica. Já no projeto *Jornal: Leitura e Debate* fomos além, pois nossa intenção era que o aluno, ao aprender a manusear esse portador, pudesse dele extrair informações e tornar-se um usuário assíduo e crítico desse veículo de comunicação. Assim, procuramos explorar todos os tipos de texto que costuma trazer - notícia, crônica, reportagem, editorial, *charge*, anúncio, etc. -, identificando os recursos utilizados por seus autores para torná-los mais eficazes (e sedutores) aos olhos do leitor. Como decorrência, o projeto *Jornal Mural* possibilitou que os alunos pusessem em prática os conhecimentos/habilidades adquiridos no manuseio do jornal, produzindo, eles próprios, o seu.

Os textos poéticos - tão atraentes para o aluno quanto os narrativos, por sua natureza intersubjetiva - foram enfocados

no projeto *Poesia*. Nele, não nos ativemos à simples identificação dos aspectos formais. Apontamos, em cada poema, os recursos que lhe davam singularidade e, através das várias atividades sugeridas, possibilitamos ao aluno uma aproximação com a linguagem poética, incentivando-o a ensaiar seus primeiros passos nessa modalidade de texto.

No projeto *Clube de Correspondência*, tratamos não só das cartas familiares, que normalmente aparecem nos livros didáticos, mas também das comerciais, contas, bilhetes, telegramas, ofícios, requerimentos, formulários, etc, com o objetivo de que os alunos os analisassem, tanto no que se refere à organização específica de cada um, quanto aos recursos lingüísticos necessários para garantir sua eficácia. Além disso, eles puderam vivenciar a troca de correspondência com colegas de outra cidade, conhecendo hábitos e experiências diversos dos seus.

Os textos argumentativos ou persuasivos foram tratados nos projetos *Medicamentos*, *Jornal: Leitura e Debate* e *Jornal Mural* e serviram como base para a análise e a produção de propagandas, anúncios, artigos e editoriais. O estudo da função apelativa procurava, sobretudo, desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação.

### Seleção dos textos e das atividades

Ao elaborar esse material, nem por um momento deixamos de nos preocupar com as características específicas do aluno a quem se destinava - alguém que tinha fracassado na escola, por diferentes motivos: por não se acreditar capaz de aprender, por dificuldade em lidar com os conhecimentos que a escola ensina e, sobretudo, com a forma como ela os ensina; por não perceber a relação entre o que aprendia na escola e as necessidades básicas de sua vida; por problemas familiares ou sociais; enfim, alguém que precisava ser conquistado rapidamente para a possibilidade, a necessidade e o prazer de aprender.

Na sugestão dos projetos, procuramos selecionar textos literários de boa qualidade, de autores modernos e conceituados, cuja temática e linguagem estivessem mais próximas da vivência dos alunos e que, preferencialmente, os atraíssem pelo humor e pela emoção. Os demais textos - prescritivos, informativos, práticos, argumentativos - tiveram como critério de escolha, além da qualidade, a importância de seus usos sociais. E o caso, por exemplo, das notícias e reportagens, extraídas de jornais representativos, de grande circulação, que abordavam um tema de interesse geral e de grande repercussão na época: as enchentes.

O mesmo ocorreu em relação às atividades sugeridas: todas foram elaboradas em função do objetivo específico do projeto e das características desse aluno. Propusemos ao professor momentos de trabalho coletivo, em pequenos e grandes grupos, para que os alunos pudessem aprender uns com os outros, e momentos de trabalho individual, para que pusessem em jogo as habilidades e conhecimentos que fossem conquistando, de modo que todos se enriquecessem, tanto no aspecto formativo quanto no informativo.

Por acreditar que cabe ao professor, enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem, atuar numa dimensão plena, deixamos a seu critério adequar essas propostas às características de sua classe. É ele que, portador de conhecimento mais amplo, tem condições de intervir, facilitando a aprendizagem, avaliando que atividades os alunos podem fazer com autonomia, quais as que necessitam de sua assistência mais direta e quais as que se beneficiam de atividades em grupo, fazendo adaptações ou substituições necessárias para respeitar as especificidades de sua classe.

Além disso, desde o *Impulso Inicial* e ao longo dos demais volumes, fomos apontando os marcos de aprendizagem, alertando sobre os aspectos a observar e orientando os professores a registrarem suas observações a respeito dos avanços e dificuldades de seus alunos. Essas anotações são fundamentais para replanejar ações e decidir encaminhamentos de casos específicos.

## A prática de análise lingüística

Todas as atividades propostas nos projetos implicam reflexões sobre a língua, tanto na modalidade oral como na escrita. São atividades que desafiam os alunos a produzir linguagem, o que lhes permite compreender como ela funciona. Ocorre, na verdade, uma dupla reflexão sobre a língua, através de atividades epilingüísticas (de uso) e atividades metalingüísticas (descrição do fato lingüístico).

Nossa preocupação foi trabalhar os aspectos mais relevantes para a clareza, organização e legibilidade dos textos produzidos e, também, para que os alunos se apropriassem de novos recursos de organização do texto como um todo e do parágrafo. Para isso, indicamos que a revisão ou reescrita dos textos fosse uma constante e que, a partir dela, os professores pudessem sistematizar com os alunos os conhecimentos dos aspectos gramaticais que se constituem dificuldades no uso da modalidade escrita da língua padrão.

Embora saibamos da importância do domínio da ortografia e da morfossintaxe, não nos prendemos a atividades específicas sobre esses aspectos, por julgar que os professores estão bastante instrumentalizados para lidar com eles. Todavia, propusemos que os alunos recorressem ao dicionário e à gramática na busca de solução para suas dúvidas. Assim, como pequena amostra do trabalho a ser feito, incluímos, no volume 2 de *Ensinar e aprender*, fichas que orientavam sobre a organização e o uso dos mesmos.

## A capacitação e a discussão do projeto

Ao longo de 1997, os docentes responsáveis pela capacitação dos demais professores da rede estudaram conosco a proposta e o material, discutindo seus pressupostos teóricos, analisando e vivenciando as atividades sugeridas. Em 1998, com a continuidade do projeto para o atendimento dos alunos de 8ª série, realizamos oficinas com esses professores, a fim de que eles tomassem nas mãos a elaboração do material que iriam utilizar em suas

aulas e, ao mesmo tempo, aprofundassem alguns aspectos teóricos sobre os quais tinham dúvidas.

Assim, nasceram outros projetos de leitura e escrita, produzidos nessas oficinas e embasados pelas concepções gerais do Projeto e da área, os quais foram detalhados pelos demais professores da rede, em seus cursos de capacitação. Tais projetos foram analisados, discutidos e sintetizados; sua síntese foi publicada nos volumes de *Ensinar e aprender: reflexão e criação* (Cenpec, 1998b). O detalhamento feito pelos grupos representava uma possibilidade, entre várias, para o desenvolvimento desses projetos. As opções feitas, no entanto, refletiram o grande empenho e espírito de equipe dos participantes, demonstrando ainda como estavam caminhando para maior autonomia, como autores de uma proposta didática em sua área específica. Além disso, nas oficinas, retomamos e ampliamos a discussão sobre a prática de análise lingüística; analisamos e discutimos, reiteradas vezes, os registros trazidos pelos professores: produções de alunos, descrição do contexto em que elas foram feitas, observações sobre o histórico desse aluno, seus progressos e dificuldades.

Nesse processo, os professores deram passos decisivos para sua autonomia enquanto profissionais, selecionando conteúdos significativos, organizando-os em projetos de leitura e escrita e adquirindo segurança para intervir na aprendizagem dos alunos.

## O currículo de Matemática para a aceleração de estudos

O desafio de organizar um currículo de Matemática em um projeto de aceleração da aprendizagem para alunos de 5ª a 7ª série fez-nos refletir sobre o fato de que o fracasso escolar de muitos desses alunos podia estar relacionado com essa disciplina. Não se tratava, pois, de repetir o modelo de ensino geralmente adotado nas escolas, nem pretender esgotar a programação costumeira nessas séries no ensino regular.

O objetivo de levar cada aluno a sentir que é capaz de aprender Matemática é central a todo o processo. Assim, precisamos ter em mente a importância de desenvolver as capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente, como condição de inserção na sociedade moderna e de atuação em sua transformação.

O ensino de Matemática no projeto de aceleração foi organizado para adaptar-se ao nível de desenvolvimento e progresso de alunos com diferentes interesses e capacidades, criando condições para sua atuação num mundo em mudança e, ao mesmo tempo, contribuindo para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas em sua vida social e profissional. Isso porque acreditamos que, num mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas da atividade humana requerem alguma competência em Matemática. Nessa perspectiva, consideramos o valor formativo da Matemática na estruturação do pensamento pelo desenvolvimento de formas de raciocínio específicas e, também, o caráter instrumental que essa área do currículo assume, como ferramenta para a vida cotidiana e para a realização de tarefas nas mais diversas atividades.

Em seu papel formativo, a Matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e aquisição de linguagens e atitudes cuja utilidade ultrapassa o âmbito da própria Matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas, elaborar representações da realidade, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e autonomia para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais.

No que diz respeito ao caráter instrumental, a Matemática deve ser vista pelo aluno como um conjunto de técnicas e estratégias para serem aplicadas tanto a outras áreas do conhecimento e à vida cotidiana quanto à atividade profissional. Não se espera que os alunos dominem muitas e sofisticadas estratégias, mas que desen-

volvam a iniciativa e a segurança para adaptá-las a diferentes contextos, usando-as adequadamente quando necessárias.

A análise dessas duas funções da Matemática evidencia que aprender essa disciplina é mais do que memorizar resultados, isto é, a aquisição do conhecimento matemático está vinculada ao domínio de um saber fazer Matemática. Por isso, no projeto de aceleração de estudos, as escolhas dos temas e atividades devem manter o aluno ativo e em constante reflexão sobre o conhecimento matemático, havendo ainda cuidado para que as sistematizações garantam a organização das descobertas e conclusões dos alunos. Daí a importância de atividades realmente instigantes, lúdicas, aplicadas, diversificadas, assim como de registros, para garantir sínteses pessoais ou do grupo.

As atividades são organizadas com base na opção metodológica de Resolução de Problemas; nesta, os conceitos, estratégias e procedimentos vão se construindo em função da busca de solução de um problema, estabelecendo-se relações entre o que o aluno já sabe e o que precisa saber. Isso não significa descuidar das regras e técnicas, mas redimensioná-las para garantir a aquisição de atitudes e procedimentos que permitam ao aluno aprender efetivamente.

A escolha dessa forma básica de trabalho justifica-se por permitir a construção do processo de formalização do conhecimento matemático por meio do desenvolvimento de seus elementos fundamentais, como a elaboração de conjecturas, busca de regularidades, generalização de padrões e exercício da argumentação, requeridos no processo dinâmico de resolução de problemas.

Outro elemento norteador da seleção dos conteúdos e atividades foi o mapeamento dos possíveis "nós" de aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina que são geralmente responsáveis pelo fracasso do aluno, o que permitiu propor condições para que ele enfrentasse esses obstáculos com confiança em sua capacidade de aprender, garantindo-se ao mesmo tempo sua formação no que diz respeito a conceitos matemáticos essenciais para sua vida pessoal e escolar. Isso orientou a proposição de uma diversidade de atividades que proporcionassem aos alunos múltiplos caminhos de aprendizagem.

Os conteúdos específicos propostos para a aceleração de estudos estão organizados em grandes eixos: números e álgebra; medidas e estatística; e geometria. Esse modo de organização possibilita explorar uma grande variedade de idéias matemáticas e permite o desenvolvimento de diferentes formas de pensar. Tal organização evita a fragmentação do conhecimento, propicia o desenvolvimento de conceitos e idéias de forma gradual, harmônica e não-linear, de modo que alunos com diferentes habilidades possam aprender e se sentir valorizados.

Dentro de cada eixo, tendo como referências a perspectiva metodológica de Resolução de Problemas e o currículo básico de Matemática do Paraná, a seleção dos temas e atividades a serem desenvolvidos seguiu ainda certos critérios.

Em primeiro lugar, o ensino dos temas escolhidos deve partir do ponto em que o aluno se encontra e propiciar aprendizagens tais que garantam seu avanço na continuidade dos estudos. Nesse sentido, o professor foi orientado a incentivar cada aluno a expressar o que já conhecia sobre o tema e, para atender às diferenças entre os alunos, houve grande ênfase ao trabalho diversificado. Assim, iniciamos, por exemplo, o ensino de álgebra a partir da linguagem usual dos alunos, da observação de generalidades ou padrões que gerassem a necessidade de uma linguagem mais precisa e concisa. As atividades de geometria também buscavam acolher os diferentes níveis de conhecimento dos alunos das classes de Correção de Fluxo, de modo que, independente da idade e da série de origem, todos os alunos pudessem aprender juntos.

O segundo critério de seleção dos temas foi o de serem passíveis de organização de modo a permitir uma articulação lógica entre diferentes idéias e conceitos - garantindo maior significação para o aluno e, também, melhor utilização do tempo disponível. Por exemplo, a relação natural entre medidas e números possibilita a abordagem simultânea dos conceitos relativos a frações, números decimais e porcentagens, medidas de comprimento e de área.

Cada tema foi tratado de modo a permitir explicitar, na medida do possível, as idéias numéricas, algébricas e/ou geomé-

tricas envolvidas. Um exemplo disso é o desenvolvimento do conceito de proporcionalidade, com base em situações do cotidiano dos alunos relativas a medidas, onde foi possível tratar de frações equivalentes, regra de três simples e porcentagem, noções de funções e seus gráficos.

Com base nesse mesmo critério, não incluímos o estudo de estruturas que é tradicionalmente feito por meio do cálculo algébrico descontextualizado e centrado em regras, tendo proposto uma nova abordagem da fatoração, a partir da resolução de situações-problema.

Uma terceira consideração diz respeito a evitar nomenclaturas ou detalhamentos excessivos, incompatíveis com nossas metas de instrumentação para a vida e desenvolvimento de habilidades de pensamento. Esse critério também sustentou a opção de não tratar a fatoração de expressões algébricas separando-a em casos; do mesmo modo, levou-nos a evitar a terminologia que cerca a classificação de frações e o ensino de equações. Buscamos, com isso, levar os alunos a uma aproximação mais direta às noções centrais de cada idéia, sem ater-se a detalhes que, precisamente pelas características do grupo de alunos e do tempo do projeto, poderiam fazer reviver obstáculos à aprendizagem, ou mesmo instalar novos bloqueios.

Finalmente, o quarto critério orientou a apresentação das idéias matemáticas em diferentes contextos e propostas de atividade ao longo do ano, o que permitia a retomada dos conceitos em diferentes momentos e sob diversas abordagens.

As atividades sugeridas buscam, pois, garantir espaço para a diversidade de opiniões, de ritmos de aprendizagem, de histórias de vida escolar e pessoal dos alunos. O aspecto lúdico e desafiador é uma constante, visando ao engajamento e à continuidade dos alunos no processo de aprender.

A comunicação oral e escrita em Matemática foi bastante enfatizada como forma de expressão das aprendizagens dos conteúdos, da capacidade de transformar o que foi aprendido ou ainda de criar a partir disso. Por meio das falas ou registros dos

alunos, observamos sinais de aprendizagem que mostram seus avanços e suas dificuldades e o quanto o ensino possibilitou, ou não, a aproximação do aluno aos objetivos traçados.

Um fator diferenciador deste projeto é a preocupação em atender adequadamente a todos os alunos de uma classe heterogênea, propondo o trabalho diversificado em sala de aula e a atuação integrada dos diversos professores de um mesmo aluno, respeitando o direito de todos terem acesso ao conhecimento. Isso significa reconhecer que o normal de uma sala de aula são as diferenças de ritmo, de motivação e de formação e, ao mesmo tempo, que o desafio de fazer com que todos aprendam não é tarefa para um só professor, mas pressupõe o trabalho coletivo e o envolvimento de toda a escola.

Ao longo do processo de capacitação dos professores de Matemática, durante dois anos de seus relatos de prática bem como de depoimentos colhidos de alunos, foi possível constatar o acerto do rumo proposto. Em vez de "fugir" das aulas de Matemática, os alunos passaram a aguardá-las com ansiedade, chegando mesmo a solicitar, em casos de horários ociosos, aulas extras aos professores dessa disciplina - que também revelaram crescimento profissional e pessoal.

### Ensino de Ciências Naturais: desafios

Quem nunca passou algum tempo olhando o céu e se maravilhando com as formas e a aparente textura das nuvens, com as fantásticas cores do entardecer?

Quem nunca sentiu uma certa angústia imaginando a imensidão do Universo, com seus milhares de estrelas, galáxias, planetas? Estamos sozinhos no Universo?

Olhando para o mar ou para uma floresta, como não se deliciar, fascinar e, ao mesmo tempo, intrigar? Quanta vida! Tamanhos, formas e comportamentos tão diversos! Como tudo isso começou? Como apareceu o primeiro ser humano aqui na Terra?

O mundo é extraordinário. E o conhecimento científico é uma forma de explicá-lo, e de responder às nossas infinitas indagações.

O ensino de Ciências Naturais pode ser tão desafiador quanto as questões que o mundo coloca. Mas organizá-lo e estruturá-lo não é tarefa fácil. Que conteúdos privilegiar? Como abordá-los, tendo em vista a apropriação desse conhecimento pelos alunos? Como ensinar aos alunos conteúdos que se estruturam como modelos teóricos, muitas vezes distantes de seus modos de pensar e de representar o mundo? Como integrar ao ensino escolar os conhecimentos e as representações que esses alunos trazem consigo?

Ensinar pressupõe uma intenção. Para que ensinamos Ciências Naturais? Em que a aprendizagem de Ciências pode contribuir para a vida das pessoas, para a formação de cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo e nele intervir?

Vivemos em um mundo onde a ciência e a tecnologia predominam. Compreendê-lo e poder atuar sobre ele requer apropriar-se de conceitos e procedimentos do conhecimento científico e tecnológico, entendê-los como fazeres humanos, históricos, que guardam uma relação de mão dupla entre si e com a sociedade. Exige também conscientizar-se de que, ao lado dos avanços nos processos industriais, na agricultura, na medicina, introduzidos pelo desenvolvimento das ciências e da tecnologia, convivemos com índices alarmantes de fome, alastramento de doenças e impactos ambientais seriíssimos.

A apropriação do conhecimento científico e tecnológico contribui para a compreensão do mundo, de suas transformações e de nós mesmos como parte desse Universo. Possibilita ainda compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, as contradições entre desenvolvimento científico-tecnológico, a crescente miséria, a degradação ambiental e a fome.

Como organizar e estruturar o ensino da área de Ciências Naturais, de modo que ofereça novos elementos para que os alunos possam dialogar com o mundo; que constitua espaço em que possam expressar suas representações desse mundo, confrontá-las com aquelas oferecidas pela Ciência; e pelo qual aprendam a buscar informações, elaborá-las, selecioná-las e sistematizá-las. O ensino deve propiciar que o ato de conhecer seja um ato de conquista de

autonomia e de possibilidade de participação desses alunos no mundo em que vivem; o ensino de Ciências Naturais pode e deve colaborar para que se tornem cidadãos competentes, informados e críticos.

Essas são questões centrais ao selecionar e organizar conteúdos de ensino em Ciências Naturais, tendo norteado, em grande parte, a elaboração do material *Ensinar e aprender: Ciências Naturais* (Cenpec, 1998a), para o Projeto Correção de Fluxo do Paraná. No entanto, pela complexidade dessa área de ensino, outras considerações se fizeram necessárias. O conhecimento da natureza é um processo histórico, que comporta acumulação e rupturas. A partir do momento em que se configuram as diferentes ciências da natureza - Astronomia, Biologia, Física, Geologia e Química - ela passa a ser interpretada através do olhar de cada uma. As diferentes ciências possuem métodos próprios de investigação, diferentes objetos de estudo, embora todas busquem compreender a natureza e gerar representações do mundo expressas em teorias, conjuntos de proposições altamente organizados e formalizados.

Para que os alunos possam entrar em contato e apropriar-se desse conhecimento científico-tecnológico, é necessário pensar uma estrutura para a área de ensino de Ciências Naturais que dê conta, ao mesmo tempo, da especificidade de cada ciência que a constitui, e dos aspectos comuns a essas diferentes ciências, como o conjunto de conceitos que as perpassam: energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio dinâmico, vida.

Outro princípio que nos orienta é o entendimento de que a apropriação do conhecimento científico pelos alunos não se dá fazendo com que percorram os mesmos passos dos cientistas. Não podemos esperar que os alunos caminhem do mesmo modo que a ciência caminhou para "redescobrir" uma lei ou um princípio. Isso corresponderia, no mínimo, a percorrer vários anos de processo histórico em alguns meses ou semanas. A estrutura da área de ensino de Ciências Naturais não pode, portanto, ser igual àquela do conhecimento científico, mas deve favorecer a apropriação do conhecimento historicamente construído e a for-

mação de uma concepção de ciência em sua relação com a tecnologia e a sociedade.

Além disso, é preciso ter claro que não é possível tratar, no ensino fundamental, de todo o conhecimento científico e tecnológico próprio de cada uma das ciências. Tampouco é adequado abordar os conteúdos das diferentes ciências de forma desarticulada, o que acarreta uma visão fragmentada da natureza. É necessário, portanto, selecionar conteúdos e organizá-los de modo articulado, considerando as contribuições das diferentes ciências na interpretação dos fenômenos naturais, as relações entre fenômenos e entre estes e as tecnologias.

No Projeto Correção de Fluxo, o desafio era compatibilizar os pressupostos e intenções acima referidos, a disponibilidade de tempo reduzida e as características dos alunos agrupados nas classes do Projeto, sem banalizar o ensino e sem privá-los dos saberes escolares propiciados no ensino fundamental pelos cursos regulares. Era preciso oferecer, de fato, condições para que esses alunos pudessem compartilhar os saberes sistematizados, perceberem-se capazes de aprender e dialogar com o mundo e avançar em seu processo de escolarização.

Com base no exposto acima estabelecemos critérios que nortearam a seleção de conteúdos: construção de uma visão integrada do mundo, fruto de interações entre seus elementos constituintes, qualquer que seja a dimensão do sistema em estudo; compreensão do ser humano como parte integrante da rede de relações que se estabelece no ambiente e, simultaneamente, como agente e alvo de transformações mediadas pelas tecnologias; compreensão de que teorias científicas constituem modelos explicativos, construídos em determinados contextos político-socioeconômicos; relevância social e científica e abrangência explicativa, ou seja, conteúdos que possibilitassem ao aluno reconhecer e compreender as relações entre o ser humano, a natureza e a tecnologia em seu contexto de vida; adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos de modo a possibilitar a compreensão e aplicação de conceitos e habilidades, bem como a ampliação de seus recursos cognitivos.

Mas não bastava escolher conteúdos; era preciso organizá-los, buscando uma forma que permitisse o tratamento interdisciplinar das Ciências Naturais, articulando-se fenômenos naturais entre si e com as tecnologias; e, também, habilidades e conceitos referentes a cada ciência que compõe a área. A organização em temas possibilita tal articulação e, ainda, a inserção de aspectos da realidade local. Nos quatro volumes que compõem o material *Ensinar e aprender* destacam-se três eixos temáticos em Ciências Naturais: Astronomia; Transformação e interação de matéria e energia; Saúde - melhoria da qualidade de vida. Considerando-se esses eixos, selecionamos conteúdos relevantes para a formação de alunos no nível fundamental de escolaridade e organizamos os conteúdos em temas que, por sua vez, foram agrupados em unidades temáticas.

A unidade temática "Trânsito da matéria e da energia no ambiente" compreende os temas "O ciclo dos materiais: uma forma de interação"; "Trânsito de energia: outra forma de interação"; "Transformação de energia: uma conquista humana"; e "O delicado equilíbrio da natureza".

A segunda unidade temática, intitulada "Solo: um sistema de milhões de anos", agrupa os temas: "Um novo olhar sobre o solo"; "O ser humano em cena"; e "Solo: é possível usar sem depredar?"

Finalmente, a unidade "A vida em equilíbrio" compreende os temas "Origens"; "A trama da vida"; e "Para além da adaptação".

Em cada tema foram propostas atividades que possibilitam aos alunos, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades, a apropriação de noções e conceitos e uma reflexão sobre atitudes e valores referentes à relação dos seres humanos com o mundo, entre si e com o conhecimento e sua aplicação. Além disso, foram previstos pontos de chegada ou alvos de aprendizagem, os quais delimitam a rede de idéias e significados da qual o aluno deve se apropriar ao longo do Projeto Correção de Fluxo. Como exemplo, na unidade temática "Trânsito da matéria e da energia no ambiente", um dos alvos é a compreensão de que os seres vivos e

os elementos físico-químicos do ambiente estão em constante interação, seja através do ciclo de materiais, seja através do fluxo de energia. Para que os alunos possam atingi-lo, foram desenvolvidas atividades abordando diferentes temas, de modo a permitir o desenvolvimento das correspondentes noções e habilidades (que constituem "marcos" de aprendizagem); estabelecer a relação alimentar entre seres vivos na forma de cadeias e teias alimentares, por exemplo, constitui um dos marcos cujo alcance, junto a outros, permite atingir o alvo acima referido.

Acreditamos que os princípios e os cuidados que nortearam a seleção e organização dos conteúdos, bem como as orientações dadas aos professores para o desenvolvimento de seu trabalho, abriram caminhos para que os alunos do Projeto Correção de Fluxo pudessem realizar progressos na aprendizagem das Ciências Naturais e viessem a ter uma melhor compreensão de si como seres humanos e cidadãos e do mundo em que vivem.

## Uma proposta de História temática

No mundo contemporâneo cada vez mais globalizado, em que há uma tendência a uniformizar comportamentos e padrões culturais, impõe-se a necessidade de fortalecer a identidade dos sujeitos e de lutar pela inclusão e acesso de todos ao conhecimento da ciência e aos benefícios da tecnologia. Criar condições para que o aluno entenda esse mundo e nele se insira de forma crítica, como cidadão ativo, deve ser preocupação da escola e do ensino de História.

A escola é geralmente concebida como centro "civilizador", isto é, espaço de afirmação e difusão de valores da cultura dominante. A memória perpetuada acaba sendo única, excluindo, muitas vezes, a experiência de diferentes grupos sociais. Repensar e transformar o papel da escola e, particularmente, o do ensino da História implica adotar uma concepção que leve em conta as experiências dos diversos grupos e seja capaz de dialogar com diferentes culturas.



Assim, concebemos a História como reflexão da prática social, como recuperação das experiências vividas pelos homens nas diferentes temporalidades, suas necessidades, desejos, realizações, idéias. Os sujeitos sociais em seu cotidiano improvisam, buscam soluções, resistem e se submetem, em relações muitas vezes contraditórias. Trata-se, então, de recuperar a ação dos diversos sujeitos sociais, procurando entender por que o processo histórico tomou um rumo e não outro, que desafios e conflitos surgiram para os homens em cada tempo e lugar.

Tendo em vista que o conhecimento é historicamente produzido nas relações sociais, é importante que o ensino de História priorize diferentes leituras ou versões das experiências vividas, no passado e no presente. Recuperar a memória dessas experiências é tornar o tempo significativo. Ao desenvolver a noção de tempo histórico, o ensino de História deve incorporar as "relações de poder, construção de memórias, silenciamentos e recuperações, de acordo com diferentes projetos sociais, permitindo aos alunos questionar seu presente, relativizando acontecimentos e valores e compreendendo a existência de múltiplas histórias" (São Paulo, 1992, p. 12-13).

Em nossa visão, o ensino da História não consiste no estudo de uma seqüência de fatos, com suas causas e conseqüências ao longo do tempo cronológico, mas é resultado da análise da ação dos homens, em tempos e espaços diferentes. Ao mesmo tempo que apresenta e discute temas relevantes para a compreensão do mundo atual, enfatiza a formação do pensamento histórico, o que implica encaminhar o aluno para a identificação e análise das mudanças, permanências, diferenças, semelhanças e simultaneidades.

Nessa perspectiva, a organização do ensino a partir de eixos temáticos ajuda a compreender melhor o presente, uma vez que por ele e através dele levantamos a problematização do passado. Este assume, assim, uma relação ativa com o mundo em que vivemos. O eixo temático permite um deslocamento por tempos e espaços diferentes, fugindo da linearidade que a direção única na relação com o tempo acaba por impor.

Esses princípios e a necessidade de desenvolver uma proposta de ensino capaz de ajudar os alunos do Projeto Correção

de Fluxo do Paraná na superação de suas dificuldades nortearam a elaboração do material *Ensinar e aprender: História* (Cenpec, 1998a). Assim, consideramos também as possibilidades de aprendizagem dos alunos no período de tempo definido para a realização do Projeto.

Para o material, selecionamos os eixos cultura, terra e poder. O eixo "cultura", por exemplo, ajuda a desenvolver formas flexíveis de pensamento e ação, que favoreçam o respeito às diferenças e a superação de idéias preconceituosas ou atitudes de discriminação; as atividades correspondentes propiciam elementos para uma reflexão sobre o "outro" em sua temporalidade e diversidade, entendido enquanto portador de modo de vida diferente. É fundamental que o aluno se situe enquanto sujeito integrante de uma cultura e possa, assim, olhar o "outro" e respeitá-lo em sua singularidade, bem como perceber aspectos comuns às diferentes culturas e épocas.

Com base no currículo oficial do Paraná, tendo em vista os princípios da concepção de área e os eixos temáticos selecionados, organizamos as seguintes unidades temáticas e temas:

- "Construção da identidade e vivência histórica". No volume *Impulso inicial*, a pesquisa e elaboração de histórias de vida e de família permitem ao aluno refletir sobre a dimensão histórica do cotidiano. Além disso, o trabalho de investigação, utilização e comparação de diferentes documentos, reflexão e sistematização de dados familiariza os alunos com a produção do conhecimento histórico;

- No volume 1, "O encontro entre culturas". Os conflitos decorrentes da presença dos garimpeiros em área Yanomami e de posseiros numa reserva Guarani no Paraná são ponto de partida para um estudo que contrapõe o modo de vida indígena ancestral, o modo de vida europeu nos séculos XV e XVI e a sociedade brasileira atual - suas semelhanças e diferenças, permanências e transformações. Essa escolha fornece elementos interessantes para a percepção do choque cultural, no presente e no passado, resultante dos contatos entre índios e não-índios, a decorrente relação de dominação que se estabelece quando a cultura não é respeitada, assim como as várias formas de resistência a essa dominação;

■ No volume 2, "Terra, uso apropriação e resistência". O estudo de conflitos e resistências decorrentes da concentração de terras e do êxodo rural no Paraná atual é ponto de partida para uma análise histórica da relação terra/trabalho no Brasil, no decorrer dos séculos XVI a XIX. Permite, também, compreender a exclusão social como um fenômeno tecido nesse tempo longo da história brasileira. O atual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra é confrontado com outro movimento social ligado à perda da terra, no passado: o movimento do Contestado que, entre outras possibilidades de estudo, permite perceber a permanência de traços do imaginário medieval sobre Carlos Magno, em pleno interior brasileiro;

■ Finalmente, no volume 3, a unidade "Cidadania e trabalho" problematiza a situação de crianças, adolescentes e mulheres, do ponto de vista da ausência de condições para um exercício pleno da cidadania, na sociedade brasileira. No passado, essa questão é analisada a partir das mudanças advindas do processo de industrialização, com a introdução do sistema de fábrica, na Inglaterra do século XVIII e no Brasil dos séculos XIX e XX, que colocaram na ordem do dia a necessidade e as lutas pela conquista de novos direitos para grande parte da população.

O objetivo dessas escolhas foi propiciar a reflexão sobre temas relevantes para compreensão do mundo atual em sua historicidade, possibilitando uma reflexão crítica essencial para a conquista da cidadania. Na unidade temática "Cidadania" (volume 3), por exemplo, partimos da questão do trabalho abusivo da criança e do adolescente, da discriminação da mulher e da conquista de direitos no momento atual. Do presente fomos ao passado: ao sistema de fábrica na Inglaterra do século XVIII e ao Brasil do final do século XIX e início do século XX. Enfatizamos as formas de controle, tais como o taylorismo e o fordismo, assim como a luta dos trabalhadores pela cidadania, exigindo o acesso à educação e ao poder político na construção de um projeto social, contrapondo ao sistema vigente.

Esse estudo encaminha os alunos para importantes alvos do ensino da História: compreensão da forma como a sociedade brasileira vem sendo organizada; os grupos que a compõem e

as relações que estabelecem entre si, os conflitos que a afetam, a partir da problematização de cultura, uso da terra e relações de poder em diferentes tempos e contextos sociais.

Para garantir esses pontos de chegada, é preciso desenvolver uma prática pedagógica em que o aluno seja convidado a refletir, a pesquisar e a se expressar, conquistando autonomia na aprendizagem. Pensá-lo como sujeito de sua História e integrante de uma cultura significa atribuir-lhe, também, uma condição de sujeito da sua aprendizagem. Por meio do debate e da reflexão em torno dos temas e com base nas informações trazidas para a sala de aula, professor e alunos levantam questões, observam, comparam e formulam hipóteses para perceber as diferenças, os conflitos e os embates nas ações dos grupos sociais, desenvolvendo, assim, a capacidade de olhar o mundo e a si mesmos pela ótica da História.

Dessa forma, o aluno pode apropriar-se de idéias, noções e conceitos fundamentais desse campo de conhecimento para compreender a dinâmica das relações humanas no passado e no presente, situando-se criticamente no mundo em que vive. Os temas selecionados para estudo devem propiciar que os alunos vivam situações de aprendizagem com idas e vindas ao passado e presente, a diferentes espaços e diferentes culturas, utilizando recursos próprios da História como textos historiográficos, documentos de época, imagens (mapas, fotos, pinturas, filmes, etc), pesquisa (bibliográfica e de campo), visitas a museus, gráficos, tabelas e outros.

A reflexão proporcionada por essas diferentes linguagens contribui para que o aluno desenvolva habilidades fundamentais para a vida em sociedade, como a leitura, a escrita e a expressão oral de idéias. O próprio ato da reflexão desencadeia habilidades cognitivas, necessárias à construção do conhecimento, como: interpretação, análise, síntese, generalização e outras.

Por fim, consideramos que, participando de um trabalho pedagógico centrado nessas preocupações, criam-se condições para que o aluno: descubra o prazer de aprender, de compartilhar

suas descobertas e dificuldades; compreenda como o conhecimento histórico é produzido e seja capaz de se apropriar dele para ler, entender, localizar-se e atuar no mundo em que vive.

### Geografia: ensino contra a exclusão

A escola brasileira e seus problemas precisam ser considerados no contexto de uma sociedade capitalista periférica que, nesta última metade de século, movimentou-se intensamente num processo de industrialização-urbanização e, atualmente, defronta-se com a globalização. No fracasso escolar, refletem-se tanto as desigualdades sociais e espaciais, como também os valores característicos das relações capitalistas dessa sociedade.

Em um projeto voltado para a superação do quadro educacional marcado pelo fracasso escolar - onde, de um lado, há considerável contingente de escolares que avançam muito lentamente de uma série para outra ou simplesmente abandonam a escola e, de outro, professores que detêm poucos instrumentos para lidar com essa situação -, a Geografia permite iluminar a questão, com base no conhecimento das transformações recentes pelas quais a sociedade brasileira, como um todo, vem passando.

A Geografia ajuda a explicar como os homens ocuparam a superfície terrestre para produzir a sociedade que existe hoje e, ainda, possibilita prever como essa ocupação tenderá a evoluir no futuro. O ensino de Geografia tem por finalidade munir os alunos de conhecimentos que lhes permitam compreender questões referentes à ocupação e gestão do espaço tendo, portanto, um papel decisivo na formação para a cidadania.

Essa visão serviu de "pano de fundo" no delineamento das metas da área no Projeto Correção de Fluxo: era importante que os alunos se percebessem como sujeitos no processo recente de desenvolvimento do País. Consideramos que isso contribuiria para desvanecer a imagem negativa que muitos multirrepetentes formam de si mesmos e para a construção de sua identidade como cidadãos brasileiros. Esses alunos foram, então, o foco na elaboração da pro-

posta da área e das atividades; não era possível pensar apenas nos temas a serem abordados.

Definimos como meta geral da área de Geografia possibilitar que os alunos compreendessem como as relações capitalistas definem modos de organizar o espaço, de maneira que algumas áreas concentram riqueza em detrimento de outras.

Com base no currículo oficial do Paraná, três grandes eixos nortearam a proposta de Geografia - trabalho, espaço e natureza -, em torno dos quais foram selecionados temas que possibilitassem o desenvolvimento de conceitos, tendo como critério sua abrangência explicativa da realidade vivida pelo aluno. O eixo trabalho possibilitou o desenvolvimento de conceitos de relações sociais de produção no sistema capitalista, orientando também a interpretação das desigualdades, dos conflitos, bem como da forma predatória de uso dos recursos naturais. Os rebatimentos espaciais das relações de produção foram abordados em conteúdos organizados em torno do eixo espaço. As questões ou problemas ambientais, diretamente relacionados com os vários temas, foram tratados no eixo natureza, uma vez que esta é vista como recurso.

O conteúdo de Geografia nos quatro volumes de *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a) consiste na proposta de diferentes situações de aprendizagem, pelas quais os alunos virão a compreender como as relações de produção definiram, ao longo do tempo, modos de organizar o espaço, configurando áreas concentradoras de riqueza e áreas periféricas, e como as relações entre essas áreas tendem a manter a mesma organização espacial. Essas situações de aprendizagem consistem na proposição de análise de paisagens, de dados apresentados em gráficos e mapas, de relatos de experiências, de notícias de jornal e de outros recursos do cotidiano dos alunos. As atividades propostas no volume inicial, em torno dos espaços de vivência do aluno, têm caráter diagnóstico. Os temas dos demais volumes foram definidos, levando em conta articulações entre os eixos trabalho, espaço e natureza.

As relações de produção no capitalismo industrial criaram, basicamente, dois tipos de ocupação do espaço: áreas onde predominam atividades urbanas e rurais. Nessa abordagem é pos-

sível estudar os conceitos de espaço geográfico, paisagem urbana e rural, mercadoria, organização do espaço, trabalho, trabalho assalariado, divisão social do trabalho, produção, modo de produção, mão-de-obra e êxodo rural; essa foi a temática definida para o volume 1, composto pela unidade "A relação cidade/campo", subdividida em "O campo e a cidade: diferentes formas de organizar o espaço" e "O campo e a cidade: transformações recentes".

Ao considerar as relações produtivas no espaço nacional, passa-se a focar o processo de regionalização; este possibilita entender a formação de um grande conjunto espacial que concentra atividades ligadas à indústria e ao capital financeiro, as quais regem a organização espacial das demais áreas do País; esses foram os temas abordados no volume 2 - "Êxodo rural e urbanização", "Industrialização e integração do espaço nacional" e "Regionalização do território brasileiro" - , que compõem a unidade temática "Brasil: um só território, diferentes espaços".

O mesmo processo de diferenciação espacial pode ser verificado em âmbito mundial, quando estudamos a atuação dos grandes grupos multinacionais e o processo de globalização -temática desenvolvida no volume 3, por meio da unidade "Uma só Terra, diferentes mundos", que abrange dois temas: "O espaço geográfico mundial" e "As relações entre os espaços mundiais".

Por meio das atividades propostas no primeiro volume, o aluno passa a interpretar as atividades desenvolvidas no campo e na cidade como formas integradas da produção capitalista no Brasil, a partir dos anos 30; foram enfocadas as transformações da produção no campo, para que o aluno compreendesse como a introdução da tecnologia agrícola exigiu maior investimento de capitais e a conseqüente redução de mão-de-obra que, uma vez expulsa do campo, migra para as cidades. Essa compreensão amplia-se no volume 2, onde é abordado o processo de industrialização-urbanização que engendrou a atual regionalização. O aluno já detém, então, elementos para perceber um dos principais traços das sociedades capitalistas - a distribuição desigual da riqueza - , com a concentração em certas áreas de detentores de mecanismos geradores de mais riqueza

(centros de decisão e gestão das grandes corporações, organizações produtoras de informação, centros tecnológicos, etc.) e áreas onde esses elementos estão dispersos ou ausentes, mas que canalizam sua energia produtiva para os primeiros. No volume 3, essa visão amplia-se ainda mais, pois o aluno pode perceber que o atual processo de globalização consiste no estabelecimento dos mesmos mecanismos em nível mundial.

As situações de ensino partem de uma problematização, estabelecendo-se nexos entre a vida cotidiana dos alunos e o tema a ser estudado, o que possibilita a construção de significados pessoais para o estudo - que também é justificado por sua relevância social e pela necessidade de compreensão mais abrangente e fundamentada dos fenômenos. A problematização, na verdade, já está presente desde a definição das unidades temáticas. Por exemplo, o próprio título da unidade "Uma só Terra, diferentes mundos ..." revela uma contradição e sugere situações que guiam uma abordagem crítica da questão. Assim, é possível dar oportunidade ao aluno de distinguir, buscar explicações e apresentar propostas de superação das contradições.

Os conteúdos - noções, conceitos e habilidades - foram pensados em associação com as formas de ensinar, de modo que o aluno se apropriasse dos conteúdos propostos e aprendessem a pensar utilizando linguagem e categorias próprias da Geografia. Por exemplo, no tema "O campo e a cidade: diferentes formas de organizar o espaço", para que o aluno percebesse as diferenças entre uso do solo rural e urbano, foi preciso analisar várias fotografias aéreas (de área rural, urbana e de periferia urbana); ao mesmo tempo em que aprendia a lidar com representações próprias da Geografia, o aluno aproximava-se dos conceitos pretendidos.

Nas atividades propostas houve a preocupação de desenvolver habilidades de leitura, registro e produção escrita, ampliando gradativamente o contato dos alunos com diferentes materiais informativos como imagens, mapas, gráficos, artigos de jornais e revistas, músicas, textos didáticos, com base nos quais eram estimulados a fazer análises, relacionar informações, estabelecer sínteses.

A avaliação diagnóstica, nesse processo, foi uma sistemática contínua, incidindo sobre a atuação do professor e o aproveitamento dos alunos. A cada aula, o desempenho e as reações da classe deveriam ser analisados e anotados, para que o professor pudesse adequar a continuidade do trabalho às condições reais do processo ensino-aprendizagem. Sempre que necessário, deveriam ser retomados conteúdos sobre os quais os alunos tivessem dúvidas. Dessa maneira, haveria possibilidade de garantir a apropriação de conhecimentos, pelos alunos, e o sucesso no ensino, pelos professores.

O desafio apresentado por esse Projeto tornou ainda mais clara a consciência de que a Geografia tem uma função relevante na formação para a cidadania, principalmente porque seus conhecimentos servem para elucidar a situação de cada um no movimento necessário para que a sociedade brasileira encontre sua identidade, seus valores e desígnios.

### Referências bibliográficas

- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender*. 2. ed. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998a. [4 v., contendo cada um cinco fascículos para professores e materiais diversos para alunos]
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender* : reflexão e criação. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998b. 3 v.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo* : reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1992.
- SAMPAIO, M. Mercês E *Um gosto amargo de escola* : relações entre currículo e fracasso escolar. São Paulo : Educ, 1998.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Visão da área* : história; movimento de reorientação curricular. São Paulo, 1992

Maria Silvia Bonini Tararam, pós-graduada em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora da área de Currículo e Escola no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

América dos Anjos Costa Marinho, graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), é assessora em Educação nas áreas de Formação de Educadores, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e áreas afins; Maria Alice M. O. Armelin, graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP-SP) e em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho (SP), é professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As autoras colaboram neste artigo com a seção referente ao currículo de Língua Portuguesa.

Kátia Cristina Stocco Smole é doutoranda em Educação, área de Ciências e Matemática, na Faculdade de Educação da USP; Maria Ignez de Souza Vieira Diniz é doutora em Matemática pelo Instituto de Estatística e Matemática da mesma universidade. São autoras da seção deste artigo referente ao currículo de Matemática para a aceleração de estudos.

Maria Isabel Iório Soncini é bacharel em Fisiologia Humana e licenciada em Ciências e Biologia pelo Instituto de Biociências da USP, com atividades de consultoria junto ao Cenpec; Elizabeth Barolli é doutora em Didática pela Faculdade de Educação da USP. Colaboram neste artigo com a seção referente aos desafios do ensino de Ciências Naturais.

Ronilde Rocha Machado é mestranda em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Conceição A. Cabrini é mestre em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) É da autoria de ambas a seção do artigo referente a uma proposta de História temática.

Rosângela Doin de Almeida, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, é professora de Prática do Ensino de Geografia, na Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro); Adriano Picarelli, bacharel e licenciado em Geografia pela Unesp/Rio Claro e graduando em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), presta atualmente assessoria ao Cenpec. Ambos são autores da seção deste artigo referente ao ensino de Geografia.

# A Universidade e a Formação de Professores: o caso do Projeto Correção de Fluxo no Paraná

Maria Helena Silva de Oliveira e Carvalho

Professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina (UEL);  
professora titular do Departamento de Ciências Humanas e Sociais  
do Centro de Estudos Superiores de Londrina (Cesulon) e do  
mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e  
Letras de Jandaia do Sul, PR (Fafijan).

Os programas de correção de fluxo no ensino fundamental, ao propor novas condições de ensino e aprendizagem a alunos multirrepetentes, estão combatendo os efeitos da repetência. As investigações sobre os fatores que estão na raiz da produção em massa de repetentes apontam, sobretudo, para aspectos do sistema de ensino, como o atendimento em massa da população em idade escolar, resultante de decisões políticas, e menos para aspectos pedagógicos propriamente ditos. No entanto, ao reconhecer falhas na formação docente e o despreparo de professores como fatores concomitantes, apontam indiretamente para a universidade, a cujos cursos de licenciatura cabe a exclusividade no credenciamento do professor em exercício, pelo menos nas quatro séries finais do ensino fundamental.

Segundo os recentes *Referenciais para a formação de professores*, da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (Brasil, 1999, p. 7),

é consensual a opinião de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, fundamentalmente, participem como cidadãos num mundo cada vez mais exigente em todos os aspectos.

Apesar das inovações propostas pela Escola Nova e pelo Movimento de Renovação Pedagógica, o modelo de formação do professor não se alterou e isso precisa ser feito em curto espaço de tempo; a formação atual não está provendo o ensino com qualificação adequada e, além disso, deverá dar conta não só do crescimento de demanda de professores devido à expansão do ensino médio como, também, dos professores das séries iniciais, já que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que, em breve, também estes sejam formados em instituições de ensino superior.

A formação inicial em nível superior é fundamental mas, por si só, não garante a qualidade do ensino, visto que não é

suficiente para garantir o desenvolvimento profissional do educador, o que torna indispensável a criação de um sistema de formação contínua e permanente para todos os professores. O documento do MEC levanta vantagens e críticas à formação inicial e continuada do professor, arrolando algumas características do modelo atual de formação que, "embora questionável, foi se tornando consensual": o grau de formação de professores é proporcional à idade dos alunos, a formação é circunscrita à estrita docência, de concepção autoritária e tendência homogeneizadora, com enfoque instrumental, sem articulação entre conteúdo e método, ou entre teoria e prática; tem como foco a perspectiva do ensino e não da aprendizagem. Principalmente, o documento detecta a incoerência básica entre o modelo pelo qual os professores são formados (ensino "frontal", aulas expositivas) e o que é preconizado como o que devem pôr em prática com os alunos - desenvolvimento de pensamento crítico, da autonomia, aprendizagem ativa, etc. (Brasil, 1999, p. 24-25).

A universidade compete a formação do professor, e a atuação deste no ensino reflete em grande parte a visão que lhe foi passada na escola superior. "O licenciado que sai hoje da universidade é um semi-especialista em alguma área do conhecimento, com precaríssima formação pedagógica" (Azanha, 1988). As disciplinas pedagógicas são muitas vezes consideradas "dispensáveis" pelos cursos de licenciatura; e estes, por sua vez, são pouco considerados e não têm a importância dada aos demais cursos superiores: "A universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para poder 'fazer ciência em paz'" (Menezes, 1986, p. 107). Os departamentos e faculdades de Educação continuam trabalhando em modalidades tradicionais como aulas expositivas, seminários, palestras, tecnologias mal fundamentadas e ultrapassadas, em dissonância com as propostas do MEC, de que os alunos vivenciem o trabalho pedagógico da escola. É preciso repensar urgentemente os cursos de licenciatura, os conteúdos, a disciplina e o jeito de ensinar.

Apesar dessa visível "parte de culpa" da Universidade na perpetuação da pedagogia tradicional, nada impede que partici-

pe, ofereça ou supervisione programas de formação contínua de professores da rede pública, mesmo porque, como se verá, tal participação traz benefícios mútuos tanto para a instituição de ensino superior quanto para as escolas.

Este artigo procura contribuir para a reflexão e o debate sobre a participação da universidade na formação docente para o ensino fundamental, relatando a experiência da Coordenadoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina (UEL) de 1996 a 1998.

Em 1996 foi criada, na Coordenadoria de Extensão da UEL, uma Assessoria Especial, que tinha como objetivo fazer a ligação do ensino de 1º e 2º graus com o 3º grau. A Assessoria manteve contato permanente com a Secretaria de Estado da Educação (Seed), através de seus Departamentos de Ensino de 1º e 2º graus, de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e, ainda, com as equipes de sete Núcleos Regionais de Educação (NREs) (Apucarana, Cornélio Procópio, Jacarezinho, Ivaiporã, Londrina, Pitanga e Wescleslau Braz), vinculados à UEL desde 1992, no âmbito do projeto Rede de Disseminação Científica do Norte do Paraná (Renop).

Já no ano de sua criação a Assessoria participou de três tipos de capacitação, solicitadas pela Seed: cursos de Proficiência Básica, de Extensão e Especialização, e o de Acompanhamento do Projeto Vale Saber.

Os cursos de Proficiência Básica tinham duração de 24 horas e visavam "aprofundar, atualizar e refletir sobre os conteúdos e seus desdobramentos metodológicos" (UEL, 1996). Foram oferecidos 57 desses cursos, atendendo aproximadamente a 1.900 professores das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Informática e Inglês. Os cursos de extensão, com duração de 120 horas, são voltados à instrumentalização de professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem. A UEL ofereceu em 1996 um curso de extensão "Prevenção ao abuso de drogas pela educação", capacitando ao todo 120 professores. Os cursos de especialização, de 360 a 450 horas, oferecem embasamento teórico e pedagógico

nas diversas áreas do currículo escolar. Foram oferecidos pela UEL 36 desses cursos.

O Projeto Vale Saber, da Seed, é dirigido a profissionais da educação que atuam como docentes em sala de aula e em qualquer nível ou modalidade de ensino. Tem como objetivo estimular o esforço pessoal daqueles que buscam aprimorar o processo ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino. Esse programa atribui uma bolsa mensal de R\$ 100,00 ao professor que desenvolve um determinado projeto em sala de aula, com acompanhamento de um professor de instituição do ensino superior, durante um ano letivo. Para elaborar seu projeto, o professor pode escolher dentre temas definidos pela Seed ou propor outro, desde que justifique sua pertinência. Além do incentivo e da bolsa, o professor ganha oportunidade de inovar e de se aperfeiçoar profissionalmente, com o apoio do docente universitário. Além disso, se o projeto for considerado inovador e de boa qualidade, pode ser escolhido para integrar os *Anais do Vale Saber*, publicados no término de cada ano pela Seed.

Esse Projeto, uma excelente forma de capacitação de professores em serviço, com repercussões imediatas na sala de aula, trouxe também inúmeros benefícios para as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas que dele participaram. Os docentes tiveram a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de projetos elaborados por seus ex-alunos (egressos de uma faculdade ou universidade) e conhecer de perto o trabalho que estava sendo desenvolvido por eles em escolas públicas. Com isso, puderam repensar e modificar suas práticas pedagógicas e mesmo os currículos dos cursos, pois perceberam inadequações dos mesmos ante à prática de seus ex-alunos. No início do Projeto, docentes haviam criticado alguns dos projetos submetidos para aprovação por professores, alegando sua elaboração inadequada, chegando mesmo a sugerir que não fossem aceitos. No entanto, essa crítica foi rebatida pelo argumento de que, se o professor que apresentava o projeto, formado por uma IES, se revelava mal preparado, justamente requeria orientação e acompanhamento, de modo a melho-

rar sua prática docente. Assim, como não aceitá-lo, reformular o projeto junto com ele, e acompanhá-lo em seu desenvolvimento? Com tal postura, pois, de 1996 a 1998 foram ao todo acompanhados pela UEL aproximadamente 600 docentes do ensino fundamental e médio, no âmbito do Vale Saber, tendo alguns de seus projetos sido publicados nos *Anais do Vale Saber*.

### A capacitação de professores e técnicos no Projeto Correção de Fluxo

Esse outro Projeto da Seed/PR foi inicialmente implantado nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado do Paraná em 1997, atendendo a alunos de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série. Tinha como meta prioritária "a correção dos altos índices de distorção, apresentados entre a idade do aluno e a série que estava cursando, a diminuição dos altos índices de evasão, repetência e elevação substancial do nível de aprendizagem do aluno da escola fundamental" (Paraná, 1998a), tendo a Seed contado, para sua implementação, com assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Em 1998, considerando a expansão do Projeto - que passou a atingir alunos de 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> série e de 8<sup>a</sup> série (estes egressos do ano anterior) - e a necessidade de acompanhamento das ações desenvolvidas, o Departamento de Ensino do 1<sup>o</sup> grau da Seed convidou docentes das seis instituições de ensino superior públicas do Estado para dar assessoria aos Núcleos Regionais de Educação (NREs). Outra função dos docentes das IES seria "analisar o Projeto Correção de Fluxo e sua influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, acompanhando a capacitação de professores em serviço e promovendo a reversão do fracasso escolar" (Paraná, 1998a). Os 30 NREs do Estado foram distribuídos pelos docentes das IES segundo a área de abrangência de cada instituição.

Iniciamos o trabalho com os NREs da área de abrangência da UEL (Apucarana, Cornélio Procópio, Ivaiporã, Jacarezinho e Londrina) fazendo uma visita a cada equipe envolvi-



da com o Projeto e elaboramos juntos um cronograma de visitas e de encontros na Coordenadoria de Extensão à Comunidade (CEC) da UEL. Acompanhamos de perto o trabalho desenvolvido, discutindo alternativas de encaminhamentos aos problemas levantados. Nas reuniões conjuntas, eram trocadas experiências de cada NRE; foi interessante e enriquecedor perceber como uma equipe aprendia com outra, encontrando soluções para problemas que não tinham conseguido resolver sozinhas.

Os problemas levantados pelos técnicos dos NREs eram de ordem administrativa e pedagógica. Os de ordem administrativa incluíam queixas relativas a: reduzido tamanho da equipe para dar atendimento às necessidades das escolas; material insuficiente para atender a todas as escolas; recursos financeiros escassos; local inadequado no NRE para reuniões e encontros com professores. Essas dificuldades não se resolviam sem a participação da Seed. Mensalmente eram encaminhados relatórios à Secretaria, onde se apontavam as dificuldades percebidas. Os problemas apresentados não tinham solução imediata, pois relacionavam-se a dificuldades de ordem financeira e, também, eram ocasionados pela aposentadoria de professores. Como a lei que regula a aposentadoria integral dos professores aos 25 anos de serviço só a permite se esses anos forem efetivamente trabalhados em sala de aula, isso dificulta a requisição de profissionais da rede para trabalhar em cargos técnicos, na Seed ou nos Núcleos Regionais. Contratar pessoal qualificado que não pertença à rede é difícil, pois o nível salarial oferecido é baixo. Por outro lado, o local onde os NREs são instalados muitas vezes são adaptados e não permitem grandes modificações. As soluções, quando encontradas, são sempre provisórias e atendem às necessidades do momento. Quanto às verbas, são sempre escassas e, por vezes, foram providas pela própria UEL, utilizando recursos do Vale Saber destinados a projetos relacionados com o ensino fundamental, que era o caso do Projeto Correção de Fluxo.

As dificuldades pedagógicas foram de duas ordens: os técnicos ressentiam-se de falta de material bibliográfico para sua própria fundamentação, para melhor poderem ajudar os professo-

res e, também, de orientação didática específica para as disciplinas de Inglês, Educação Artística e Educação Física. No Projeto Correção de Fluxo, os professores de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia contavam com material especialmente produzido (pelo Cenpec); para as três primeiras disciplinas, porém, o material estava sendo elaborado por professores da rede com assessoria de docentes das IES e ainda não estava disponível.

A outra ordem de dificuldades referia-se à atuação nas escolas: os técnicos sentiram a necessidade de envolver no Projeto diretores e supervisores das escolas, tendo percebido, em vários casos, atitudes preconceituosas para com as turmas de Correção de Fluxo, consideradas "insubordinadas"; os alunos eram tidos como "incapazes de aprender", "só iam à escola para bagunçar" ou, mesmo, "não tinham solução". As dificuldades pedagógicas foram sempre amplamente discutidas, encontrando-se alternativas para solução dos problemas. Fomos convidados a participar de várias reuniões nos NREs com professores, diretores e supervisores, onde discutíamos a importância do Projeto, a responsabilidade de cada um no sucesso do mesmo e, conseqüentemente, no sucesso dos alunos. Buscamos sensibilizar os presentes mostrando dados obtidos nas escolas da região que participavam do Projeto, assim como as dificuldades sentidas por falta de apoio. Disponibilizamos às equipes material bibliográfico sempre que solicitado e, como o NRE de Londrina já tinha elaborado material para Inglês, Educação Artística e Educação Física, providenciamos cópias dos mesmos para os demais Núcleos, assim como orientação dos professores da UEL nessas áreas.

Participamos de todos os encontros de capacitação do Projeto, realizados ao longo do ano letivo de 1998 em Curitiba. Esses encontros, coordenados por especialistas e pedagogos do Cenpec, reuniam professores da rede, das cinco disciplinas do currículo para as quais havia sido elaborado material, que atuavam em seguida como multiplicadores, responsáveis pela capacitação dos demais professores das classes do Projeto em sua região. Simultaneamente, reuniam-se também os 30 coordenadores do Projeto nos

NREs. Nesses encontros, foi possível perceber claramente o crescimento dos professores da rede pública, não só pelos trabalhos apresentados, como também pelas discussões de questões pedagógicas, onde demonstraram o compromisso de cada um pela permanência do aluno na escola, pela melhoria da escola pública e pela defesa do atendimento desse aluno que já enfrentara o sentimento de fracasso em sua trajetória escolar.

### Formação inicial e continuada: reflexos mútuos

Durante o desenrolar da capacitação ao longo do ano letivo, foi possível perceber também problemas da formação inicial desses professores, ou seja, a discrepância entre o que lhes tinha sido oferecido ou proposto nas licenciaturas e as necessidades que enfrentavam na prática para a formação dos alunos do 1º grau. Ficou evidente a distância entre a "teoria" e a prática do cotidiano da escola, assim como o desconhecimento, por parte das instituições de ensino superior, de quem são os alunos da escola pública e de quais são suas necessidades de aprendizagem.

Tradicionalmente, nas licenciaturas, a "ponte" entre teoria e prática seria possibilitada pelo estágio. No entanto, levar os alunos das licenciaturas a fazer estágios em escolas públicas, da forma como vêm sendo feitos, não basta. Não existe articulação entre o professor de didática, de prática de ensino e a escola onde ocorrem os estágios. A maior parte dos alunos desconhece qualquer tipo de supervisão de estágio, consistindo este mais em mera atividade da burocracia escolar. Na verdade, em boa parte dos casos, nada indica que esse contato esteja sendo feito de maneira adequada para os dois lados - escola e IES - nem beneficia o futuro professor, visto que não há articulação entre a teoria aprendida por

Em um levantamento feito pela Seed no início de 1999 junto aos professores da rede estadual, esse programa de formação foi considerado, dentre as demais capacitações oferecidas, o melhor de que haviam participado (Paraná, 1999, p. 50).

ele durante o curso e a prática dentro da escola. Segundo Candau e Lelis (apud Pimenta, 1995, p. 66-68), no fazer pedagógico, "o que ensinar" e "como ensinar" devem ser articulados ao "para quem" e "para que", expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo. Lelis (1989) já constatara que o estágio de observação, pelo simples fato de introduzir o aluno-professor na escola para observar seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade desta. Conforme Pimenta (1995), é fundamental que ele seja levado a conhecer e refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição fundamental, embora não única, para que venha a transformá-la por seu trabalho.

Torna-se assim evidente a necessidade de aproximação dos professores da rede pública, das várias disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio, com os docentes das licenciaturas e seus estagiários, para troca de experiência, elaboração de práticas de atuação conjunta, visando à melhoria da educação tanto básica como superior. É necessário aperfeiçoar os diferentes níveis, para somar esforços. Acreditamos que essa aproximação deve ser feita não só por meio de atividades de extensão das IES, mas também dos próprios cursos de formação inicial de professores.

A formação contínua desses professores, por outro lado, deve centrar-se nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola e, mais especificamente, na sala de aula, integrando o projeto coletivo da escola. Esta deve fazer o levantamento de suas necessidades de formação e elaborar, junto com técnicos das instâncias intermediárias do sistema e docentes das IES, seu plano de capacitação. As IES, por sua vez, devem ter competência para identificar, com as escolas, os problemas pedagógicos, políticos e sociais que permeiam o processo educativo. A elas compete a formação inicial e continuada dos professores. Para isso é necessário conhecer as condições de trabalho dos professores que atuam no ensino fundamental e médio, as condições físicas e materiais das escolas, a clientela que frequenta a escola pública e as condições pedagógicas em que se desenvolve o ensino hoje.

É preciso estimular e fortalecer

a universidade para desempenhar o papel que corresponde às suas características de realizar pesquisa educacional e didática, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação de educadores, etc. (...) porém, alterando substancialmente seu modo de operar, integrando-se em todas essas suas atividades, como parceiros efetivos, não só trazendo-os para dentro do *campus*, como vindo a suas regiões e locais de trabalho (Gatti, 1992, p. 5).

No caso das IES do Paraná, acredito que devemos ser sempre parceiros em projetos da Seed, pois estes nos ajudam a colocar no rumo certo os cursos tanto de formação inicial quanto continuada de professores. A participação no Projeto Correção de Fluxo propiciou conhecer mais de perto as necessidades da escola fundamental e de seus alunos e, com isso, a oportunidade de contribuir para a formação de nossos professores.

Em uma avaliação do Projeto feita ao final de 1998, pelos coordenadores dos NREs, na CEC, estes declararam ter sido o Projeto Correção de Fluxo "mais gratificante" que tiveram a oportunidade de acompanhar desde o início do trabalho na rede pública. Segundo eles, foi um salto qualitativo enorme ocorrido na escola pública, tendo beneficiado milhares de crianças e adolescentes. "São agora outros alunos, muito mais responsáveis e questionadores, e que recuperaram a auto-estima perdida nas inúmeras reprovações que haviam sofrido" (Paraná, 1998c).

Nos depoimentos colhidos de professores, percebe-se que o Projeto trouxe inúmeras contribuições para a escola e para o aluno:

- Trouxe de volta o aluno que estava distante da escola.
- Oportunizou o crescimento do professor ao utilizar novas metodologias e o excelente material elaborado pelo Cenpec e pelos professores das IES.

- Deu novas perspectivas ao trabalho do professor diante do processo ensino-aprendizagem, desafiando professor e alunos a crescerem e a terem maior integração.
- Estimulou a criatividade tanto do professor quanto do aluno, dando uma nova visão do que é ensino e aprendizagem.
- Resgatou nos alunos a autoconfiança na sua capacidade de aprender.

Um aluno ecoa:

- O Projeto ajudou a melhorar o nível de conhecimento, a recuperar o tempo perdido, a ter sabedoria, para entender e expor opiniões, e trouxe mais esperança para quem não tinha mais nenhuma.

Um dos professores descreveu o que todos sentiam:

- Foi compensador aderir a essa nova forma de atuação em sala de aula, no trabalho integrado com os colegas, porque beneficiou os alunos anteriormente fracassados na escola, dando-lhes a oportunidade de aquisição de conhecimento e a possibilidade de exercer a cidadania (Paraná, 1998c).

Quanto à participação dos docentes das IES, avaliaram como "fundamental o apoio dado"; disseram ter sentido "a universidade mais próxima e preocupada com o crescimento dos professores da rede pública e com o futuro de seus alunos" (Paraná, 1998c).

Os benefícios para a IES são inúmeros. O mais importante talvez seja a possibilidade de rever nosso trabalho e nossas preocupações. Esse Projeto nos fez repensar nossa vida acadêmica, nossas crenças, reforçando a certeza de que ainda temos muito a aprender.

## Referências bibliográficas

- AZANHA, José Mário P. Universidade e escola de 1º grau : a idéia de integração. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. *Encontros e confrontos : educação superior e educação básica; coletânea de textos*. Brasília : MEC, 1988. p. **101-111**.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Desenvolvimento da educação no Brasil*. Brasília : MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília : MEC, 1999. mimeo.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para uma proposta de Atenção Integral à Criança e suas dimensões pedagógicas*. Brasília : MEC, 1994. Artigo 3º - A formação dos profissionais da educação.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior. *Educação superior e educação básica*. Brasília : MEC, 1988.
- CANDAU, Vera M., LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 55, p. **12-18**, nov./dez. 1983.
- CATANI, Denice et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *A academia vai à escola*. Campinas : Papirus, 1995.
- GATTI, Bernardete. Alternativas para formação de professores : virando a própria mesa. In: SEMINÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. *Experiência no Brasil e na França*. Brasília : UNB, 1992.
- . *Formação de professores e carreira : problemas e movimentos de renovação*. Campinas : Autores Associados, 1997.
- GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Org.). *Formação de professores : experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas : Autores Associados; Nupes, 1998.
- LELIS, Isabel A. D. M. *Formação da professora primária : da denúncia ao anúncio*. São Paulo : Cortez, 1989.
- MENEZES, Luís Carlos. Formar professores : tarefa da universidade. In: CATANI, Denice (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo : Brasiliense, 1986. p. 115-125.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Correção de Fluxo : Professor de IES; versão preliminar*. Curitiba : Seed, 1998a.
- . *Vale Saber : manual de orientação*. Curitiba : Seed, 1998b. mimeo.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleos Regionais de Educação. *Avaliação do projeto pedagógico do Projeto Correção de Fluxo*. Curitiba : Seed, 1998c.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Grupo de Avaliação e Monitoramento. *Programa de capacitação docente : relatório de avaliação*. Curitiba: Seed, 1999.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores : unidade teoria e prática?* 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- SANFELICE, José Luiz (Org.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas : Papirus, 1988.
- SETÚBAL, Maria Alice (Coord.), CHIEFFI, Meyri Venci, LOPES, Valéria Virgínia. *Projeto para integração da Universidade Estadual de Londrina com o ensino de 1º e 2º graus em Londrina e região*. Londrina : UEL; Brasília : Inep, 1997. (Série Inovações Educacionais, v. 8).
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Coordenadoria de Extensão à Comunidade. *Curso de Proficiência Básica, Extensão, Especialização e Vale Saber : relatório*. Londrina : UEL, 1996.

# Avaliação de Sistemas de Ensino: do levantamento de índices à descrição de habilidades - um estudo da 5<sup>a</sup> série\*

**Yara Lúcia Esposito**

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

**Claudia Davis**

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

**Marina Muniz Rossa Nunes**

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e orientadora educacional do Colégio Santa Cruz.

\* As autoras agradecem à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) a oportunidade de utilizar dados do Saresp/98 neste artigo.

A Lei nº 5.692/71, que propôs a escola de oito anos única e contínua, encontrou inúmeros problemas para alcançar seus objetivos: universalizar a escolarização dos 7 aos 14 anos, estendendo, sem interrupções, o ensino básico de quatro para oito anos. O sistema mostrou-se incapaz de manter os alunos durante as oito séries, sustentando um fluxo adequado que permitisse a passagem de uma para outra série. Como decorrência, até meados da década de 90, a preocupação com o fracasso escolar, presente em todos os níveis de ensino, mas em especial no ensino fundamental, foi uma das características marcantes dos trabalhos na área da educação.

Diversas investigações ocuparam-se em esmiuçar essa questão, dando ênfase ora a análises de cunho histórico acerca do fenômeno (Cunha, 1977; Freitag, 1977; Romanelli, 1978), ora à influência de variáveis exógenas, relacionadas, por exemplo, à condição socioeconômica dos alunos (Arns, 1978; Brandão et al., 1983; Gatti et al., 1981; Isaac, 1977; Rosenberg, 1981), ora a fatores endógenos, tais como a distância cultural entre a escola e sua clientela, inadequação de material didático, de conteúdos e práticas empregadas (Brandão et al., 1980; Gatti et al., 1981; Noronha, 1977), insuficiência da formação docente (Leite, 1988; Nidelcoff, 1978), baixa motivação do professorado, condições inadequadas de trabalho e remuneração e excessiva burocracia pedagógica (Penin, 1980; Mello, 1983).

De um modo geral, esses estudos apontaram para a articulação do fracasso escolar e da condição socioeconômica e cultural dos alunos, denunciando ainda que, sob a suposta democratização do ensino, se ocultavam mecanismos de segregação, os quais o sistema não foi capaz de solucionar em nível estrutural (Silva, 1992). Segundo essa autora, as medidas que provocaram a expansão quantitativa do ensino na década de 70, "tanto pela ampliação do número de vagas quanto pela eliminação das barreiras que dificultavam a passagem do antigo curso primário ao curso ginásial, vêem-se quase totalmente reduzidas ao seu aspecto formal" (p. 3). De fato, as reformas introduzidas mostravam-se insuficientes e/ou inadequadas para assegurar a permanência das camadas sociais que vinham sendo tradicionalmente excluídas da escola. O processo de

exclusão, visto como constituído no seio do próprio sistema, era lido como decorrência inevitável da conjunção de vários fatores, dos quais merecia especial destaque a incapacidade de a escola fazer uso de práticas pedagógicas mais adequadas às condições sociais de seus alunos, frustrando tanto suas expectativas como necessidades. Na época, porém, por acertadas que fossem tais idéias, elas eram colocadas de maneira genérica, pouco informando aos gestores de sistemas de ensino como proceder para minimizar e/ou solucionar a questão.

O problema agravava-se mais ainda quando se considera que o fracasso escolar atingia todos os níveis de ensino. As estatísticas oficiais indicavam dois momentos nos quais esse fenômeno se agravava: a 1ª série (ou ao final do ciclo básico, nos Estados que o implementaram) e a 5ª série do ensino fundamental. As Tabelas 1 e 2 indicam como, na rede pública estadual de São Paulo, se configurava essa situação: retenção mais acentuada era observada no final do Ciclo Básico, seguida pela 5ª série, enquanto a evasão se concentrava na 5ª série, notadamente no período noturno.

**Tabela 1 • Taxa de evasão no ensino fundamental, por série, na rede pública estadual de São Paulo -1988-1998**

Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 100-128, jan. 2000.

Série Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1988	10,2	8,7	7,2	7,2	20,5	17,4	16,1	2,1
1989	10,2	9,3	8,1	8,1	23,1	19,7	18,7	4,4
1990	9,6	7,9	6,5	6,0	18,7	16,2	14,8	1,4
1991	8,5	7,0	5,9	5,6	17,8	15,7	14,8	1,7
1992	8,7	7,5	5,9	5,5	16,8	14,1	13,2	0,3
1993	8,5	7,0	6,0	5,5	16,4	13,9	12,7	9,9
1994	7,5	6,2	5,0	4,8	14,3	12,6	11,3	9,2
1995	6,9	5,8	4,8	4,8	14,7	13,5	12,6	0,3
1996	5,0	4,6	3,7	3,8	12,7	11,7	10,6	8,8
1997	3,1	3,3	2,3	2,1	9,6	8,3	7,7	6,2
1998	2,7	2,6	1,7	1,8	6,8	6,6	6,5	5,9

Fonte: Centro de Informações Educacionais (CIE)/SEE/SP, 1999.

**Tabela 2 - Taxa de reprovação no ensino fundamental, por série, na rede pública estadual de São Paulo • 1988-1998**

Série Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1988	-	31,3	15,6	10,8	23,0	17,3	12,8	7,1
1989	-	29,2	16,0	10,9	21,9	16,7	12,2	7,0
1990	-	28,6	15,7	11,3	23,5	18,5	14,0	8,4
1991	-	26,6	13,4	9,4	19,7	14,0	10,0	5,1
1992	-	26,1	13,7	9,6	19,6	14,8	10,4	5,1
1993	-	25,7	12,4	8,4	15,9	11,5	8,1	3,7
1994	-	27,7	14,0	9,6	19,6	16,2	11,3	5,8
1995	-	24,1	11,6	7,5	16,6	12,3	8,9	4,8
1996	-	19,7	7,7	3,9	12,3	9,1	6,2	3,4
1997	-	9,0	2,7	1,2	5,1	4,2	3,4	2,5
1998	0,8	1,5	0,8	1,5	2,9	2,7	2,4	2,1

Fonte: Centro de Informações Educacionais (CIE)/SEE/SP, 1999.

O fato de se identificarem com clareza esses dois momentos em que o fracasso escolar se agudizava, não mobilizou a comunidade científica a tratá-los com igual peso: a ampla maioria dos estudos centrou-se na análise da 1ª série (ou Ciclo Básico), relegando a problemática da 5ª série a um segundo plano. De forma geral, como aponta Leite (1993), o problema do fracasso da 5ª série recebeu pouca atenção dos pesquisadores, sendo em geral analisado pelos órgãos centrais das Secretarias de Educação, dentro do contexto geral da rede. Entretanto, ainda que essa análise procedesse, a situação da 5ª série apresentava algumas especificidades que, segundo Silva (1992), diziam respeito aos seguintes aspectos:

■ a questão da gênese: a 5ª série foi criada pela Lei nº 5.692/71, buscando estender a escola básica para oito anos, via junção do curso primário ao ginásial. Não se intentou, no entanto, viabilizar a integração desses dois níveis de ensino: na prática, o ensino de 1º grau manteve-se constituído por duas estruturas de ensino distintas: as quatro primeiras séries e as quatro últimas.

Nesse quadro, a 5ª série aparecia como um momento de ruptura do processo de ensino de 1º grau, à medida que o trabalho pedagógico passava a se orientar por uma outra lógica, distinta daquela que regia as séries iniciais. Já em 1985, Domingues apontava que a passagem da 4ª para a 5ª série significava mudança de vulto, uma vez que se alteravam drasticamente a estrutura, a organização, os conteúdos, a relação professor/aluno e os pressupostos sobre os quais se assentavam as práticas desenvolvidas em sala de aula (domínio dos conteúdos desenvolvidos de 1ª a 4ª série e maior exigência de determinados conteúdos básicos, como leitura e produção de texto);

■ o modo pelo qual se dava a interferência de fatores externos nos sistemas de ensino: a precária situação socioeconômica da ampla maioria do alunado, associada à defasagem idade/série, provocava, ao final da 4ª série e início da 5ª, a inserção de jovens no mercado de trabalho, levando-os a assumir uma dupla jornada de atividades que, em muitos casos, afetava o rendimento escolar;

■ a convivência, na escola de 1º grau, de duas expectativas de terminalidade: uma formal de oito anos e outra, real, que trazia implícita a noção de que quatro anos de escolarização eram suficientes para as camadas de baixo nível socioeconômico. Dessa representação decorriam, também, justificativas para a prematura exclusão desses alunos do sistema de ensino.

A década de 90 trouxe novos ares para a educação como um todo: a pressão exercida pela crescente globalização da economia passou a colocar novas demandas aos sistemas de ensino, os quais se viram pressionados a buscar formas inovadoras de assegurar uma real oportunidade de escolarização. A idéia de que se faz necessário maior preparo para enfrentar a competitividade dos mercados de trabalho foi amplamente difundida, impelindo os indivíduos a buscarem mais e mais estudos, na suposição de que níveis mais altos de escolarização facilitariam o acesso aos postos de trabalho.

Mais do que nunca os sistemas de ensino viram-se obrigados a garantir a todos o direito de prosseguir com sucesso os estudos. Nesse cenário, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possibilitou uma flexibilidade, até então desconhecida, para enfrentar o fracasso escolar. Ela abriu a ocasião para, a exemplo do

que já ocorrera no Ciclo Básico, criarem-se ciclos de aprendizagem maiores (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série, no caso do Estado de São Paulo) e dificultou-se a prática da repetência, atuando em duas frentes: a) junto aos alunos, por meio de projetos de recuperação escolar, múltiplas oportunidades de avaliação e por se criarem impedimentos legais à reprovação indiscriminada; b) junto aos docentes, via cursos de capacitação em serviço e divulgação maciça de estudos que, analisando o rendimento escolar intra e interníveis de ensino, apontavam que repetir a série, nas mesmas condições em que ela foi anteriormente cursada, implicava rendimentos cada vez mais baixos. Em decorrência dessas políticas, observa-se expansão de matrículas e retração dos índices de evasão e repetência, contribuindo para melhorar o fluxo escolar, que se torna menos congestionado.

Paralelamente, as estatísticas educacionais sofisticaram-se. Avaliações em grande escala foram realizadas, fazendo emprego de procedimentos complexos, que resultaram em análises antes não disponíveis. Com isso, passou-se a contar com informações mais ricas acerca do desempenho dos sistemas educacionais: aos indicadores de retenção e evasão das décadas de 70 e 80, aos estudos de natureza mais pontual, realizados junto a um pequeno número de alunos, sem preocupação de representatividade, somaram-se dados de natureza censitária, que permitem verificar o impacto conjunto, sobre o rendimento escolar, de variáveis relacionadas às características individuais dos alunos e aquelas intrínsecas às unidades escolares. Tudo isso contribuiu para se dispor de diagnósticos mais abrangentes a respeito dos sistemas de ensino. Conta-se, agora, com uma caracterização ampla da clientela e com informações que auxiliam a compreender, de forma mais precisa, como interagem dois fatores já apontados em décadas anteriores: de um lado, a seletividade interna dos sistemas de ensino (que continuamente "empurra" para a frente seus pontos de gargalo) e os fatores externos que, indubitavelmente, sobre eles atuam. Pode-se, em outras palavras, melhor apreender as razões pelas quais a 5ª série vem se constituindo um momento crítico do ensino fundamental, uma vez que, nela, o fluxo escolar tende a se estrangalar.

O objetivo deste artigo é sintetizar informações que possam orientar, reordenar e/ou confirmar ações empreendidas por parte de gestores de sistemas de ensino, no intuito de assegurar a todos os alunos o direito de completar, com sucesso, a educação básica. Para tanto, far-se-á uso dos dados coletados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em 1998. Do conjunto de dados disponíveis, optou-se por apresentar aqueles que permitem:

- conhecer melhor o perfil do alunado da 5ª série;
- identificar os fatores que causam impacto no desempenho escolar, por meio de procedimentos que consideram a complexa natureza dos dados educacionais, nos quais interagem variáveis associadas aos alunos e às suas escolas;

- apontar, na área de Matemática, as habilidades previstas para os alunos de 5ª série, à luz daquelas efetivamente alcançadas.

Focalizaram-se, em especial, os resultados obtidos nas provas de Matemática, tanto no período diurno como noturno. Essa escolha justifica-se uma vez que é amplamente difundido ser nessa disciplina que incide o maior índice de fracasso escolar, notadamente no período noturno.

## Perfil do alunado

### Características demográficas, sociais e escolares

No Saresp/98, antes da realização das provas de conhecimento específico, um questionário que englobava 30 questões foi respondido com o objetivo de levantar o perfil dos alunos

Para maiores esclarecimentos acerca dos objetivos, estrutura e funcionamento do Saresp, bem como dos procedimentos estatísticos que emprega para tratar os dados coletados junto a alunos e escolas, consultar São Paulo (1996 a 1998).

que estavam *ingressando* na 5ª série. Esse instrumento contemplava um conjunto diversificado de indicadores focalizando, entre outros, os seguintes aspectos:

- características individuais: sexo e idade;
- condição socioeconômica e cultural da família de origem;
- hábitos de lazer e de leitura;
- trajetória escolar;
- auto-imagem acadêmica;
- condições de ensino.

Deve-se mencionar, ainda, que a análise descritiva do perfil do alunado foi feita a partir de uma amostra representativa dos alunos de 5ª série que participaram do Saresp, destacando-se, sempre que necessário, as características que diferenciavam os estudantes do diurno e do noturno. Em termos numéricos, essa amostra corresponde a 50% dos alunos da 5ª série do ensino fundamental, como se observa na Tabela 3.

**Tabela 3 • Total dos alunos da 5ª série, participantes do Saresp/98, segundo a prova respondida e turno**

Turno	Provas realizadas				Total de alunos avaliados	
	Língua Portuguesa		Matemática			
Diurno	267.538	50,07%	266.824	49,93%	534.362	100,00%
Noturno	14.108	50,60%	13.775	49,40%	27.883	100,00%
Total	281.646	50,09%	280.599	49,91%	562.245	100,00%

Fonte: SEE/SP, Saresp/98 e autoras.

Os dados reunidos na Tabela 3 permitem que se destaque, também, um fato extremamente auspicioso: em 1998, a porcentagem de alunos freqüentando o período noturno corresponde a cerca de 5% do total de estudantes que se submeteram à avaliação, algo que pode ser entendido como decorrência de medidas



visando à reorganização da rede, postas em prática pela SEE/SP a partir de 1996.

Os levantamentos estatísticos realizados pelo CIE (ver Tabelas 4 e 5) confirmam - para todas as séries - a ocorrência de uma diminuição gradativa e constante no porcentual de alunos matriculados no período noturno, aumentando concomitantemente o número de estudantes que freqüentam a escola no período diurno.

**Tabela 4 ■ Ensino fundamental: matrícula inicial por série e por período -Rede Estadual (1985-1998)**

Ano	Diurno				Noturno				Total
	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
1985	438.144	253.048	171.987	112.162	130.052	130.288	135.009	19.536	1.490.226
1986	448.101	266.216	165.862	111.323	135.276	136.295	133.670	124.142	1.520.885
1987	450.680	268.155	167.293	106.871	130.433	135.467	131.793	121.554	1.512.246
1988	480.663	281.869	176.268	111.673	145.911	146.577	144.993	130.541	1.618.495
1989	504.561	314.049	193.663	123.421	152.363	156.183	154.076	141.641	1.739.957
1990	528.150	327.389	210.502	130.317	153.065	159.195	160.787	149.727	1.819.132
1991	583.993	364.832	233.010	150.174	155.931	168.960	169.753	161.695	1.988.348
1992	616.962	407.602	261.711	165.700	173.979	187.545	192.167	181.689	2.187.355
1993	643.229	446.103	294.072	188.078	173.865	196.466	207.466	202.511	2.351.790
1994	646.845	477.235	325.176	209.087	156.560	196.999	220.421	226.540	2.458.863
1995	648.322	493.804	343.894	230.303	132.511	181.872	216.650	237.576	2.484.932
1996	647.611	506.358	380.022	264.409	97.068	147.562	189.626	217.935	2.450.591
1997	638.984	534.365	410.725	304.834	75.004	116.046	164.813	209.691	2.454.462
1998	653.276	564.907	462.011	346.264	45.571	88.792	134.523	194.213	2.489.557

Fonte: Centro de Informações Educacionais (CIE)/SEE/SP. 1999.

**Tabela 5 - Taxa de participação por série e por período**

Ano	Diurno				Noturno			
	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1985	77,1	66,0	56,0	48,4	22,9	34,0	44,0	51,6
1986	76,8	66,1	55,4	47,3	23,2	33,9	44,6	52,7
1987	77,6	66,4	55,9	46,8	22,4	33,6	44,1	53,2
1988	76,7	65,8	54,9	46,1	23,3	34,2	45,1	53,9
1989	76,8	66,8	55,7	46,6	23,2	33,2	44,3	53,4
1990	77,5	67,3	56,7	46,5	22,5	32,7	43,3	53,5
1991	78,9	68,3	57,9	48,2	21,1	31,7	42,1	51,8
1992	78,0	68,5	57,7	47,7	22,0	31,5	42,3	52,3
1993	78,7	69,4	58,6	48,2	21,3	30,6	41,4	51,8
1994	80,5	70,8	59,6	48,0	19,5	29,2	40,4	52,0
1995	83,0	73,1	61,4	49,2	17,0	26,9	38,6	50,8
1996	87,0	77,4	66,7	54,8	13,0	22,6	33,3	45,2
1997	89,5	82,2	71,4	59,2	10,5	17,8	28,6	40,8
1998	93,5	86,4	77,4	64,1	6,5	13,6	22,6	35,9

Fonte: Centro de Informações Educacionais (CIE)/SEE/SP. 1999.

### Características individuais: sexo e idade

Analisando-se as respostas fornecidas pelos alunos da 5ª série, verifica-se, em termos gerais, que a distribuição por sexo foi eqüitativa, no diurno. No período noturno, no entanto, o porcentual de meninos é superior ao de meninas (59,1% e 39,0%, respectivamente).

Em relação à idade, quando se considera 10 e 11 anos como a faixa etária adequada para a 5ª série, constata-se que, no diurno, 59,1% dos alunos tinham idade correspondente ao espera-

do, enquanto no noturno esse percentual era de apenas 5,9. Os alunos que apresentavam defasagem idade/série correspondendo a um ano de atraso somaram 19,7%, sendo que, dentre os demais, 10,6% apresentavam dois anos de atraso e outros 9,0% tinham idade igual ou superior a 14 anos. Analisando-se a distribuição das respostas dos estudantes do turno noturno observa-se, no entanto, um perfil muito diverso em relação a esse aspecto. No noturno, 53,6% dos alunos têm 15 anos ou mais, sendo que 38,0% têm idade entre 14 e 12 anos.

**Tabela 6 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a idade e o turno (%)**

Idade	Turno	
	Diurno	Noturno
10 anos ou menos	11,9	1,5
11 anos	47,2	4,4
12 anos	19,7	6,7
13 anos	10,6	11,1
14 anos	5,5	20,2
15 anos ou mais	3,5	53,6

Fonte: SEE/SP, Saresp/98 e autoras.

A respeito desses dados deve-se ressaltar o seguinte: os alunos com idade igual ou superior a 14 anos, que estavam na 5ª série em 1998, faziam parte de uma coorte que iniciou sua escolarização no início dos anos 90 e freqüentou a escola básica num período em que os índices de reprovação observados nas séries iniciais (Ciclo Básico, 4ª série) ainda eram altos. Essa parece ser a principal causa das distorções idade/série observadas nos dados analisados, em especial no noturno, ainda que, como se verá, o percentual dos que informam estar retomando os estudos após um período de interrupção também seja significativo.

## Condições socioeconômicas e culturais

Solicitados a indicar o nível de escolaridade do pai (ou figura masculina responsável), 34,6% dos alunos da 5ª série diurna e 30,8% do período noturno não souberam prestar essa informação. De igual modo, não lhes foi possível informar a escolaridade da mãe (ou figura feminina responsável). Dentre os alunos que responderam a essa pergunta, os dados indicam, de maneira geral, não haver diferenças nos níveis de escolaridade alcançados por homens e mulheres. Observa-se, no entanto, uma tendência apontando índices mais elevados de escolarização entre os pais (pai ou mãe) dos alunos que freqüentam aulas no turno diurno, sendo mais freqüente, em todos os grupos, os que cursaram, mas não concluíram, as oito séries do ensino fundamental.

**Tabela 7 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a escolaridade do pai e turno (%)\***

Escolaridade	Turno	
	Diurno	Noturno
Nenhuma	2,8	8,3
Ensino fundamental incompleto	26,2	35,4
Ensino fundamental completo	12,1	8,8
Ensino médio incompleto	4,9	4,2
Ensino médio completo	9,5	5,8
Ensino superior incompleto	2,3	1,9
Ensino superior completo	6,0	2,3

Fonte: SEE/SP Saresp/98 e autoras

Respostas válidas

**Tabela 8 ■ Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a escolaridade da mãe e turno (%)\***

Escolaridade	Turno	
	Diurno	Noturno
Nenhuma	3,4	9,5
Ensino fundamental incompleto	28,1	36,3
Ensino fundamental completo	12,4	9,0
Ensino médio incompleto	5,3	4,6
Ensino médio completo	9,8	6,3
Ensino superior incompleto	2,5	1,8
Ensino superior completo	5,5	2,0

Fonte: SEE/SR Saresp/98 e autoras.

\*Respostas válidas

Ao indicar a quantidade de livros lidos pelos pais por ano, 39,9% dos alunos do período diurno e 40,6% dos estudantes do período noturno responderam que seus pais não costumavam ler livros, conforme mostra a Tabela 9. Os alunos (49,9% do diurno e 62,5% do noturno) também informaram contar com um número muito reduzido de livros em casa: menos de dez livros (ver Tabela 10).

**Tabela 9 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo o hábito de leitura dos pais, por turno (%)**

Quantidade de livros lidos por ano	Turno	
	Diurno	Noturno
Nenhum	39,9	49,6
Menos de 5 livros	29,9	29,1
De 5 a 9 livros	16,0	10,9
Mais de 10 livros	12,5	8,6

Fonte: SEE/SR Saresp/98 e autoras.

**Tabela 10 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a quantidade de livros existentes no domicílio, por turno (%)**

Quantidade de livros no domicílio	Turno	
	Diurno	Noturno
Nenhum ou poucos (0 a 10)	49,9	62,5
Alguns (11 a 24)	32,9	26,4
De 25 a 100 livros	12,6	7,5
Muitos (mais de 100)	3,5	2,4

Fonte: SEE/SR Saresp/98 e autoras

Para obter uma classificação da condição econômica dos estudantes, utilizou-se um indicador que se baseia em dados relativos à posse de bens de consumo, conforto e disponibilidade de empregados domésticos contratados, sendo, portanto, um indicador do poder aquisitivo das famílias. Analisando-se a distribuição de respostas, verifica-se que os estudantes do período diurno são originários de famílias de melhores condições econômicas.

**Tabela 11 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a condição econômica da família, por turno (%)**

Indicador de nível socioeconômico (NSE)	Turno	
	Diurno	Noturno
0	5,9	12,1
1	17,6	26,1
2	23,8	25,4
3	23,8	20,4
4	17,2	10,9
5	8,5	4,0
6	2,7	0,9
7	0,5	0,1

Fonte: SEE/SR Saresp/96 e autoras.

Na composição desse indicador, utilizou-se o procedimento de atribuir 1 ponto para a presença ou posse dos seguintes itens: dois ou mais banheiros na residência; dois ou mais televisores; dois ou mais rádios; uma máquina de lavar roupa; um computador; um automóvel e serviço de empregada doméstica no domicílio. A amplitude de variação do indicador é de 0 a 7 pontos.

## Características da trajetória escolar

Em resposta à questão "você está cursando a 5ª série pela primeira vez?", 91,2% do grupo do diurno respondeu afirmativamente. Já no noturno, esse percentual foi de 59,6. Esse fato confirma que a defasagem idade/série parece ser um fenômeno ocasionado, predominantemente, por sucessivas reprovações nas séries iniciais da educação básica (CB à 4ª série). Enquadravam-se na condição "repetente" cerca de 4,6% dos alunos do diurno e 12,0% dos do noturno. Outros 3,1%, no diurno, informaram que estavam retornando à escola, após ter interrompido os estudos por algum tempo. No noturno, esse percentual é bem mais elevado: 27,1%. Contribuem para explicar esse fato dois aspectos que interagem: a idéia de que há uma pressão crescente do mercado de trabalho por indivíduos com maior nível de escolarização e a expansão da oferta de vagas, sem mencionar o desenvolvimento de programas que visam assegurar aos indivíduos o direito de retomar os estudos e atingir patamares de escolarização mais elevados. Analisando-se, portanto, a distribuição de respostas por turno, constatam-se diferenças significativas entre os estudantes dos dois grupos.

**Tabela 12 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a condição "está cursando a 5ª série pela 1ª vez" e turno (%)**

Está cursando a 5ª série pela 1ª vez?	Turno	
	Diurno	Noturno
Não, porque fui reprovado	4,6	12,0
Estou retomando os estudos	3,1	27,1
Sim	91,2	59,6

Fonte: SEE/SR Saiesp/98 e autoras.

Dos alunos entrevistados no período diurno, apenas 34,2% informaram que não haviam mudado de escola na passagem da 4ª para a 5ª série. Transferiram-se de escola 64,6% dos alunos

desse turno, ainda que a maioria (62,3%) fosse proveniente da rede pública: vieram da rede particular apenas 2,3% dos alunos. Mais uma vez, observam-se diferenças entre períodos. Assim, no noturno, a porcentagem dos que permaneceram estudando na mesma unidade escolar é maior do que aquela registrada no período diurno: 41,8%. Este fato parece ser ocasionado pelo predomínio de estudantes mais velhos, para quem a escolha do curso noturno é, provavelmente, influenciada pela necessidade de conciliar trabalho e estudo.

Em resposta à questão "você deixou de frequentar a escola por algum tempo?", 87,3% dos estudantes do período diurno e 42,2% dos matriculados no período noturno responderam negativamente. Alunos que haviam abandonado a escola por 1 ano foram mais frequentes. Deve-se destacar, no entanto, que no noturno, a proporção dos que haviam abandonado a escola por períodos mais longos (3 ou 4 anos) é sensivelmente maior (24,0%) do que a encontrada no diurno (2,6%).

**Tabela 13 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a condição de abandono temporário da escola e turno (%)**

Por quanto tempo deixou de frequentar a escola?	Turno	
	Diurno	Noturno
4 anos	1,2	13,7
3 anos	1,4	10,3
2 anos	2,3	12,1
1 ano	7,0	20,9
Não deixei de frequentar	87,3	42,2

Fonte: SEE/SR Saiesp/98 e autoras

Distribuições bastante diferenciadas foram encontradas nas respostas à questão "você repeliu de ano alguma vez?". Verifica-se, assim, que 35,2% dos estudantes do período diurno e 73,4% dos jovens no período noturno já haviam passado por essa experiência negativa no início de sua trajetória escolar. Diferenças

sensíveis caracterizavam os dois grupos de alunos quanto ao número de reprovações sofridas: no diurno, 13,4% dos alunos haviam sido reprovados mais de duas vezes; no noturno, essa porcentagem corresponde a 48,0%. É forçoso reconhecer, quando se atenta para as características que diferenciam o perfil dos dois grupos, que a repetência é um fenômeno que tem maior incidência entre os alunos do sexo masculino, originários de famílias com piores condições econômicas. Afirmaram ter freqüentado aulas de recuperação 29,4% dos estudantes do período diurno e 37,6% dos matriculados no turno noturno. Variações quanto à oferta de aulas de reforço e quanto ao período em que estas foram ministradas foram encontradas entre períodos. No noturno, maior porcentagem de alunos indica que a escola não ofereceu aulas de recuperação e que, quando oferecidas, elas se concentraram, predominantemente, no final do ano letivo.

**Tabela 14 • Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a condição "teve aulas de recuperação", por período (%)**

Teve aulas de recuperação?	Turno	
	Diurno	Noturno
A escola não ofereceu	3,6	6,8
Só nas férias	8,0	9,9
Só no final do ano	16,7	19,8
Durante o ano	5,7	7,9
Não precisei	65,2	53,9

Fonte: SEE/SR Saresp/98 e autoras.

Complementando as informações sobre o desempenho acadêmico, solicitou-se aos estudantes que manifestassem sua opinião a respeito dos seguintes aspectos: como avaliavam sua habilidade de leitura e sua capacidade de escrever redações e, para os que realizaram as provas de Matemática, como avaliavam sua habilidade para solucionar problemas. As Tabelas 15 e 16 apresentam os resul-

tados das auto-avaliações realizadas e apontam, mais uma vez, variações nos perfis que caracterizam os dois grupos de alunos.

**Tabela 15 - Distribuição dos alunos da 5ª série, por período, segundo a avaliação que fazem de sua habilidade de leitura (%)**

Quando lê, você se considera um leitor:	Turno	
	Diurno	Noturno
Fraco	2,4	4,1
Médio	21,0	29,2
Bom	41,1	34,9
Excelente	22,4	16,1
Não sei avaliar	11,9	14,5

Fonte: SEE/SP Saresp/98 e autoras.

Analisando-se a distribuição de respostas, constata-se que aqueles que se classificaram nas categorias "excelente" e "bom" correspondem, no diurno, a 63,5%, sendo que 22,4% se incluíram no ponto mais alto da escala de avaliação. No noturno, a auto-imagem acadêmica revela-se mais negativa. Incluíram-se nas duas categorias mais altas 51% dos estudantes, sendo que o percentual registrado na categoria "excelente" é de apenas 16%. Opinando sobre a atividade de produção de textos, mais da metade dos estudantes consideraram que escrever redações é uma atividade difícil, seja porque não conseguem organizar as idéias que desejam expor, seja porque consideram que não são capazes de escrever corretamente (56,5% e 69,7%, para o diurno e noturno, respectivamente).

Em Matemática, o percentual de auto-avaliações mais favoráveis é ainda menor: 50,5% dos estudantes do período diurno e 36,1% daqueles do período noturno classificaram-se nos postos mais altos, sendo que 12,5% e 8,9%, respectivamente, na categoria "excelente". Como auto-imagens positivas contribuem para facilitar a aprendizagem, parece necessário que os professores procurem atuar no sentido de reverter as representações negativas que os alunos têm a respeito de suas competências acadêmicas.

**Tabela 16 - Distribuição dos alunos da 5ª série, segundo a avaliação que fazem de sua habilidade de solucionar problemas e turno (%)**

Que avaliação faz da habilidade de resolver problemas?	Turno	
	Diurno	Noturno
Não sei avaliar	6,7	9,7
Fraco	4,6	8,9
Médio	37,0	43,6
Bom	38,0	27,2
Excelente	12,5	8,9

Fonte: SEE/SR Saresp/98 e autoras.

### Informações dos estudantes sobre as escolas que freqüentavam

Quando se solicitou que indicassem se havia salas-ambiente nas escolas nas quais estudavam, apenas 7,8% dos alunos do diurno e 7,0% do noturno responderam que elas não eram utilizadas, sugerindo que esse recurso vem sendo igual e amplamente explorado nas diferentes escolas da rede estadual de ensino paulista. Nas unidades escolares em que as salas vêm sendo utilizadas, cerca de 15% dos estudantes de ambos os turnos apontam que as aulas se tornaram mais interessantes, contribuindo para facilitar a aprendizagem.

Mencionaram ter tido a oportunidade de utilizar computadores em suas atividades escolares somente 7,0% dos estudantes do período diurno e 6,2% dos que freqüentavam aulas no período noturno. Já quando solicitados a indicar se o(a) diretor(a) da escola costumava visitar as classes e conversar com os alunos sobre as aulas, responderam afirmativamente 42,0% dos alunos do diurno e 48,9% dos matriculados no período noturno.

De acordo com as informações prestadas, o tempo dedicado à realização das lições de casa é, na maioria dos casos, relativamente curto: entre meia e uma hora diária (71,2% e 57,9% das respostas, no diurno e noturno, respectivamente). Deve-se ressaltar ainda

que 13,9% dos estudantes do diurno e 24,6% dos que freqüentavam aulas no período noturno disseram que não costumavam ter lições de casa para fazer. No que concerne à forma como eram desenvolvidas as aulas de Matemática, cerca de 35,0% dos alunos apontaram o predomínio de aulas expositivas associadas a trabalhos em grupo, não se observando diferenças na distribuição de respostas entre os dois grupos de estudantes.

Em relação aos procedimentos utilizados pelos professores para informar os resultados das avaliações, constatou-se o seguinte: 35,2% dos alunos do diurno e 29,0% do noturno indicaram que a prática mais usual adotada pelo(a) professor(a) era a de entregar a prova e comentar os acertos e dificuldades da classe. Apontar os acertos e/ou dificuldades de cada aluno, por meio de comentários orais ou escritos, é prática menos freqüente entre os docentes. Declararam ter ficado sem professor de Matemática aproximadamente 20,0% dos alunos (tanto no diurno como no noturno), sendo que, dentre estes, 4,5% informaram que tal situação permaneceu inalterada durante, pelo menos, um mês.

### Fatores que influenciam o rendimento escolar

Tem sido usual, nos estudos que buscam identificar quais as características do perfil dos estudantes que contribuem para o alcance de melhores níveis de desempenho, apresentar dados resultantes de processamentos simples envolvendo, basicamente, o cruzamento de variáveis. Tais resultados, ainda que informativos em termos descritivos, não permitem que se analise a interdependência dos fatores em jogo. Em decorrência, optou-se por um modelo que, por superar essa limitação, permitiu realizar análises por meio das quais as complexas relações existentes nos dados educacionais puderam ser consideradas. Essa é uma das principais características dos chamados Modelos Lineares Hierárquicos (HLM) e, por essa razão, um deles foi aqui utilizado. Além disso, por tratar-se de um modelo de regressão, sua aplicação permite que se identifique o even-

tual impacto de cada uma das variáveis selecionadas sobre o desempenho observado. O objetivo geral dessa análise é detectar os fatores que contribuem para que se observem desempenhos muito diferentes nos vários níveis da hierarquia do sistema de ensino, no caso, o paulista. Em termos técnicos, buscou-se identificar as "fontes de variabilidade" nos resultados da avaliação, considerando-se que essas "fontes" podem decorrer de características associadas aos alunos, às escolas ou às Diretorias Regionais de Ensino (isto é, a região do Estado em que se situa a escola do aluno). Dessa forma, informações prestadas pelos próprios estudantes e equipes escolares (via extenso questionário, abordando aspectos variados que iam desde as condições físicas de funcionamento da unidade escolar até a percepção dos docentes acerca de sua imagem institucional) permitiram que fossem selecionadas, inicialmente, algumas características de interesse e, a partir dessa seleção, estudar se havia (ou não) alguma influência dessas características nos resultados alcançados no processo de avaliação. Foram elas:

- Variáveis relativas aos alunos
  - características individuais - sexo e idade;
  - condição socioeconômica e cultural da família de origem;
  - hábitos de lazer e de leitura;
  - trajetória escolar - mudança de escola, histórico de repetência e evasão, bem como participação em aulas de recuperação;
  - auto-imagem acadêmica - percepção sobre a habilidade de solucionar problemas de Matemática e facilidade em aprender os conteúdos dessa disciplina;
  - condições de ensino - falta de professor; atuação do diretor; presença e uso de recurso pedagógicos.
- Variáveis relativas às escolas
  - instalações físicas - condições do prédio escolar e demais instalações;

- espaço pedagógico - presença e condições do laboratório, biblioteca, sala de vídeo, etc;
- equipamentos - televisores e vídeos para alunos e computadores para docentes e alunos em boas condições;
- recursos didáticos - uso de recursos didáticos diversificados em sala de aula;
- laboratórios - frequência de atividades e estratégia de dividir turmas em tais aulas;
- projetos - projetos específicos, tais como os de flexibilização curricular, parcerias com as universidades, etc;
- direção - características da atuação do diretor;
- coordenador pedagógico - características da atuação do coordenador junto aos professores;
- Programa de Educação Continuada da SEE/SP - porcentual de docentes envolvidos e sua avaliação sobre o mesmo;
- Projeto Pró-Ciência - idem ao item anterior;
- perfil da postura do professor - estilo de atuação pedagógica e perfil de relacionamento com os alunos;
- trabalho em equipe - valorização dessa modalidade de trabalho e suas características;
- valorização profissional - sentimento, por parte do professorado, de que são respeitados e valorizados pelos alunos e por seus pais;
- gestão pedagógica - existência de um projeto pedagógico claramente definido, oportunidades de recuperação e reforço encaradas como rotineiras, etc;
- gestão administrativa - participação dos docentes nas decisões acerca da escola e conhecimento de suas prioridades;
- prestígio da escola - percepção de que a escola se notabiliza pela qualidade de ensino que oferece, etc;

- tipo de escola - tipo 2 (escolas que atendem exclusivamente de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série); tipo 3 (escolas que atendem de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e ensino médio); tipo 6 (escolas que atendem de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, exclusivamente) e tipo 7 (escolas que atendem de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e ensino médio).

- Variáveis relativas às Diretorias Regionais de Ensino
  - Coordenadoria à qual a Diretoria Regional de Ensino pertence, entendendo-se por Coordenadoria a *região* em que a escola se situa: se no interior, onde a qualidade de vida é superior (menor concentração demográfica, relação escola/comunidade mais próxima, menor incidência de violência e de uso de drogas, etc.) ou se na capital e Grande São Paulo, onde problemas mais agudos, tanto de natureza social como de infra-estrutura urbana, se fazem presentes.

As características investigadas, que revelaram interferir nos resultados alcançados nas provas de Matemática, encontram-se abaixo descritas.

No período diurno: variáveis que interferem nos resultados das provas de Matemática aplicadas aos estudantes que iniciavam a 5<sup>a</sup> série

A Tabela 17 sintetiza os principais resultados do processamento conduzido.

Na estrutura administrativa da SEE/SP, as escolas encontram-se agrupadas em Diretorias Regionais de Ensino, as quais, por sua vez, respondem, a depender de sua localização, a duas Coordenadorias de Ensino: à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), sempre que localizadas no interior do Estado, e à Coordenadoria de Ensino da Capital e Grande São Paulo (COGSP), quando situadas na capital e/ou na região metropolitana.

Tabela 17 - Estimativas dos parâmetros do modelo (para o período diurno)

Fonte: SEE/SR Sarasp/98 e autoras.

Nível	Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	P
Aluno	INTERCEPTO	34,3982	0,2897	0,000
	Sexo	-1,7339	0,0526	0,000
	Idade	0,5254	0,0292	0,000
	Nº de livros	0,3926	0,0367	0,000
	Repetente	2,2648	0,0427	0,000
	Reforço escolar	5,1837	0,0485	0,000
	Lição de casa	0,7846	0,0370	0,000
	Tipo de aula	2,2308	0,0523	0,000
	Avaliações dos professores.	0,5728	0,0537	0,000
	Sem professor	1,5476	0,0670	0,000
	Opinião sobre Matemática	4,6768	0,1026	0,000
	Auto-avaliação: sol. problemas	1,5210	0,0343	0,000
	NSE	0,4830	0,0180	0,000
	Escola	Trabalho em equipe	0,3787	0,0953
Recursos didáticos		0,2846	0,0975	0,004
Evasão		-0,0712	0,0159	0,000
Tipo 6		2,1492	0,2218	0,000
Tipo 7		1,6180	0,2419	0,000
Dir. Reg.	Coordenação de Ensino (região)	-2,9424	0,3683	0,000

Esses dados indicam que, ocorrendo as mesmas condições para as demais variáveis, é possível chegar a conclusões tais como as que se seguem. Fica claro que, dentre as características individuais dos estudantes, *sexo e idade* interferem nos resultados:



estudantes do sexo masculino, quando comparados aos do sexo feminino, apresentam médias mais altas (1,73 unidades a mais na escala de habilidade de Matemática). De igual modo, alunos com idade igual ou superior a 15 anos, quando comparados àqueles com idade igual a 11 anos ou menos, obtêm médias 2,12 pontos mais baixas. Observa-se, portanto, no que diz respeito à idade, que quanto maior a defasagem idade/série, pior é o desempenho dos alunos.

O número de livros existentes no domicílio é fator que contribui para que melhores níveis de desempenho sejam observados. Alunos que declararam ter mais de 25 livros em suas casas, quando comparados aos que informaram possuir apenas alguns livros (11 a 24), apresentam escores médios mais altos (+ 0,39 unidades). Essa diferença aumenta para 0,78 pontos, quando se compara o primeiro grupo com aquele reunindo alunos que informaram que o número de livros em seus domicílios era inferior a 10.

Estudantes originários de famílias com melhores condições econômicas obtêm melhores resultados nas provas de Matemática. Ao acréscimo de um ponto no indicador de condição socioeconômica corresponde um aumento de 0,48 pontos nas médias obtidas na escala de habilidades. Assim, a diferença entre estudantes situados nos pontos extremos (melhor ou pior condição econômica) é de 3,36 pontos.

Dentre as condições relativas ao histórico escolar dos estudantes, duas revelaram ter um impacto significativo nos níveis de habilidade alcançados pelos alunos do período diurno. São elas: o fato de o estudante ter sido reprovado em alguma série (e quantas vezes o foi - uma, duas ou mais vezes) e ter precisado de aulas de recuperação, quando cursava a 4ª série. Os resultados do processamento indicam que alunos que *nunca foram reprovados*, quando comparados aos que declararam ter sido reprovados uma vez, obtêm notas 2,26 pontos mais altas. Já os que nunca foram reprovados, quando contrastados com os que sofreram duas reprovações, obtêm notas 4,52 pontos mais elevadas e, se comparados com os que foram reprovados três ou mais vezes, obtêm notas 6,78

pontos mais altas. Alunos que não precisaram freqüentar aulas de recuperação em Matemática, quando comparados com aqueles que tiveram aulas de reforço em algum momento do ano escolar, alcançam notas 5,18 pontos mais elevadas. Se esses estudantes forem comparados com aqueles que informaram não ter tido aulas de recuperação, em razão da escola não lhes ter oferecido essa alternativa, obtêm notas 10,36 pontos mais altas.

Quando se solicitou aos alunos que indicassem como avaliavam sua habilidade de realizar cálculos e resolver problemas de Matemática, verificou-se que quanto melhor a auto-imagem, melhor é o desempenho nas provas dessa disciplina. Assim, os alunos que se incluíram na categoria "excelente", quando comparados aos que se classificaram como "bons", alcançam notas 1,52 pontos mais altas. Comparados, por sua vez, com os que se classificaram como "médios", obtêm notas 3,04 pontos mais elevadas. Finalmente, quando contrastados com aqueles que se incluíram na categoria "fraco", têm notas 4,56 pontos mais altas.

Os que consideraram que *aprender Matemática é fácil* (bastando para tanto prestar atenção) ou que julgaram que aprender Matemática pode ser fácil (dependendo muito do professor saber ensiná-la), quando comparados com seus pares que afirmam que Matemática é difícil (e, por isso, não a conseguem aprender) ou que julgaram que Matemática é fácil (mas não é importante), alcançam notas 4,68 pontos mais altas.

*Características das aulas dadas pelos docentes*, o fato de ter (ou não) ficado sem professor de Matemática por algum tempo, o tempo dedicado às lições de casa e a forma pela qual os resultados das avaliações escolares são comunicadas aos alunos revelaram ser fatores capazes de influenciar seus níveis de desempenho. Assim, os resultados dos processamentos mostram que alunos que informaram que, na maioria das vezes, receberam no ano anterior aulas expositivas alternadas com aulas práticas, com o professor fazendo uso diversificado de materiais, realizando trabalhos em grupo e incentivando pesquisas na biblioteca, quando comparados com seus pares que indicaram terem tido aulas predominantemente expositivas,

com eventuais trabalhos em grupo e/ou pesquisas na biblioteca, obtêm notas mais altas (2,23 pontos a mais). Além disso, os que declararam ter ficado algum tempo *sem professor de Matemática*, quando comparados a seus pares que não sofreram essa condição adversa, alcançaram médias mais baixas (-1,55 pontos).

*O tempo dedicado à realização de lições de casa* contribui para que melhores resultados sejam alcançados. Assim, estudantes que informaram dedicar de meia a duas horas realizando lições de casa, quando comparados com os que declararam gastar mais de duas horas nessa atividade, alcançam notas 0,78 pontos mais altas. Se contrastados com aqueles que informaram não ler lições de casa para fazer, obtêm notas 1,56 pontos mais elevadas. Também *a forma pela qual os resultados das avaliações escolares* são transmitidos aos alunos é condição capaz de influenciar a realização dos estudantes. Os dados indicam que alunos de professores que costumam comentar os acertos e dificuldades de cada aluno (oralmente ou por escrito), quando comparados a seus colegas que informaram que seus professores têm o hábito de entregar as provas sem fazer comentários ou apenas comunicar as notas aos alunos, obtêm notas 0,57 mais altas.

Dentre os indicadores construídos a partir das informações levantadas por meio do questionário respondido pelas equipes escolares, dois revelaram influenciar os resultados: *trabalho em equipe* e *uso de recursos didáticos*. Além destes, dois outros indicadores também contribuem para explicar os resultados: os *índices de evasão* registrados em 1997 e o *tipo* de escola. Assim, os resultados da aplicação do modelo de análise indicam estudantes matriculados em unidades escolares nas quais os professores discutiam os trabalhos dos alunos com seus colegas de outras turmas ou disciplinas; sabiam quais conteúdos de sua disciplina foram desenvolvidos no ano anterior; costumavam utilizar as avaliações como instrumento de diagnóstico de suas práticas de ensino; e mantinham expectativas bem definidas com relação à aprendizagem dos alunos, obtêm notas 0,38 pontos mais altas. Da mesma

forma, os alunos que contavam com docentes que faziam uso das salas-ambiente; desenvolviam atividades na biblioteca; selecionavam vídeos para serem exibidos aos alunos; e lançavam mão de recursos didáticos diversificados, obtêm resultados 0,28 pontos mais altos. Finalmente, estudantes matriculados em unidades escolares onde os índices de evasão eram praticamente nulos, quando comparados a alunos que freqüentavam escolas nas quais esses índices eram altos, alcançam médias 0,07 pontos mais elevadas.

O *tipo* de escola, conforme mencionado, também tem influência nos resultados. Alunos da 5ª série freqüentando escolas do tipo 6 (ou seja, as que atendem a alunos da 1ª à 8ª série, exclusivamente), quando comparados a seus pares matriculados em escolas do tipo 7 (as que atendem a alunos da 1ª à 8ª série e estudantes do ensino médio) obtêm médias 2,15 pontos mais altas. Se matriculados em escolas do tipo 6, quando comparados àqueles que freqüentam escolas do tipo 3 (5ª à 8ª e ensino médio) ou escolas do tipo 2 (5ª à 8ª, exclusivamente), obtêm notas 3,77 pontos mais altas. Assim, alcançam melhores notas, pela ordem, primeiro os estudantes das escolas do tipo 6 (1ª à 8ª); segundo, os estudantes das escolas do tipo 7 (1ª à 8ª mais ensino médio) e, terceiro, os estudantes das demais escolas, que não se diferenciam entre si.

Por último, diferenças foram observadas no rendimento escolar em Matemática por parte dos alunos de 5ª série do diurno, em função da *região* em que suas escolas se encontram situadas. Assim, alunos matriculados em unidades escolares localizadas no interior e, portanto, vinculados à CEL, quando comparados aos que freqüentam escolas localizadas na capital e na Grande São Paulo (COGSP) têm, em Matemática, notas 2,94 pontos mais altas.

### Estimativas de habilidades médias

O Quadro 1 mostra as condições mais e menos favoráveis ao desempenho acadêmico em Matemática, encontradas no período diurno.

**Quadro 1 • Condições mais e menos favoráveis ao desempenho em Matemática (período diurno)**

	Condição mais favorável	Condição desfavorável
Sexo	Masculino	Feminino
Idade	10 a 11 anos	15 anos ou mais
Nº de livros	Vários	Poucos
Repetente	Nunca repetiu	3 vezes ou mais
Reforço escolar	Não precisou	Escola não ofereceu
Tempo de lição de casa	Até duas horas	Nenhum
Tipo de aula	Recursos diversificados	Menos recursos
Avaliações dos professores.	Mais adequadas	Genéricas
Sem professor	Não	Sim
Opinião sobre matemática	Matemática é fácil	Matemática é difícil
Auto-avaliação: sol. problemas	"Excelente"	"Fraco"
NSE	"Alto"	"Baixo"
Trabalho em equipe	Sim	Não
Recursos didáticos	Uso freqüente	Raramente
Índice de evasão	0,0%	30,0%
Tipo (6 e 7)	1ª à 8ª / 1ª à 8ª + em	Outra organização
Coordenação de ensino (região)	CEI	COGSP
	Estimativas	
Parâmetro	<b>76,57</b>	<b>25,93</b>
Erro padrão	0,32	0,57

Fonte: SEE/SR Safesp/98 e autoras

Os resultados apresentados acima permitem afirmar que a estimativa da habilidade média, em Matemática, é igual a 76,57 pontos, para os estudantes que apresentam o seguinte perfil:

- ser do sexo masculino;
- ter idade adequada à série (10 ou 11 anos);
- ser originário de família com melhores condições socioeconômicas e culturais;
- nunca ter sido reprovado, não precisar de aulas de reforço escolar e informar gastar até 2 horas diárias realizando lições de casa;

- considerar "fácil" aprender Matemática e avaliar sua capacidade de realizar cálculos e solucionar problemas como "excelente";

- freqüentar escolas nas quais os índices de evasão são praticamente nulos, os professores não faltam e fazem uso das salas-ambiente, desenvolvem atividades na biblioteca, selecionam vídeos para serem exibidos durante as aulas e lançam mão de recursos didáticos diversificados;

- estar matriculado em escolas localizadas no interior do Estado (ou seja, subordinadas à CEI), que atendem alunos da 1ª à 8ª série, nas quais os professores costumam entregar as avaliações comentando os acertos e as dificuldades de cada aluno (oralmente ou por escrito); discutem os trabalhos de seus alunos com seus colegas de outras turmas ou disciplinas; sabem quais conteúdos de sua disciplina foram desenvolvidos no ano anterior; costumam utilizar as avaliações como instrumento de diagnóstico de suas práticas de ensino; e contam com uma equipe docente que tem expectativas bem definidas com relação à aprendizagem dos alunos.

Os resultados indicam também, em contraposição, que a estimativa da habilidade média, em Matemática, é igual a 25,93 pontos, para os estudantes que apresentam o perfil abaixo descrito:

- meninas, com 15 anos ou mais;
- contam com número reduzido de livros em suas casas;
- são originárias de famílias de nível socioeconômico

mais baixo;

- consideram-se "fracas" na resolução de problemas;
- consideram Matemática difícil;
- afirmam não ter tido lição de casa para fazer;
- têm em seu histórico escolar de três ou mais reprovações;

- tinham abandonado a escola por algum tempo;
- não freqüentaram aulas de recuperação, uma vez que essa oportunidade não lhes foi oferecida pela escola na qual estavam matriculadas;

- declararam ter ficado sem professor de Matemática durante o ano;

■ tiveram professores que davam aulas predominantemente expositivas e transmitiam os resultados das avaliações de maneira genérica e pouco esclarecedora;

■ freqüentavam escolas nas quais os professores de Matemática utilizavam muito raramente recursos didáticos diversificados em suas aulas;

■ estudavam em escolas nas quais os professores não trabalhavam em equipe;

■ estudavam em escolas situadas na capital e na Grande São Paulo, vinculadas à COGSP, que atendiam apenas a alunos da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série.

O acentuado contraste entre esses dois grupos assume maior realce quando se considera que estudantes com um nível de habilidade igual a 25,93 conseguem resolver satisfatoriamente apenas aquelas situações-problema que exigem pouco em termos de conhecimentos e habilidades. Em contraposição, os que alcançam um nível de habilidade igual 76,57 têm pelo menos 60% de probabilidade de resolver corretamente não apenas um maior número de questões mas, igualmente, de resolver questões que pressupõem maior nível de conhecimentos e/ou habilidades na área de Matemática (ver a respeito a descrição da escala de habilidades, apresentada em *box* adiante).

### Explicação da variabilidade dos resultados

As informações obtidas por meio dos questionários e os resultados da aplicação do modelo de análise estatística dos dados tornaram possível explicar a razão pela qual diferenças tão acentuadas são observadas nos resultados obtidos pelos estudantes da 5<sup>a</sup> série. A Tabela 18 mostra a composição da variabilidade encontrada.

Uma das vantagens da utilização dos procedimentos derivados da aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) é que ela permite posicionar alunos e itens em uma mesma escala de habilidades. Consulte-se, para maiores detalhes, Andrade e Valle (1998).

Tabela 18 - Composição da variabilidade (para o período diurno)

Modelo	Aluno	Escola	Dir. Reg.	Total	Redução	
					Absoluta	Relativa
Inicial	191,31831 85,39%	25,79822 11,51%	6,94319 3,10%	224,05972 100,00%		
Final	164,25241 87,29%	21,07364 11,20%	2,84116 1,51%	188,16721 100,00%	35,89251	16,02%

Fonte: SEE/SP Saresp/98 e autoras.

Os resultados dos procedimentos utilizados com o objetivo de identificar e de decompor a variabilidade total presente nos dados indicaram o seguinte: no modelo inicial (quando nenhuma informação a respeito do perfil dos alunos e das características das escolas foi considerada), a maior parte da variabilidade dos resultados alcançados na prova de Matemática foi atribuída ao "fator aluno" (85,39%). As escolas, ainda que detentoras de características distintivas, responderam por aproximadamente 12% da variância dos resultados, indicando que os desempenhos dos alunos de uma mesma unidade escolar tendem a ser "mais iguais" do que os apresentados por alunos matriculados em diferentes escolas da rede estadual de ensino. Deve-se destacar, por último, que o fator "Diretoria Regional de Ensino" à qual a escola se subordina também contribuiu para que diferenças fossem observadas nos resultados da avaliação conduzida (3,10%), refletindo as diferenças encontradas entre escolas, a depender de onde se localizam: se no interior ou na capital e municípios circunvizinhos.

Os resultados do modelo final de análise - que permitiu explicar 16,02% da variância total dos resultados - mostram que 87,29% da variância não explicada deve ser atribuída ao fator "aluno"; 11,20% ao fator "escola" e 1,51% ao fator "Diretoria Regional de Ensino", (essa última refletindo as diferenças existentes entre as regiões do Estado em que se situam as escolas dos alunos). Deve-se ressaltar que, comparativamente aos resultados obtidos na área de Língua Portuguesa, a influência das variáveis associadas ao fator escola é, em Matemática, maior.

A participação relativa das variáveis na determinação dos resultados foi também calculada. Os resultados, sintetizados no quadro a seguir, indicam que, dentre as variáveis incluídas no modelo, as que têm maior participação relativa na explicação da variabilidade dos resultados alcançados são, pela ordem, as seguintes:

- a necessidade de aulas de recuperação, na série anterior (36,59%);
- a Coordenadoria de Ensino à qual a Diretoria Regional de Ensino e a escola se subordinam administrativamente (9,56%), ou seja, a região do Estado em que se situa a escola do aluno;
- a condição de repetência (9,31%);
- as características das aulas dadas pelos professores de Matemática (9,10%).

**Tabela 19 ■ Participação das variáveis (para o período diurno)**

Participação das variáveis						
Sexo	164,96529	21,10048	2,86632	188,93209	0,76488	<b>3,76%</b>
Idade	164,46249	21,10331	2,87512	188,44092	0,27371	<b>1,34%</b>
Nº de livros	164,32549	21,10925	2,80292	188,23766	0,07045	<b>0,35%</b>
Repetente	166,10950	21,08672	2,86673	190,06295	1,89574	<b>9,31%</b>
Reforço escolar	171,78959	20,88892	2,93684	195,61535	7,44814	<b>36,59%</b>
Tempo de lição de casa	164,52591	21,31168	2,94438	188,78197	0,61476	<b>3,02%</b>
Tipo de aula	165,40067	21,63391	2,98612	190,02070	1,85349	<b>9,10%</b>
Avaliações dos professores	164,32336	21,11920	2,85315	188,29571	0,12850	<b>0,63%</b>
Sem professor	164,59203	21,20943	2,88089	188,68235	0,51514	<b>2,53%</b>
Opinião sobre Matemática	165,60787	21,22540	2,88248	189,71575	1,54854	<b>7,61%</b>
Auto-aval.: sol. problemas	165,56478	20,91878	2,83356	189,31712	1,14991	<b>5,65%</b>
NSE	164,69073	21,42144	3,04178	189,15395	0,98674	<b>4,85%</b>
Trabalho em equipe	164,25179	21,20670	2,82149	188,27998	0,11277	<b>0,55%</b>
Recursos didáticos	164,25210	21,12442	2,90799	188,28451	0,11730	<b>0,58%</b>
Índice de evasão	164,25065	21,20871	2,98377	188,44313	0,27592	<b>1,36%</b>
Tipo (6 e 7)	164,25357	21,96184	2,60655	188,82196	0,65475	<b>3,22%</b>
Coordenação de ensino (região)	164,25226	21,04505	4,81636	190,11367	1,94646	<b>9,56%</b>

Fonte: SEE/SP, Saesp/98 e autoras.

No período noturno: variáveis que interferem nos resultados das provas de Matemática aplicadas aos estudantes que iniciavam a 5ª série

Explicada a lógica do modelo utilizado, apresentam-se a seguir os resultados relativos à 5ª série do período noturno, adotando-se para tanto uma forma mais sintética de exposição.

Como pode ser visto na Tabela 20 (das estimativas dos parâmetros do modelo utilizado), seguem a tendência observada no período diurno as seguintes variáveis, relativas ao aluno: sexo, condição de repetência, tipo de aulas ministradas pelos docentes, ter ou não ficado sem professor de Matemática durante o ano anterior, opinião acerca das dificuldades que essa disciplina apresenta, auto-avaliação no que concerne à capacidade de resolver problemas.

**Tabela 20 - Estimativas dos parâmetros do modelo (para o período noturno)**

Nível	Parâmetro	Estimativa	Erro Padrão	P
Aluno	Intercepto	49,8682	0,7571	0,000
	Sexo	-1,5429	0,2543	0,000
	Idade	-0,4816	0,1229	0,000
	Abandono	-1,3336	0,1709	0,000
	Repetente	1,3528	0,1177	0,000
	Reforço escolar	2,5130	0,1993	0,000
	Tipo de aula	1,7261	0,2448	0,000
	Avaliações dos professores	0,4865	0,2487	0,050
	Sem professor	1,5164	0,2952	0,000
	Opinião sobre Matemática	4,3907	0,3865	0,000
Escola	Auto-avaliação: sol. problemas	0,8513	0,1561	0,000
	Perfil gestão pedagógica	1,3106	0,3199	0,000
Dir. Reg.	Tipo 6	1,8700	0,6619	0,005
	Coordenação de ensino (região)	-1,9846	0,8025	0,014

Fonte: SEE/SP, Saesp/98 e autoras.

Vale mencionar, assim, em quais aspectos os resultados da análise da 5ª série noturna se diferenciam daqueles da 5ª série diurna. No que concerne às variáveis relativas aos alunos, verifica-se que aqueles com idade igual ou superior a 15 anos, quando comparados aos de 11 anos ou menos, obtêm médias 1,92 pontos mais altas. Dessa forma, no que diz respeito a essa variável, observa-se, no noturno, uma relação inversa à esperada, ou seja: quanto maior a defasagem idade/série, melhor é o desempenho dos alunos. Os resultados mostram, também, que os alunos que deixaram de freqüentar a escola por um ano, quando contrastados àqueles que não abandonaram os estudos, alcançam notas 2,66 pontos mais altas. Se comparados aos alunos que abandonaram a escola há dois, três ou mais anos, conseguem notas 1,33 pontos mais altas.

Os resultados da aplicação do modelo indicaram, também, que em unidades escolares nas quais há uma preocupação maior em divulgar os trabalhos de boa qualidade desenvolvidos pelos seus professores do que os erros por eles cometidos; que contam com um projeto pedagógico claramente definido; que dispõem de uma jornada diária organizada com o objetivo de maximizar o tempo destinado às atividades instrucionais e nas quais as oportunidades de reforço e recuperação da aprendizagem são encaradas como rotinas, os alunos alcançam médias 1,31 pontos mais altas. De igual modo, alunos de escolas que atendem exclusivamente da 1ª à 8ª série, quando comparados com seus pares matriculados em outras escolas, obtêm médias 1,87 pontos mais altas.

### Estimativas de habilidades médias

A estimativa da habilidade média, encontrada para os alunos da 5ª série noturna, em Matemática, é igual a 72,99 pontos para os estudantes que se incluíam nas condições mais favoráveis. Assim, alcançam melhores níveis de desempenho aqueles que apresentam o seguinte perfil:

- ser do sexo masculino;
- ter 15 anos ou mais de idade;
- contar com vários livros em suas casas;

- ter abandonado os estudos por um ano, mas sem nunca repetir;
- não precisar de aulas de recuperação;
- não ter ficado sem professor de Matemática durante o ano anterior;
- acreditar que é fácil aprender Matemática;
- considerar-se "excelente" na resolução de problemas;
- ter tido aulas com professores que utilizavam recursos didáticos diversificados em suas aulas e transmitiam os resultados das avaliações de maneira individualizada e esclarecedora;
- estudar em escolas situadas no interior do Estado, ou seja, vinculadas à CEI, que atendem alunos da 1ª à 8ª série e ensino médio.

Os resultados indicam também, em contraposição, que alcançam um nível de habilidade menor, igual a 38,29 pontos, os estudantes que se enquadram na condição contrária.

### Explicação da variabilidade dos resultados

As informações obtidas por meio dos questionários e os resultados da aplicação do modelo de análise estatística dos dados tornaram possível explicar a razão pela qual diferenças tão acentuadas são observadas nos resultados obtidos pelos estudantes da 5ª série noturna. A Tabela 21 mostra a composição da variabilidade encontrada.

Tabela 21 ■ Composição da variabilidade (para o período noturno)

Modelo	Aluno	Escola	Dir. Reg.	Total	Redução	
					Absoluta	Relativa
Inicial	176,98321	67,04506	5,56155	249,58982		
	70,91%	26,86%	2,23%	100,00%		
Final	165,43640	62,72485	3,78562	231,94687	17,64295	7,07%
	71,33%	27,04%	1,63%	100,00%		

Fonte: SEE/SR Saresp/98 e autoras

Os resultados do modelo final de análise - que permitiram explicar 7,07% da variância total dos resultados - indicam que 71,33% da variância não explicada deve ser atribuída ao fator "aluno"; 27,04% ao fator "escola" e 1,63% ao fator "Diretoria Regional de Ensino", ou seja, à região do Estado em que a escola do aluno se situa. Deve-se ressaltar que, comparativamente aos resultados obtidos nas análises relativas ao período diurno, a influência das variáveis associadas às condições de ensino (em particular, ao fator "escola") é muito maior, fato que confirma o acerto das medidas visando melhorar a qualidade do ensino no período noturno.

A participação relativa das variáveis na determinação dos resultados foi também calculada. Os resultados sintetizados a seguir indicam que, dentre as variáveis incluídas no modelo, as que têm maior influência são, pela ordem, as seguintes:

- participação do aluno em aulas de recuperação (15,87%);
- condição de repetência (14,29%);
- opinião dos alunos sobre a aprendizagem de Matemática (13,34%);
- características da gestão pedagógica (13,00%).

### **A distância entre o desempenho preconizado pelos parâmetros curriculares e o desempenho real**

Para verificar se está havendo variações no desenvolvimento cognitivo dos alunos à medida que avançam nas séries escolares, recorre-se, no Saresp, a procedimentos derivados da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com a aplicação desse procedimento, os resultados relativos às diferentes etapas de avaliação são apresentados em uma mesma escala de medida, tornando-se comparáveis. Mas para que esses resultados ganhem significado, cabe compreender o que os números indicam em termos de domínio de conteúdos e de desenvolvimento de habilidades. Por esse motivo, escalas de habilidades vêm sendo construídas. As escalas são resultantes de uma série de procedi-

mentos metodológicos de análise e visam, primordialmente, a identificar os itens - e, portanto, os conteúdos e as habilidades - que caracterizam determinados pontos ou patamares do que pode ser considerado como um continuum de desenvolvimento e aprendizagem.

A aplicação dos procedimentos derivados da TRI, conforme já assinalado, ao permitir conhecer o nível de habilidade alcançado pelos alunos à medida que avançam no processo de escolarização, oferece informações que constituem um dos aspectos centrais do processo de avaliação: indicam, de maneira elucidativa, a proporção de alunos que conseguem resolver, com sucesso, questões representativas de cada um dos níveis da escala, sejam eles os mais simples (ou iniciais), ou aqueles que pressupõem o domínio de conhecimentos e habilidades mais complexas. Conhecer a distribuição dos níveis de habilidade alcançados pelos alunos é condição necessária, também, para poder constatar em que medida conteúdos e habilidades preconizadas para uma determinada série ou etapa escolar vêm sendo dominados pelos alunos. Para ilustrar o que acaba de ser dito, apresenta-se no *box* a seguir a descrição da escala de Matemática referente à 5ª série, contendo cinco diferentes níveis de habilidades, identificados pelos pontos 10, 30, 55, 80 e 100, que vão dos mais básicos aos mais sofisticados, apontando-se, para cada nível, o percentual de alunos da 5ª série que revela ter alcançado cada um desses patamares.

### **Escala de Matemática - 5ª Série**

#### **NÍVEL 10**

Nesse nível, os alunos são capazes de: ■ identificar os números imediatamente anterior (menos 1) e superior (mais 1) a um dado número, dada uma seqüência numérica variando de 0 a 100.

Os procedimentos por meio dos quais as escalas são construídas podem ser encontrados no relatório técnico do Saresp/98, parte III (São Paulo, 1998).

Porcentagem de alunos nesse nível de habilidade	
5ª série, noturno	5ª série, diurno
100%	100%

NÍVEL 30

Nesse nível os alunos, no que diz respeito a:

Noções espaciais

- evidenciam o domínio de noções espaciais (à esquerda de, no interior de), bem como o conhecimento de algumas figuras geométricas.

Operações

- efetuam operação de adição de números compostos de dois algarismos, quando a soma das unidades é maior que dez;
- realizam multiplicações com multiplicador de um algarismo e revelam conhecer a multiplicação por 10;
- reconhecem a subtração como operação inversa da adição e são capazes de solucionar problemas simples, que envolvem as operações de adição e subtração.

Porcentagem de alunos nesse nível de habilidade

5ª série, noturno	5ª série, diurno
97%	98%

NÍVEL 55

Nesse nível, os alunos, no que diz respeito aos temas:

Números - Sistema de Numeração Decimal

- relacionam a quantidade de elementos com a representação numérica, demonstrando familiaridade com números maiores do que 1.000;

- comparam e ordenam números racionais expressos sob notação decimal, em contextos significativos.

Operações

- resolvem problemas simples, aplicando a multiplicação
- dominam o cálculo da diferença entre números que requerem a decomposição de uma dezena em 10 unidades e realizam, ainda, operações nas quais um de seus termos é desconhecido. Por exemplo: " " - 243 = 329 (34: 97/D - 04);

- solucionam situação-problema envolvendo a noção de divisão.

Medidas, Geometria

- solucionam problemas concretos simples que envolvem valor monetário, aplicando a operação de adição com reserva na ordem das dezenas;

- lêem e interpretam um esquema, associando-o à situação proposta, demonstrando habilidade de identificar as informações necessárias para, por exemplo, comparar distâncias percorridas em um trajeto representado por desenho figurativo.

Estatística

- sabem ler tabelas que sintetizam informações contidas em textos simples e solucionam problemas que demandam a leitura de dados organizados em tabelas de dupla entrada.

Porcentagem de alunos, segundo a série e período, nesse nível de habilidade

5ª série, noturno	5ª série, diurno
67%	66%

NÍVEL 80

Nesse nível, os alunos, no que diz respeito aos temas:

Números - Sistema de Numeração Decimal ■ utilizam as regras de numeração decimal, para leitura, escrita e comparação de números naturais;



- decompõem um número natural nas unidades de diversas ordens, revelando o domínio tanto das operações que envolvem agrupamentos e trocas na base 10, como de sua representação através do valor posicional dos algarismos;

- identificam a lei de formação de uma seqüência numérica composta por números ímpares, em ordem decrescente;

- compreendem, portanto, as regras do Sistema de Numeração Decimal para comparar e/ou operar com números naturais de qualquer ordem de grandeza.

Números racionais positivos: representação decimal e fracionária

- estabelecem relação entre as duas formas de representação dos números racionais, sabendo indicar, por exemplo, que  $\frac{1}{2}$  de 3 litros é igual a 1,5 litros;

- resolvem situação-problema com números racionais expressos por fração, envolvendo a idéia de quociente;

- solucionam problemas que requerem cálculos com números decimais.

#### Operações

- solucionam problema envolvendo operação de adição com reserva e subtração com recursos à ordem superior, em diversas ordens;

- resolvem situação-problema que pressupõe o cálculo de área retangular. Por exemplo: "Na cozinha de Dona Ana há uma parede em que cabem 14 ladrilhos no comprimento e 12 na altura. Para ladrilhar essa parede, Dona Ana vai precisar comprar ladrilhos.";

- efetuam a divisão exata de um número de 3 algarismos por um de 1 algarismo, demonstrando domínio sobre a multiplicação e a subtração;

- solucionam problemas envolvendo mais de uma operação (entre elas a divisão) e revelam dominar o conceito de resto;

- detêm os conceitos de metade e triplo de um número, resolvendo situação-problema que demanda os diferentes significados da multiplicação e/ou divisão com números naturais;

- resolvem problema de contagem, sempre que este exigir raciocínio combinatório.

Medidas - significado; unidades de medida do sistema monetário

- representam um número utilizando algarismos ou escrevem, por extenso, uma quantia, resolvendo situações como a seguinte: "Complete o cheque, escrevendo o valor da compra por extenso";

- operam com números decimais, quando essas operações são necessárias para resolver problemas que envolvem valor monetário. Por exemplo: "Comprei 20,50 metros de fio de telefone a 2 reais o metro. Quanto paguei?";

- resolvem problemas simples, do cotidiano, utilizando conhecimentos a respeito do sistema monetário brasileiro;

- solucionam situação-problema que envolve a compra de vários artigos, demonstrando ser capazes de somar o preço pago por artigo e de calcular quanto foi gasto no final das compras, verificando, ainda, se haverá troco, mediante a quantia apresentada ao caixa;

- interpretam registros de medidas apresentados através de símbolos convencionais, estabelecendo relações entre unidades usuais de medida de massa e comprimento.

#### Geometria

- comparam caminhos desenhados sobre um quadrilátero;
- estabelecem relação entre figuras planas, para solucionar

problema;

- identificam as características de formas tridimensionais.

#### Estatística

- identificam a porcentagem como uma fração de denominador 100, sabendo indicar, em termos porcentuais, o valor correspondente a uma determinada fração;

- analisam dados contidos em uma tabela, bem como estabelecem relações entre números e representações gráficas construídas a partir de setores circulares;

- interpretam tabelas, buscando identificar ocorrências regulares para resolver situação-problema.

**Porcentagem de alunos, segundo a série e período, nesse nível de habilidade**

**5ª série, noturno**

15%

**5ª série, diurno**

13%

**NÍVEL 100**

Em relação aos temas abaixo, os alunos desse nível demonstram que:

**Números - Sistema de Numeração Decimal**

- compreendem e utilizam as regras do Sistema de Numeração Decimal para leitura e comparação dos números racionais escritos na forma decimal, revelando domínio do valor posicional dos algarismos;

- comparam números representados com quantidades diferentes de casas decimais;

- localizam, na reta numérica, números racionais na forma decimal;

- ordenam números racionais escritos na forma decimal, como por exemplo 0,5; 0,25; 0,42; 0,315.

**Números racionais positivos: representação decimal e fracionária**

- resolvem situação-problema com números racionais expressos por frações, envolvendo a idéia de parte/todo, ainda que a questão solicite o complementar daquilo que é descrito no enunciado do problema;

- comparam frações simples, com denominadores diferentes (por exemplo,  $1/2$ ;  $2/10$ ;  $1/10$ ), sabendo efetuar a soma dessas frações;

- calculam a fração de um total e indicam o valor complementar, revelando compreender a relação parte/todo;

- identificam frações equivalentes, pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas.

**Operações**

- interpretam corretamente enunciados mais complexos, condição necessária para selecionar procedimentos e efetuar os cálculos necessários à solução dos problemas apresentados;

- resolvem problema de contagem que exige raciocínio combinatório.

**Geometria: medidas**

- estabelecem relação entre unidades usuais de medidas de capacidade e massa;

- resolvem situação-problema envolvendo unidades padronizadas de comprimento, fazendo conversões adequadas para efetuar cálculos e expressar as soluções;

- dominam o conceito de perímetro;

- interpretam posições - em mapa feito em uma malha quadriculada, contendo dois eixos de referência - evidenciando ser capazes de lidar com representações diferenciadas, sejam elas malhas, diagramas ou mapas;

- calculam a área de um trapézio isósceles por redução ao retângulo equivalente, utilizando procedimentos de composição e decomposição da figura apresentada;

- resolvem problemas envolvendo a contagem das faces de um cubo e de um Paralelepípedo, sendo capazes de imaginar e contar não apenas as faces visíveis na ilustração, como também as não visíveis;

- calculam a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas, sem usar fórmulas;

- interpretam a representação da movimentação de uma objeto (ou seja, um trajeto) em um plano cartesiano.

### Estatística

- interpretam dados apresentados em gráfico de colunas, para resolver uma situação-problema;
- revelam familiaridade com a leitura de dados apresentados em forma de tabela;
- sabem examinar um calendário e nele identificar regularidades (previsão de uma data, por exemplo) para resolver situação-problema.

Porcentagem de alunos, segundo a série e período, nesse nível de habilidade:

5ª série, noturno      5ª série, diurno  
1%

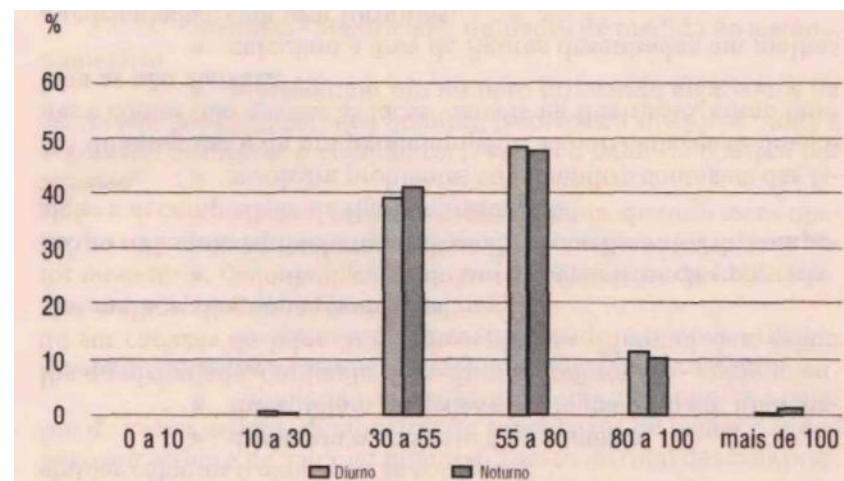
Os dados reunidos na Tabela 22 e no Gráfico 1 mostram, tanto para o diurno como para o noturno, a porcentagem de alunos que alcança médias com valores correspondentes aos diferentes intervalos da escala de habilidades.

**Tabela 22 - Distribuição dos alunos da 5ª série nos intervalos da Escala de Habilidades em Matemática, segundo o turno**

Intervalos da escala de habilidades	Diurno			Noturno		
	Fr.	%	% acum.	Fr.	%	% acum.
0 a 10	0	0	0	0	0	0
10 a 30	1.691	0,6	0,6	16	0,1	0,1
30 a 55	104.183	39,0	39,7	5.654	41,0	41,2
55 a 80	129.345	48,5	88,2	6.548	47,5	88,7
80 a 100	30.580	11,5	99,6	1.390	10,1	98,8
Mais de 100	1.025	0,4	100,0	167	1,2	100,0
Total	266.824	100,0		13.775	100,0	

Fonte: SEE/SP. Saesp/98 e autoras.

**Gráfico 1 - Porcentagem de alunos da 5ª série nos intervalos da Escala de Habilidades em Matemática, segundo o turno**



Fonte: SEE/SP Saesp/98 e autoras

Finalmente, retomando a escala de Matemática, se o nível 80, tal como nela caracterizado, for considerado como o patamar desejável de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos que iniciam o 2º ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série), constata-se que apenas 13% dos estudantes do noturno e 15% dos que freqüentavam a 5ª série no período diurno situavam-se nesse nível de habilidade - e praticamente nenhum no patamar superior. Ainda que se considere a distância entre o desempenho real e aquele preconizado pelos currículos, os resultados sugerem que os professores das turmas de 5ª série devem dar uma maior atenção à retomada de alguns conteúdos e habilidades, os quais não foram assimilados pela ampla maioria dos que iniciam essa série escolar. Nessa perspectiva de análise, sugere-se que os tópicos da programação curricular, associados aos níveis 80 e 100 da escala construída, recebam especial cuidado.

Ainda em relação aos resultados comparativos, cabe destacar que, analisando-se a distribuição das médias obtidas pelas escolas (ver Gráfico 2), verifica-se, de uma etapa de avaliação à outra:

- um deslocamento das distribuições para a direita, sinalizando que diminui a ocorrência de escolas com médias de desempenho muito aquém do que seria esperado (fato que pode ser considerado como um indicador de melhoria da efetividade do sistema);
- uma diminuição dos contrastes entre os grupos extremos (ou seja aproximam-se as distâncias que separavam os grupos de escolas com médias de desempenho muito diferentes), aspecto que aponta maior equidade no interior do sistema educacional;
- uma diminuição na amplitude da dispersão dos dados, à medida que os valores das médias das diferentes escolas aproximam-se da média geral que as representa. Esse resultado indica que, em função da escolarização básica, as diferenças que separavam os estudantes são menores, revelando que os grupos se tornaram mais homogêneos no que diz respeito ao domínio de conteúdos e habilidades.

**Tabela 23 - Distribuição das médias obtidas pelas escolas nas diferentes etapas da avaliação, segundo os Intervalos da Escala de Habilidades em Matemática**

Intervalos da escala de Matemática	3ª série	4ª série	5ª série	5ª série
	Diurno 1996 %	Diurno 1997 %	Diurno 1998 %	Noturno 1998 %
Até 10	0,10	0,02	0,00	0,00
10 a 30	2,19	0,00	0,00	0,00
30 a 55	65,40	36,03	14,55	27,40
55 a 80	31,07	53,32	83,66	67,98
80 a 100	1,24	8,52	1,76	4,17
Maior que 100	0,00	2,11	0,03	0,45
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: SEE/SP Saresp/98 e autoras

**Gráfico 2 - Distribuição das médias obtidas pelas escolas nas diferentes etapas de avaliação, segundo os intervalos da Escala de Habilidades em Matemática (%)**



Fonte SEE/SP. Saresp/98 e autoras

Deve-se ressaltar, também, que os resultados obtidos em 1998 pelos estudantes da 5ª série, que freqüentavam o período diurno ou o noturno, são muito próximos, tanto na área de Língua Portuguesa como na de Matemática (ver Tabela 24). Esse aspecto mostra que, em 1998, não havia diferenças significativas no perfil de desempenho dos estudantes do diurno e do noturno que iniciavam o segundo ciclo de sua escolarização básica nas escolas da rede estadual de ensino.

**Tabela 24 - Resultados gerais obtidos pelos alunos da 5ª série, por disciplina e turno -1998**

Turno	Língua Portuguesa		Matemática	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Diurno	57,7	12,8	59,8	14,8
Noturno	56,6	12,7	60,3	15,7

Fonte SEE/SP. Saresp/98 e autoras

## Conclusão

A 5ª série tem sido caracterizada como um momento especial na trajetória escolar. De fato, submetidos a uma nova organização do ensino, freqüentando um outro ambiente escolar, pressionados a corresponder a padrões de desempenho para os quais, freqüentemente, não estão - ou não se sentem - preparados, os estudantes que chegam à 5ª série trazem consigo marcas indeléveis de uma etapa de escolarização que é, para as crianças, extremamente importante: as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Carregando um histórico escolar marcado por sucessivas experiências de reprovação e, não raro, lendo de superar as barreiras interpostas por um sistema escolar ainda extremamente seletivo e excludente, são muitos os que sucumbem, inflando as taxas de evasão e reprovação. Por esse motivo, há um rol importante de estudos focalizando a problemática da 5ª série. No entanto, ainda que elucidativos, raros são aqueles que se apóiam em análises que levam em conta a interdependência do multifacetado conjunto de variáveis que contribuem para determinar o fracasso escolar.

O presente estudo certamente não respondeu a todas as questões que poderiam ser formuladas a respeito dos condicionantes que influenciam o perfil de realização desses estudantes. Muitos aspectos da vida escolar foram necessariamente omitidos ou negligenciados. Não obstante, dentre os fatores investigados, parece ser importante ressaltar, sintetizando o que foi encontrado nas análises efetuadas, os seguintes:

- a repetência, sobretudo nas fases iniciais do processo de escolarização, não ajuda a criança, nem a escola. Seus efeitos nefastos propagam-se, contribuindo para explicar as variações nos resultados obtidos pelos estudantes que iniciam o segundo ciclo do ensino fundamental;

- as iniciativas que visam atenuar o impacto devastador do insucesso na fase inicial de escolarização, como as aulas de reforço escolar, projeto "escola nas férias" e o de "classes de aceleração", muito embora necessárias e plenamente justificáveis

(posto virem cumprindo seus objetivos), não têm se mostrado capazes de eliminar a distância (em termos de conhecimentos e habilidades) que separa os participantes desses projetos dos demais estudantes;

- as características do ensino oferecido pela escola que o aluno freqüenta têm um peso expressivo, auxiliando a compreender a razão pela qual rendimentos tão diferentes são encontrados. Em especial, há de se considerar a forma de ensinar a disciplina, aspecto que em muito contribui para formar a opinião dos alunos acerca de suas possibilidades de aprender os conteúdos escolares;

- a trajetória escolar, dentre as variáveis associadas ao nível do aluno, assume especial importância, ainda que, como era de se esperar, o peso das características individuais também seja expressivo.

Assim, os dados da avaliação do Saresp, sintetizados neste artigo, mostraram que, tanto para o período diurno como para o noturno, os meninos alcançaram médias mais altas, em termos de habilidade em Matemática, do que as meninas. Ao que tudo indica, essas últimas são vítimas de um estereótipo partilhado, decorrente da concepção de gênero, no qual se associa o bom desempenho em Matemática ao sexo masculino. Por outro lado, os meninos são, mais freqüentemente do que suas colegas do sexo feminino, enviados às aulas de recuperação e reforço. Essa situação ocasiona um duplo prejuízo: as meninas, que inegavelmente se beneficiariam desse suporte, deixam de ter essa oportunidade. Já os meninos, para quem esse recurso seria menos necessário, têm sua auto-estima acadêmica rebaixada por critérios que se referem mais diretamente a comportamentos do que a conhecimentos. É necessário, portanto, que os professores tomem ciência dessa situação e busquem revertê-la, dado o valor da auto-estima positiva para o bom desempenho escolar. Nesse sentido, seria mais do que desejável que meninas e meninos pudessem confiar em sua capacidade de aprender, seja qual for o conteúdo em questão.

Com relação à idade, observaram-se variações nos desempenhos dos diferentes grupos, em função do período no qual

estudam. Assim, no diurno, verificou-se uma tendência para que melhores desempenhos fossem alcançados por alunos com idade correspondente à esperada para a série. Diferenças de desempenho mais acentuadas foram encontradas, em Matemática, entre os grupos de diferentes idades. No noturno, período em que predominavam alunos com 15 anos ou mais (55% do grupo situam-se nessa faixa), observou-se uma associação inversa àquela registrada no diurno: médias mais altas foram obtidas pelos alunos mais velhos. Não é difícil imaginar as razões para tal: no noturno, a incidência de alunos com idade adequada à série é muito pequena, de modo que são eles, ao contrário do que ocorre no diurno, o grupo "deslocado". Nesse sentido, é provável que o professor se dirija às faixas etárias mais velhas, relegando os de menor idade a um segundo plano.

Uma outra questão, também relacionada à faixa etária, deve receber atenção: a que diz respeito à defasagem idade/série. Se essa situação é ocasionada tanto pela reprovação como pelo abandono temporário dos estudos, convém examinar os dados relativos à idade, associando-os à eventual ocorrência de uma ou de outra dessas duas condições: repetência ou abandono. O efeito nefasto da reprovação ficou claramente evidenciado em todas as análises efetuadas. Em Matemática, no noturno e no diurno, os alunos que já foram reprovados obtêm médias sistematicamente mais baixas, de sorte que quanto maior o número de reprovações, menores os índices de habilidade alcançados. Fica claro, assim, que a retenção é, dentre as possibilidades disponíveis à escola, a única que deve ser evitada a todo custo, visto seu efeito desastroso sobre a aprendizagem.

Esse fato fica mais evidente quando se leva em consideração a questão do abandono escolar. Como já destacado na caracterização do perfil dos estudantes, havia - sobretudo no período noturno - um percentual significativo de alunos que informaram estar retomando os estudos após um período de afastamento. É provável que exista entre eles um grupo, certamente minoritário, que foi levado a abandonar a escola por circunstâncias que não se vincu-

lam ao insucesso escolar. Analisando os resultados, observa-se que os estudantes com idade adequada à série - ou seja, aqueles que contavam com um histórico escolar que não incluía nem repetência, nem abandono - obtiveram médias mais altas do que os demais. A mesma tendência foi observada nos outros grupos, todos com defasagem idade/série, sempre que esta *não se devia à retenção*: o desempenho dos que abandonaram a escola, quando comparado com o daqueles que a continuaram freqüentando, mas na condição de repetentes, foi sempre superior. Assim, qualquer que fosse a faixa etária, os alunos que estavam retomando os estudos apresentaram desempenhos mais altos do que aqueles que, permanecendo na escola, foram sendo continuamente reprovados. Esses dados voltaram a reafirmar algo que já foi sobejamente destacado: repetir, e continuar estudando nas mesmas condições uma série escolar já freqüentada, não contribui para elevar o nível de desempenho dos alunos.

Uma outra explicação bastante difundida acerca das razões do fracasso escolar da 5ª série (e diretamente relacionada ao nível socioeconômico) residia na representação dos professores de que seria suficiente para alunos advindos das camadas mais pobres da população concluir apenas as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Se esse injustificado preconceito existia, hoje, ao que parece, ele se deslocou para os alunos que enfrentam, na escola, maiores dificuldades de aprendizagem. Chegar à 5ª série, em especial para esses alunos e suas respectivas famílias, é feito importante. Mas se a escola não investir na formação desses estudantes, buscando levá-los a galgar patamares mais elevados de conhecimento, o esforço empreendido terá sido inútil. Nesse sentido, achar que já é bastante, para aqueles tidos como "casos difíceis" ou mesmo "perdidos", cumprir o primeiro ciclo do ensino fundamental significa reeditar o antigo preconceito, deslocando seu alvo: dos mais materialmente desprovidos para os tidos como "menos competentes".

Os dados que autorizam essas conclusões encontram-se disponíveis no relatório técnico do Saresp/98 e não foram incorporados a este artigo por razões de brevidade.

Importa, pois, promover o mais possível a idéia de que na escola todos podem aprender, desde que lhes sejam dadas condições para tal.

Os resultados da avaliação também apontam que as variáveis relativas à forma de ensinar a disciplina, bem como as características da própria escola, revelaram fazer grande diferença no aproveitamento escolar. Não é de hoje que existe a preocupação, extremamente bem fundada, com o ensino da Matemática. Estariam as exigências das propostas curriculares, tal como definidas para a 5ª série, adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos que acabam de cumprir o primeiro ciclo da escolarização básica? Esse é um assunto que cabe aos professores de Matemática e, em especial, aos especialistas que vêm trabalhando na definição das matrizes curriculares que servem de referências às avaliações, analisar. O que se pode afirmar, com base nos resultados, é o seguinte: alunos de professores que articulam suas aulas aos diferentes perfis cognitivos de seus alunos, fazendo uso de recursos didáticos adequados, não só conseguem melhores desempenhos, como desenvolvem, em relação à aprendizagem dessa disciplina, uma atitude mais favorável por parte do corpo discente. Em conjunto, esses dois aspectos parecem produzir maior motivação, cujos efeitos positivos na escola são há muito conhecidos.

Adicionalmente, as características das escolas também provaram ser fundamentais para o sucesso escolar, em especial no período noturno. Nesse turno, a despeito de ter sido identificada maior concentração de alunos que viviam em piores condições materiais, o nível socioeconômico não mostrou ser fator determinante do grau de realização alcançado. Foram outras as variáveis que aí interferiram, levando, sistematicamente, a um melhor rendimento escolar. Destacam-se, entre elas, o fato de os professores trabalharem em equipe, discutirem os trabalhos de seus alunos com docentes de outras turmas ou disciplinas, utilizarem as avaliações como instrumento de diagnóstico de suas práticas de ensino, conhecerem os conteúdos abordados na série anterior e serem motivados em relação a seu ofício.

Parece ser imprescindível, dessa forma, valorizar o trabalho em equipe, levando todos e cada um dos professores a exercer saudável pressão sobre si mesmos e sobre seus colegas para que desempenhem efetiva e eficazmente sua função. Expectativas quanto ao que deve ser aprendido pela classe, sempre que bem definidas e realistas (o que não significa menosprezar a capacidade dos alunos), foram também identificadas como fator responsável por desempenhos mais elevados. Constitui, pois, política desastrosa aquela que facilita o acesso às séries posteriores, seja rebaixando o nível do ensino oferecido, seja deixando de assegurar a base necessária para acompanhar, com sucesso, as próximas etapas da escolarização.

Um outro aspecto, que nunca é demais retomar, refere-se à valorização profissional. Docentes que desfrutam do sentimento de serem respeitados e de fazerem diferença na vida de seus alunos e de sua comunidade ocasionaram um impacto positivo sobre o rendimento escolar de seus alunos. Assim, todo aquele que se preocupa com a melhoria do ensino precisa estar atento a essa questão e agir no sentido de promover não só a auto-estima dos alunos como - e quiçá primordialmente - a dos professores. Uma equipe docente que se sente valorizada, conforme foi visto a partir dos dados, otimiza as possibilidades de aprendizagem dos alunos; organiza a jornada diária para maximizar o tempo destinado às atividades instrucionais; elabora um projeto pedagógico claramente definido; encara as oportunidades de recuperação e reforço como rotineiras; preocupa-se, de forma acentuada, em divulgar os trabalhos de boa qualidade desenvolvidos pelos professores.

Mas não só isso. Há conhecimento, por parte de todos, das prioridades da escola, participação nas decisões importantes a respeito do trabalho escolar, presença de oportunidades variadas de influenciar o que acontece no âmbito da escola, colaboração ativa na definição e implementação de seus objetivos e prioridades. Nessas circunstâncias, uma escola ganha prestígio e prestígio produz mais e melhor aprendizagem: elevam-se os pa-

drões de desempenho e, conseqüentemente, o empenho em aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos do ensino fundamental e/ou médio. Nas unidades escolares em que isso ocorria, os índices de retenção eram substancialmente mais baixos e os de evasão praticamente deixavam de existir. Um círculo virtuoso acabava por ser formado: empenho promove a aprendizagem, que leva a prestígio, que se converte em mais empenho, etc, de modo que muitos e bons profissionais buscam integrar o quadro docente da escola.

Vale lembrar que, historicamente, em todas as séries escolares, o rendimento escolar obtido por estudantes do período noturno, se comparados ao alcançado pelos do diurno, revelavam acentuadas diferenças entre os dois grupos. Os dados do próprio Saresp relativos às 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e à 1ª série do ensino médio confirmam esse fato. No entanto, como ficou demonstrado, os achados do Saresp/98 apontaram, diferentemente dos demais estudos sobre a 5ª série, que, no início do segundo ciclo, o desempenho dos alunos do diurno e noturno são praticamente equivalentes. Mas a questão importante que não pode ser perdida de vista é se esse fato indica o despontar de uma outra tendência: a de uma escola mais eqüitativa e, portanto, mais apta a oferecer a todos os alunos melhores condições de aprendizagem. Essa é uma questão ainda a ser investigada.

Por último e não menos central, faz-se necessário sublinhar a importância da pesquisa educacional, que não deve nunca ser negligenciada. Os resultados deste estudo contribuem, inegavelmente, para que se tenha uma maior compreensão acerca da 5ª série. O que se espera é que, com as medidas que vêm sendo postas em prática, ela perca a marca negativa que a tem caracterizado como uma "série especial".

### Referências bibliográficas

ANDRADE, D. E, VALLE, R. C. Introdução à teoria da resposta ao item : conceitos e aplicações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 18, p. 13-32, 1998.

- ARNS, O. et al. *A comunicação lingüística paranaense : evasão e retenção escolar no 1º grau*. Curitiba : UFPR; Inep, 1978.
- BRANDÃO, Z. et al. *Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau*. Rio de Janeiro : PUC; Ceaf, 1980.
- *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro : Achiamé, 1983.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1977.
- DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. *A escola de 1º grau : passagem da 4ª para a 5ª série*. São Paulo, 1985. Tese (Doutorado) -Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo : Edart, 1977.
- GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau : um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.
- ISAAC, N. J. et al. *Diagnóstico discriminativo do escolar com dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro : FGV; Isop; Inep, 1977.
- LEITE, S. A. S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo : Edicon, 1988.
- A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.
- MELLO, G. N. *Magistério do 1º grau : da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Cortez, 1983.
- NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo : Brasiliense, 1978.
- NORONHA, M. *Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária : um estudo de caso*. Rio de Janeiro : Iesae/FGV, 1977.
- PENIN, S. T. S. *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1ª a 4ª série da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) -Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil : 1930/1973*. Petrópolis : Vozes, 1978.



ROSENBERG, L. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual do 1º grau da Grande São Paulo*. São Paulo : FCC; Finep, 1981.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* : Relatórios Técnicos 1996-1998. São Paulo, 1996, 1997 e 1998.

SILVA, I. P. *Processos de controle e de apropriação na dimensão cotidiana de uma 5ª série*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

# espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas,  
experiências, traduções, etc.

## **Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar**

**Rose Neubauer**

Secretária de Estado da Educação de São Paulo e  
professora doutora da Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo (FEUSP).

No final de 1995, quando chegou com a notícia de que havia repetido pela segunda vez a 3ª série, J. M. levou uma surra da mãe. Arrependida, no dia seguinte ela se explicou ao menino: "Fiquei revoltada porque não queria que você sáisse como eu e como seu irmão. Nesta casa, ninguém dá para os estudos". Combinaram que aquela seria a última oportunidade para J. M. Se ele repetisse novamente, no final do ano deixaria a escola e iria trabalhar.

Seria, então, mais um entre os milhares de "evadidos", que era como o sistema costumava chamar os alunos a quem não conseguia ensinar e que, por não mais suportarem o contínuo fracasso, rendiam-se a essa expulsão velada que a escola brasileira, durante décadas, praticou contra suas crianças e adolescentes. No início de 1996, entretanto, J. M. entrou para uma das recém-inauguradas classes de aceleração. No final do ano, era promovido com sucesso para a 5ª série. Daí para a frente recuperou a confiança em sua capacidade de aprender e, em 1999, cursa a 7ª série. Cada dia que passa fica mais difícil identificar as marcas do fracasso que um dia ameaçaram marginalizá-lo da escola.

Foi por interromper esse processo de exclusão escolar - desumano e irracional - que o projeto Classes de Aceleração conquistou, em dezembro de 1997, o prêmio Unicef Criança e Paz -Betinho, outorgado a instituições e projetos que se destacam em defesa da criança. Essa defesa era, verdadeiramente, a prioridade do governo Mário Covas e o mote das inúmeras ações postas em prática, quando assumimos a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), na gestão iniciada em 1995.

Além do projeto Classes de Aceleração, outras mudanças vêm sendo introduzidas, a partir de 1996, visando oferecer condições favoráveis aos alunos para que não acumulem defasagens de aprendizado ou possam recuperar o que haviam perdido. Entre elas destacam-se: a instituição de duas horas semanais de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para todos os professores da rede e a criação da função de coordenador pedagógico para orientar esse trabalho; o programa de Recuperação Paralela, que remunera o professor para ministrar aulas a turmas de alunos com dificuldades fora do seu período letivo, ao longo do ano; o programa de Recuperação nas Férias, que no final do ano oferece uma oportunidade adicional aos alunos de reverter uma eventual reprovação, caso seu aproveitamento durante o mês de janeiro seja considerado satisfatório.

A história de J. M. era semelhante à de outros 1 milhão e 500 mil crianças - 25% dos alunos da rede pública estadual paulista - que, entre "evadidos" e reprovados, representavam a imensa clientela a quem o sistema de ensino ficava a dever a cada ano. Poderoso como uma máquina cega, ele moía a autoconfiança de crianças e adolescentes a preço de um custo social e humano altíssimo.

Nenhum ser humano é capaz de suportar o sentimento de fracasso continuado decorrente da multirrepetência. Tendo reforçada, a cada novo ano, sua sensação de incapacidade para aprender e progredir, o aluno abandona a escola. Pouco preparado, pode conseguir algum tipo de trabalho sub-remunerado, que geralmente acaba perpetuando o círculo de pobreza e desescolarização do qual provém. No caso crítico de não conseguir emprego algum, torna-se presa fácil da marginalização e do envolvimento com drogas e violência.

Para os cofres públicos, tal índice de repetência e evasão representava o equivalente, hoje, a um bilhão de reais por ano, recursos estes que deveriam estar sendo empregados na melhoria da qualidade de ensino. E tudo isso porque a escola não atingia o objetivo a que se destinava: ensinar. Pois é para isso que ela existe, e não para reprovar e disseminar o fracasso.

### A criação de uma nova cultura na escola

No início dos anos 90, cerca de 30% dos alunos que cursavam da 1ª à 4ª série do ensino fundamental estavam defasados em dois ou mais anos. Na condição de multirrepetentes, enfrentavam uma difícil situação: freqüentavam classes de crianças mais novas, sendo muitas vezes tratados por professores e colegas como incompetentes; eram obrigados a retomar indiscriminadamente todos os conteúdos da série a ser refeita, sem nenhum respeito aos avanços por eles já obtidos; estavam submetidos à mesma metodologia de ensino, que já se havia mostrado inadequada no ano anterior para promover sua aprendizagem. Assim, tornavam-se sérios candidatos a serem reprovados de novo.

Indignados com essa situação, começamos já em 1995 a elaborar o projeto das Classes de Aceleração, posto em prática a partir do início do ano seguinte, e que tinha como objetivo reverter a "cultura da repetência". Ele se fundamenta na convicção de que, por terem mais idade que seus colegas de turma, os multirrepetentes possuem um potencial de desenvolvimento cognitivo suficiente para acompanhar uma aprendizagem acelerada, que permite sua promoção para até duas séries mais à frente - desde que esse trabalho envolva uma nova organização das salas de aula, uma metodologia de ensino diferenciada, materiais didáticos especialmente produzidos e professores capacitados para recuperar a autoimagem desses alunos (São Paulo, 1998).

A partir das propostas curriculares oficiais, identificamos e privilegiamos, num primeiro momento, o essencial a ser adquirido, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos e valores. Para alunos com 9 ou 10 anos de idade e que ainda cursavam o Ciclo Básico (1ª e 2ª séries do ensino fundamental), criamos as Classes de Aceleração I. Para crianças de 3ª ou 4ª séries que tivessem 10 anos de idade ou mais, as Classes de Aceleração II. Ao final de um ano, dependendo do desempenho apresentado, os alunos das Classes de Aceleração I poderiam ser encaminhados para a 3ª ou 4ª série. Os das Classes de Aceleração II, para a 4ª ou 5ª série.

Paralelamente foi desenvolvido um programa especial de capacitação para os professores que assumissem o projeto. Com duração de 120 horas, essa capacitação tem atingido professores e coordenadores, bem como supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos das Diretorias de Ensino envolvidas.

Os encontros com os professores enfocam as características mais importantes da nova proposta: o uso de metodologia de ensino requerida para essas classes, que prevê atividades diversificadas, capazes de integrar os alunos com níveis diferentes de conhecimento; e a sensibilização dos professores para trabalharem a auto-estima e a autoimagem dos alunos, condição *sine qua non* para o sucesso de um programa de aprendizagem acelerada.

Para apoiar a aplicação do projeto em sala de aula, coube ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) o desenvolvimento de materiais didáticos específicos: um livro com quatro módulos para os alunos, outro, também com quatro módulos, para o professor (Cenpec, 1997). O livro do professor contém atividades de aprendizagem, seus objetivos, formas de organização da classe, orientações para o trabalho nos diversos componentes curriculares e indicações para a realização de avaliação, registro e acompanhamento da aprendizagem.

Os professores recebem ainda uma revista semanal de informações, duas revistas mensais educativas e dez livros de caráter pedagógico, cujo conteúdo versa sobre as questões discutidas durante os encontros de capacitação. Às escolas participantes do projeto, a SEE envia um acervo de 180 livros de literatura infanto-juvenil e um conjunto de fitas de vídeo. Além disso, escolas e diretorias de ensino recebem vídeos especialmente produzidos para a discussão das questões centrais da prática pedagógica nas classes de aceleração.

### Avaliação, o coração do projeto

O programa de capacitação das Classes de Aceleração enfatiza a importância da avaliação como instrumento fundamental e renovador da prática pedagógica. Nesse sentido, trata dos processos de avaliação, tanto da aprendizagem quanto do ensino. Estabelece que o ponto de partida de cada professor é uma avaliação diagnóstica inicial, que antecede e ilumina o planejamento das atividades em sala de aula. A realimentação do planejamento, ao longo do ano todo, deriva de um processo contínuo de avaliações que mostram os avanços e as dificuldades dos alunos a cada momento.

Assim monitorado, o desenvolvimento do trabalho indica as correções de rumo que se fazem necessárias para atingir os pontos de chegada, garantia de que os alunos terão adquirido as condições necessárias para prosseguir nos estudos depois que se reintegrarem às classes regulares. Paralelamente, incentiva-se a

participação das famílias dos alunos, motivando-as a exercer sua competência educativa e elevar suas expectativas com relação à escola e à capacidade de aprender de seus filhos.

O perfil dos professores que têm optado pelo trabalho nas classes de aceleração é bastante específico (São Paulo, 1996). Em sua maioria, encontram-se entre os mais experientes e interessados pelo trabalho com as séries iniciais e estão entre os que entendem a aprendizagem como um processo dinâmico de interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, bem distantes da velha concepção de ensino como simples transmissão e a de aprendizagem como pura memorização.

Na rede de ensino, o projeto teve uma repercussão altamente positiva. Recebido, de início, com desconfiança por muitos educadores - dizia-se que os alunos seriam promovidos automaticamente, tivessem ou não aprendido, e que seu verdadeiro objetivo era economizar recursos - o projeto Classes de Aceleração teve, rapidamente, uma aceitação tão grande que surpreendeu as expectativas da SEE.

### Ascensão e queda das Classes de Aceleração

Em seu primeiro ano (1996), o projeto abrangeu, em caráter experimental, pouco menos de 10 mil alunos em escolas que haviam feito voluntariamente sua inscrição para dele participar - o que representava pouco menos de 0,5% dos alunos que freqüentavam as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esperava-se, para o ano seguinte, que o número de alunos envolvidos dobrasse. No entanto, a demanda por parte das escolas foi tão grande que nos obrigou a quadruplicar o número inicial, situação que se repetiu no ano seguinte.

Essa rápida expansão no atendimento e os bons resultados obtidos levaram à diminuição do número de alunos em classes de aceleração em 1999 (ver Tabela 1). Essa tendência deverá confirmar-se nos próximos anos, até que o programa tenha cumpri-

do integralmente seu objetivo: extinguir a defasagem idade/série e garantir a aprendizagem dos alunos.

**Tabela 1 - Evolução do projeto classes de aceleração**

Ano	Nº de alunos nas CAs	Promoção p/ a 4ª série	Promoção p/ a 5ª série
1996	9.950	2.369	4.170
1997	40.879	8.051	22.823
1998	73.850	6.849	42.946
1999	37.219	-	-

Fonte: Relatório e Avaliação do Projeto Classes de Aceleração, 1998.

Ao tomar conhecimento dos resultados obtidos em São Paulo, o Ministério da Educação solicitou os direitos de uso do material das Classes de Aceleração para os Estados interessados. Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia já implementaram o projeto em suas redes de ensino. Em outros Estados ele vai se disseminando a partir da iniciativa de municípios. Com o Paraná, a cessão de direitos relativos às Classes de Aceleração acabou levando a uma parceria: em troca da tecnologia e do uso dos materiais de nosso projeto, a Secretaria da Educação daquele Estado nos repassa o uso de um outro projeto de aceleração, que lá foi desenvolvido para alunos de 5ª a 8ª série. Esse material está sendo adequado à nossa realidade, e o novo projeto será posto em prática na rede paulista a partir do início do ano 2000.

### Para os professores, um ganho inesperado

No mesmo ano de 1997, em que recebeu o Prêmio Unicef, a SEE encomendou à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) uma avaliação externa do projeto das Classes de Aceleração, para verificar qual era o desempenho dos alunos oriundos dessas classes, depois de reintegrados ao ensino regular. Os resultados (PUC, 1998) mostraram que, ao final do primeiro ano

em classes comuns, cerca de 87% dos egressos da aceleração haviam sido promovidos para a série seguinte. Trata-se de um resultado satisfatório, sobretudo porque possibilita a essas crianças a volta à companhia de estudantes da mesma faixa etária e a restauração da confiança em sua própria capacidade de aprender.

Mas não é apenas nos alunos que o trabalho nas classes de aceleração infunde confiança. Depoimentos colhidos em entrevistas realizadas com diretores de ensino e supervisores têm revelado que os índices de satisfação profissional dos professores que trabalham nessas classes cresce continuamente.

É o que conta, por exemplo, Maria Tereza Moretti Vilicev, da Diretoria de Ensino da cidade de São Carlos, interior do Estado. "Nossos professores vivem dizendo que, quando voltarem a dar aulas em classes regulares, continuarão usando a mesma metodologia das classes de aceleração. No começo, sempre acham que não vão dar conta de levar uma classe de repetentes a aprender os conteúdos relevantes (...). Depois, vão sentindo que os alunos aprendem e que a maioria é promovida. No final, acabam reconhecendo o quanto se enriqueceram como professores".

Esse clima de animação criado pelo progresso dos alunos tem contagiado também as equipes de supervisores de muitas Diretorias de Ensino, levando-as a se apropriar da metodologia do projeto para orientar a capacitação de professores de classes comuns. Os supervisores que, na capital, trabalham com a diretora de ensino Ariete Scotto usam as concepções das Classes de Aceleração na capacitação de todos os seus professores. "Esse projeto se transformou numa âncora que possibilita às escolas rever seu trabalho", diz ela. "Ele constrói competências, induz à mudança, estimula. Seu lema - 'Todo professor é capaz de ensinar, todo aluno é capaz de aprender' - infunde confiança nos professores".

É essa também a crença de toda a equipe de dirigentes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: todo professor é capaz de ensinar, todo aluno é capaz de aprender e cabe à escola pública, usando todos os meios ao seu alcance, garantir o desabrochar dessas competências.

## Referências bibliográficas

- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar pra valer! Aprender pra valer!* 2. ed. rev. São Paulo : Cenpec; FDE/ SEE/SP, 1997. [conjunto de um volume de *Avaliação* e quatro módulos, contendo cada um livro do professor, fascículos para alunos, encartes, fichas, cartazes e jogos].
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. *Avaliação das classes de aceleração* : desempenho dos egressos e fatores de sucesso do Projeto. São Paulo : PUC-SP, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Perfil dos professores* : Classes de Aceleração. São Paulo : FDE, 1996.
- . *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental* : classes de aceleração; proposta pedagógica curricular. 3. reimpr. São Paulo : FDE, 1998.

# Projeto de Correção de Fluxo: um marco referencial na educação do Paraná

**Zélia Maria Lopes Marochi**

Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau (1995-1997) e, desde 1998, superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; coordenadora do Projeto de Correção de Fluxo (1997-1999).

Em nosso País, muito se fala em garantir o acesso à escola, mas todos sabemos que o grande desafio consiste em garantir o retorno daqueles que abandonaram os bancos escolares, a permanência depois do ingresso e ainda o sucesso, representado pela conclusão da educação básica por toda a população, com ricas e variadas aprendizagens, essenciais para o exercício da cidadania, possibilitando-lhe o prosseguimento dos estudos.

Tendo por inspiração os ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos, definida na Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o governo do Estado do Paraná, na gestão 1995-1998, deflagrou um combate sem trégua contra o fracasso escolar.

Dentre um conjunto de medidas, tanto políticas quanto financeiras, administrativas e pedagógicas, visando à melhoria quantitativa e qualitativa dos resultados do Sistema Público de Ensino, destaca-se o Projeto de Correção do Fluxo Escolar de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, cujo objetivo é reduzir a defasagem idade/série existente na rede estadual de ensino, criando condições para que os alunos, em grande maioria multirrepetentes, pudessem avançar em sua trajetória escolar, retomando com êxito o percurso regular de escolarização.

## Princípios que orientaram a proposta

Os princípios que orientaram a proposta, de cunho altamente democrático, são expostos a seguir.

■ A escola pública é um direito de todos e dever do Estado; a educação é um direito humano; e o ensino fundamental, um direito constitucional que deve ser garantido em oito anos de estudos ininterruptos e, sempre que necessário, com a interferência adequada para que todo aquele que teve esse percurso interrompido, independente dos motivos, possa retomá-lo com sucesso.

■ No ensino fundamental, o aluno deve adquirir noções, conceitos e princípios considerados essenciais e significativos, desenvolvendo competências básicas que lhe permitam a in-

serção social, com participação produtiva, comprometida com o bem comum, na sociedade complexa em que vivemos.

- A educação básica é o ponto de partida para a educação permanente, pois uma população verdadeiramente educada e devidamente escolarizada é capaz de elaborar planos de vida e projetos para evoluir.

- Todos os alunos são capazes de aprender. Sendo o ponto de chegada na escola desigual, ela precisa se organizar em função de seu aluno real, conjugando esforços para que todos possam concluir aquele grau de ensino, chegando o mais próximo possível dos alvos de aprendizagem previstos.

- A organização de turmas com alunos por proximidade de faixa etária favorece a integração, a confiança, o desenvolvimento da auto-estima positiva e a aprendizagem.

- A reprovação, longe de corrigir falhas do processo ensino-aprendizagem, predispõe a novas reprovações, gerando frustração nos alunos e professores.

- A relação professor/aluno baseada em competência científica, técnica e humana, é vital para a produção do sucesso escolar.

- O reconhecimento e a valorização de pequenos avanços e conquistas no processo ensino-aprendizagem favorecem a construção positiva da auto-estima do aluno e estimulam nele a busca do sucesso em sua escolarização.

- A apropriação do conhecimento é um processo vivo, dinâmico, significativo, construído na interação entre os sujeitos e entre estes e o objeto do conhecimento (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Pesquisa e Ação - Cenpec, 1998, p. 10).

- O processo de ensino não pode ocorrer desvinculado dos de aprendizagem e de avaliação.

### **Forma de implantação**

Para efeito de diagnóstico, em 1995 foi feita uma "garrimpagem" no sistema estadual de ensino, para verificar tanto seus

pontos fortes - visando consolidá-los - quanto seus aspectos frágeis, que requeressem intervenção para melhorá-los.

Dentre outros dados, encontrou-se que uma média de 36,7% dos alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental apresentavam distorção idade/série, com um "pico" de quase 40% na 5ª série. Esses dados motivaram a tomada de decisão de propiciar todas as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

Foi desencadeado um amplo trabalho de mobilização de diretores, esmiuçando-os a discutir assuntos como a função social da escola pública, evasão, reprovação, abandono, educação como direito, currículo, currículo oculto, avaliação da aprendizagem e outros temas afins, tendo como referência o clima educacional reinante nas instituições que dirigiam, os processos e a forma de participação da comunidade escolar, os índices de fracasso ou sucesso, enfim, os resultados do trabalho da escola, da sala de aula e a forma de mediação estabelecida com a prática social mais ampla.

Para a elaboração do Projeto, foram considerados ainda:

- os dados disponíveis no sistema de ensino sobre os resultados obtidos no período de oito anos (1987 a 1994) que antecedeu o início da nova gestão;

- os estudos e pesquisas existentes, bem como a teoria disponível sobre o fracasso escolar;

- as críticas, solicitações, expectativas e sugestões que nos foram apresentadas pelos diretores, nas oficinas sobre Correção de Fluxo e nos Seminários de Gestão, desenvolvidos em 1995 e 1996;

- a estimativa da redução de custos financeiros e sociais, com base na comparação entre os custos de implantação do Projeto de Correção de Fluxo e a manutenção de alunos multirrepetentes na mesma série que, por outros motivos, apresentassem distorção idade/série, sem perspectivas de sucesso.

No que se refere à documentação, procedeu-se à definição da base legal necessária, para fins de validade dos estudos feitos e das medidas a serem implantadas (Paraná, 1995; 1996; 1997a, b, c, d). O sistema de matrículas foi reorganizado e adapta-



do, expedindo-se orientações sobre o registro na documentação escolar; foi atribuído um código ao nome dos alunos e às turmas de Correção de Fluxo, para fins de controle e confronto de resultados em relação ao ensino seriado.

Organizaram-se turmas desseriadas, compostas por uma média de 30 alunos, oriundos de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> ou 7<sup>a</sup> série, devidamente matriculados no ensino regular, agrupados, tanto quanto possível, por proximidade de idade. Foi mantido o controle da série de origem do aluno apenas para fins de monitoramento do tempo e do número de séries que teria avançado, por força do Projeto.

Foi desenvolvido um verdadeiro plano de formação em serviço dos profissionais envolvidos no Projeto, visando apoiá-los para que se tornassem pesquisadores de seu próprio trabalho, estabelecendo (...) "um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção" (Demo, 1993).

Realizaram-se ao longo do ano quatro etapas de capacitação de professores multiplicadores, com duração de 24 horas cada uma, perfazendo um total de 96 horas. Para atingir a totalidade dos professores atuantes nas classes de Correção de Fluxo, os multiplicadores desenvolveram por sua vez encontros de capacitação, tendo como referência os cursos ofertados na capital.

A capacitação dos multiplicadores e a posterior multiplicação efetivaram-se apoiadas no material *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998), elaborado e produzido especialmente para atender a alunos e professores de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia envolvidos no Projeto. Os multiplicadores foram capacitados por uma equipe do Cenpec, integrada pelos autores do referido material.

Materiais para Educação Física, Inglês e Arte-Educação foram elaborados por equipes de professores das Universidades Estaduais de Ponta Grossa e Londrina e da Federal do Paraná, respectivamente, sendo a capacitação dos professores desses componentes curriculares feita pelos próprios autores, em consonância com o Departamento de Ensino de 1º Grau.

## Dificuldades encontradas no processo

Encontramos dificuldades, mas nenhuma maior do que a vontade de ultrapassá-las. Elas variaram dos entraves legais e burocráticos às contestações, *a priori*, por parte de grupos autoritários; das resistências naturais, motivadas pelo medo do desconhecido, aos posicionamentos arraigados, fruto do despreparo teórico; da obrigatoriedade de utilização de todas as disciplinas presentes nas grades curriculares do Estado (Paraná, 1993) à complexidade da organização da proposta, sem criar compartimentos estanques; da produção, durante a implantação do Projeto, do material necessário, utilizado como apoio para o desenvolvimento da proposta, à sua impressão e distribuição em tempo hábil; da mobilização de enorme contingente de apoio logístico, às substituições normais de professores que ocorrem por motivos diversos, no transcorrer de um ano letivo. Dentre outras, essas se destacaram, mas foram enfrentadas passo a passo, sempre buscando a melhor alternativa.

## Alcance e resultados

Pode-se afirmar que o Projeto Correção de Fluxo teve um alcance sem precedentes no enfrentamento do fracasso escolar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental no Paraná.

Em 1997, foram envolvidos 109.200 alunos oriundos de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> ou 7<sup>a</sup> série que apresentavam, no mínimo, dois anos de defasagem em relação à série em que estavam matriculados. Esses alunos foram distribuídos em 3.775 turmas, sob a orientação de 11.100 professores, em 1.170 escolas de 378 municípios.

Em 1998, envolveram-se 108.940 alunos de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série; e, em 1999, o número de inscritos cai vertiginosamente para 28.100 alunos. Ao todo, até o presente, foram beneficiados 246.240 alunos.

Os resultados positivos do Projeto podem ser comprovados quando se verifica o sucesso obtido por 77% dos alunos que iniciaram a Correção de Fluxo em 1997: 8% concluíram a 8<sup>a</sup> série nesse ano, 6,9% foram promovidos para séries subseqüentes àque-

la em que estavam e 62% foram promovidos para a 8ª série em que participaram, em 1998, de uma segunda etapa do Projeto, aprofundando estudos, consolidando aprendizagens, ganhando maior autonomia, fortalecendo-se para prosseguir com sucesso seus estudos.

Em 1998, também os resultados foram significativos, uma vez que 68% dos alunos envolvidos obtiveram sucesso, concluindo a 5ª série ou recebendo a promoção para uma ou duas séries subseqüentes à que cursavam.

A efetividade do Projeto provocou uma forte alteração nos indicadores de produtividade da rede estadual de ensino, reduzindo em mais da metade a reprovação de 5ª a 8ª série, entre 1996 e 1997/1998, de 16,7% para 7,9% e 7,3%. Houve, também, uma diminuição em cerca de um terço nas taxas de abandono nas séries finais do ensino fundamental, de 12,7% para 7,9% entre 1996 e 1997. Em 1998, a taxa de abandono ficou em 5,8%.

Em breve, dispostos de uma análise qualitativa dos resultados de aprendizagem dos alunos egressos da Correção de Fluxo, confrontados com os egressos das turmas regulares do ensino fundamental, com base na avaliação do sistema feita no Paraná em outubro de 1998.

No entanto, podemos adiantar que o impacto da prioridade atribuída pelo governo do Estado do Paraná à educação, tendo como uma de suas ações mais significativas o Projeto de Correção de Fluxo, teve um efeito multiplicador no ensino regular, que pode ser medido pelos resultados da avaliação da aprendizagem escolar pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em que o Paraná se colocou em primeiro lugar do País, dentre a 8ª séries do ensino fundamental.

Esse Projeto foi de grande importância para a democratização de oportunidades na educação pública do estado, não constituindo mera ação pontual ou isolada, mas podendo ser considerado um marco referencial na educação do Paraná porque se irradiou pela escola, vivificando-a na recuperação ou construção

de práticas que se tornaram referências para a organização do ensino de qualidade para todos. Apesar dos percalços da caminhada íngreme que fizemos, o volume de benefícios acumulados é realmente significativo, pois juntos nos envolvemos, e podemos hoje afirmar:

(...) Nos rincões mais distantes deste Estado, nas periferias das grandes cidades, na zona rural e na urbana, há mais esperança no olhar de professores e alunos; há neles uma alegria que vem da aprendizagem significativa e relevante, em que cada um, aluno ou professor, se reconhece competente, capaz de grandes realizações e interferências positivas na sociedade em que vive (Marochi, 1998).

### Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : SEF/MEC, 1993a.
- BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1993b.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender*. 2. ed. rev. São Paulo : Cenpec; Curitiba : SEED/PR, 1998. [4v. - *Impulso inicial*, 1, 2 e 3 - contendo cada um cinco fascículos para professores e materiais diversos para alunos].  
. *Relatório das ações desenvolvidas pelo Cenpec quanto a consultoria, produção de material e formação de professores para o Projeto Correção de Fluxo/Programa de Adequação Idade-série da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1997-1998*. São Paulo : Cenpec, 1999.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). *Deliberação n. 001/96*. Curitiba, 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). *Deliberação n. 013/97*. Curitiba, 1997a.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis : Vozes, 1993.

MAROCHI, Z. M. L. À rede de ensino do Paraná. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender : relatos de prática*. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba, 1993.

----- . *Instrução normativa conjunta*. Curitiba, 1997b.

----- . *Instrução n. 05/97*. Curitiba, 1997c.

----- . *Projeto Correção de Fluxo Escolar*. Curitiba, 1995.

----- . *Resolução n. 1.553/97*. Curitiba, 1997d.

----- . *Resolução n. 1.14/99*. Curitiba, 1999.

# Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender

**Magda Maria de Freitas Querino**  
Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB);  
técnica para projetos educacionais do Centro de Ensino  
Tecnológico de Brasília (Ceteb).

A cultura da repetência, institucionalizada no País, vem gerando nos últimos anos um quadro negativo na educação brasileira, o da defasagem idade/série, que chegou a atingir o índice de 67% dos alunos matriculados nas oito séries do ensino fundamental, conforme dados do Inep/MEC 1995.

Diante dessa situação, João Batista Araujo e Oliveira, então secretário executivo do MEC, conclamou os Estados a adotar medidas para a correção do fluxo escolar; foi, portanto, idealizador de um Programa de Aceleração da Aprendizagem, concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e implantado experimentalmente no Maranhão, em agosto de 1995.

O Ceteb, à época com 27 anos de experiência nacional e internacional em soluções educacionais inovadoras, capacitou técnicos para gerenciamento local do programa, diretores e professores para atuação didática, nos termos dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica, e realizou supervisão e capacitação em serviço, para garantir o sucesso do projeto/piloto. Os resultados, em apenas um semestre letivo, permitiram vislumbrar que o Programa atingiria o objetivo a que se propôs: corrigir o fluxo escolar dos alunos. Dos 1.300 alunos, 87% lograram aprovação e desses, 38% avançaram em média duas séries, alcançando a 5ª série.

## Produção de material específico

Em 1996, o Ceteb coordenou a elaboração do material didático: sete volumes, embasados na Pedagogia de Projetos. A elaboração, a cargo de educadores do Centro de Pesquisas de Minas Gerais (Cepemg), contou com patrocínio do FNDE/MEC. A testagem do material em 150 turmas dos Estados do Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná, ainda sob a coordenação do Ceteb, demonstrou que a metodologia eleita era atraente para os alunos e instigante no sentido de despertar o prazer de aprender. Os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica concebida pelo Ceteb foram concretizados nesse material

didático específico, que contempla os conteúdos programáticos essenciais de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de vários Estados brasileiros e apresenta coerência com os parâmetros curriculares nacionais, inclusive quanto aos temas transversais sugeridos pelo MEC. Nesse material, deu-se ênfase especial à leitura e à escrita; os conteúdos tornam-se instrumentos para a realização de cada projeto, cujos temas correspondem às áreas de ciências e estudos sociais.

Além das habilidades de leitura e escrita, o material didático propicia, ainda, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da metacognição: o planejamento, a organização, a comunicabilidade, a sociabilidade, a cooperação e a auto-avaliação. Prevê, também, a otimização do tempo pedagógico e o planejamento didático a partir de ícones que direcionam o trabalho de alunos e professores, sempre no enfoque da Pedagogia de Projetos. Acompanha o material didático básico uma caixa de material complementar, composta de 40 livros de literatura infanto-juvenil, dicionários, atlas geográfico e do corpo humano, objetivando desenvolver a habilidade e o gosto pela leitura.

### **Dimensões do Programa**

Sob a orientação direta de João Batista Araujo e Oliveira, educadores do Ceteb arquitetaram o Programa de Aceleração da Aprendizagem, atribuindo relevância às dimensões política, operacional e pedagógica.

#### **Dimensão política**

O Programa prevê o comprometimento das autoridades estaduais e municipais - governador, secretário de Estado da Educação, prefeito, secretário municipal de Educação - para propiciar as condições mínimas de funcionamento normal, como recursos materiais, espaço físico adequado, sistemática de acompanha-

mento. As palavras de Oliveira (em Ceteb, 1999c) ilustram bem esse compromisso:

É preciso acabar com essa história de achar que a repetência é normal. Política de aprovação quem faz é a Prefeitura e a Secretaria de Educação. (...) O prefeito tem de saber o que o aluno está fazendo, fortalecer a articulação com seu secretário de Educação e definir a política, as diretrizes e os passos desse trabalho.

O Ceteb, mediante documentos orientadores como o *Manual de implantação e implementação* (1999b), traça as linhas gerais dessa política, possibilitando às autoridades estaduais ou municipais adequá-la à sua realidade. Esse esboço estabelece competências e compromissos às instâncias responsáveis pela educação (estaduais ou municipais), orientando-as em sua ação com o intuito de garantir o sucesso do Programa e de cada aluno, em particular.

Ao prefeito, o Programa desvenda a realidade local sobre o problema da defasagem idade/série e o faz vislumbrar soluções político-pedagógicas, práticas e eficientes. Ao secretário de Educação, o Programa oferece diretrizes de ação para sua operacionalização segura e bem-sucedida, orientando-o na composição da equipe gestora local, na divulgação à comunidade e no processo de implantação e implementação. Ao coordenador pedagógico, possibilita condições para integrar suas ações às demais traçadas pela política educacional do município, para selecionar os professores e desenvolver a sistemática de supervisão, de cuja eficiência depende o sucesso local do Programa.

#### **Dimensão operacional**

O Programa estrutura-se de forma a garantir um sistema operacional eficiente, a partir de etapas que se sucedem, sob controle, acompanhamento e avaliação do Ceteb.

Existem instrumentos que subsidiam as ações desde a fase de levantamento dos dados de defasagem de cada escola; de seleção dos profissionais; de avaliação das capacitações realizadas; de acompanhamento da atuação didática (aplicação da metodologia); de planejamento, participação e avaliação das reuniões pedagógicas; de acompanhamento do ritmo de desenvolvimento dos projetos; de acompanhamento do desempenho escolar, das leituras realizadas pelo aluno e de controle de sua frequência; de dados de promoção dos alunos, além de perfis do município, das turmas, dos professores e dos supervisores e coordenadores, que são tabulados e analisados pelo Ceteb, configurando, assim, cada realidade a ser acompanhada.

Assumido o Programa, definidas as escolas e selecionados os supervisores (um para cada dez turmas) e professores, realiza-se a capacitação inicial, com 40 horas de duração, quando são tratados os seguintes temas:

- o problema de defasagem idade/série;
- as linhas gerais do Programa;
- os eixos metodológicos;
- os fundamentos pedagógicos;
- a dinâmica a ser empreendida em sala de aula;
- os recursos didáticos e de apoio ao desenvolvimento do

Programa;

- a sistemática de avaliação da aprendizagem e de promoção dos alunos.

O acompanhamento e a supervisão do Programa, por parte do Ceteb, assume a feição de capacitação em serviço, uma vez que, somada à supervisão local, corresponde à regência supervisionada, reuniões técnico-pedagógicas, visitas de supervisão por parte de técnicos do Ceteb três vezes ao ano em média, e reuniões pedagógicas de capacitação, constando de avaliações parciais, estudos de aprofundamento e vivências de práticas metodológicas.

Além dessa supervisão *in loco*, ocorre, ainda, o acompanhamento a distância, mediante fluxo regular de correspondência, análise de relatórios e dados de desempenho dos alunos, enca-

minhados pelos municípios ou redes estaduais, que recebem retorno personalizado a partir dessas análises.

Ao final do ano letivo, realiza-se a reunião de avaliação final do Programa, quando são discutidos todos os aspectos relativos ao desenvolvimento do Programa, atuação de professores e supervisores e desempenho dos alunos.

Essas etapas variam conforme o tipo de assessoramento que o município solicita ao Ceteb.

## Dimensão pedagógica

A crença na capacidade de aprender do ser humano norteia todo o Programa que se fundamenta em cinco eixos metodológicos, focalizando cada um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem:

1. Fortalecimento da auto-estima como processo pedagógico. O foco recai sobre o aluno e buscam-se na Psicologia meios de fazê-lo superar os bloqueios emocionais decorrentes de sucessivos fracassos escolares. Na prática da sala de aula, parte-se das próprias atividades escolares, preparadas com o objetivo de possibilitar-lhe o sucesso desde os primeiros passos. O material didático específico do Programa, composto de sete volumes, contendo um módulo introdutório que o prepara para a metodologia, possibilita-lhe não só sair-se bem nas atividades propostas como também o autoconhecimento, a aquisição de valores humanos e socioculturais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras. Os pequenos sucessos diários, as atitudes do professor e os materiais atrativos e estimuladores atuam como elementos fortalecedores da auto-estima, criando uma auto-imagem positiva e possibilitando ao aluno redescobrir o prazer de aprender e de frequentar a escola.

2. Aprendizagens significativas. O foco recai sobre o professor, pois depende dele, do clima que promove em sala de aula e do relacionamento que estabelece com seus alunos, facilitar ou dificultar a aprendizagem. Na capacitação inicial, discutem-se

os princípios da aprendizagem significativa e as atitudes do professor na promoção dessas aprendizagens. Nesse enfoque, o professor coloca-se à disposição do aluno, acompanhando-o em seu crescimento diário, estimulando-o em sua caminhada, promovendo atendimento complementar, responsabilizando-se, enfim, pela aprendizagem de todos. O professor reassume, dessa forma, sua função social, e o vínculo criado na sala de aula entre professor e aluno constitui a diferença que marcará de maneira positiva a escolarização desse aluno.

3. Interdisciplinaridade. O foco volta-se para os conteúdos escolares, que são abordados de forma multidisciplinar e contextualizada. Os conteúdos sucedem-se de maneira que não haja distinção de séries nem de disciplinas específicas. Apresentam-se numa seqüência lógica, do mais simples ao mais complexo, abrangendo os conteúdos de 1ª a 4ª série; partem das experiências já vivenciadas pelos alunos que, com o desbloqueio das emoções negativas (medo, sentimento de fracasso, sensação de inutilidade), pelo trabalho de fortalecimento da auto-estima, vão fluindo e se tornando conhecimento real, num clima de confiança no professor e de colaboração entre os colegas. A interdisciplinaridade favorece a visão do todo e a aquisição de novos conhecimentos, que passam a ser aplicados no cotidiano.

4. Pedagogia de Projetos. O foco dirige-se para o método. Corresponde ao aprender fazendo, que tem em Dewey (1897) e em Kilpatrick (1918) seus precursores: é a chamada "pedagogia ativa", que torna a aprendizagem tão dinâmica e real quanto a própria vida. Os alunos percebem que aquilo que aprendem possui um valor social, é aplicável em seu dia-a-dia e pode beneficiar a comunidade. O material didático, além do *Módulo introdutório*, constitui-se de seis projetos, compostos de subprojetos, culminando em seis produtos finais que são elaborados, apresentados e avaliados por alunos e professores. A culminância de cada projeto corresponde à finalização de cada livro e torna-se um momento festivo em que alunos, professores, pais e comunidade comemoram o sucesso na aprendizagem. Por meio desses projetos, os alu-

nos do Programa já conseguiram beneficiar suas comunidades como, por exemplo, asfaltamento e iluminação para ruas próximas às escolas; telefone público para a comunidade e campanhas sobre os benefícios do leite materno em postos de saúde.

5. Avaliação. O foco incide sobre todos os elementos do processo; avaliam-se o desempenho do aluno, a atuação do professor, a supervisão realizada, os aspectos da coordenação local e o assessoramento do Ceteb. Da avaliação do desempenho do aluno constam a auto-avaliação, a observação diária e personalizada e a aplicação de conhecimentos; considera-se seu crescimento do início ao fim do Programa que, para cada aluno, tem a duração de um ano letivo; não se prevê sua repetição. Para a avaliação dos demais elementos, existem instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação.

Desses eixos metodológicos, que fornecem a sustentação teórica ao Programa, derivam os fundamentos pedagógicos que norteiam as ações dos professores e a dinâmica da sala de aula, constituindo a denominada "pedagogia do sucesso", que busca substituir, no País, a pedagogia da repetência, tão arraigada entre nós.

### Disseminação do Programa

Ainda em 1996, por considerar que o Programa de Aceleração da Aprendizagem correspondia ao ideal do campeão Ayrton Senna de possibilitar às crianças e aos adolescentes brasileiros melhores condições para uma vida mais digna, o Instituto Ayrton Senna (IAS) estabeleceu parceria com o Ceteb a fim de viabilizar o Programa em 15 municípios brasileiros, contando, ainda, com o apoio da Petrobrás. Nasceu, dessa tríplice parceria, o Programa Acelera Brasil que, em 1997, atendeu a 3.119 alunos, capacitou aproximadamente 200 técnicos e professores e apresentou, ao término do ano letivo, resultados surpreendentes: 983 (31,5%) alunos foram promovidos para a série seguinte, 1.701 (54,5%) avançaram uma série, 348 (11%) avançaram duas, e 42 avançaram três e um avançou quatro séries.

Para comprovar a eficácia do Programa, o IAS contratou a Fundação Carlos Chagas para realizar uma avaliação externa do Programa. Foram aplicados testes para verificar o comportamento de entrada dos alunos em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, numa amostra de 20% do alunado. Em dezembro, os mesmos alunos foram novamente avaliados para se ter a noção de seu progresso. Os resultados evidenciaram que o Programa favorece condições de aprendizagens significativas, restabelece o gosto pelo aprender e renova para o aluno o conceito de escola enquanto local prazeroso, onde aprender é estimulante.

Para o Programa Acelera Brasil, instituiu-se um veículo de comunicação: o jornal *Sucesso*, que possibilitou a divulgação periódica dos avanços de alunos, professores e comunidades participantes do Programa.

Envolvida, desde 1996, na produção do material didático, sob a coordenação do Ceteb, a partir da constituição de um grupo de trabalho, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais implantou, em 1997, o Programa de Aceleração da Aprendizagem em 12 municípios, em 54 escolas que voluntariamente participaram da experiência-piloto, com 4 mil alunos. O Programa desenvolveu-se com professores da rede estadual, uma equipe de 16 supervisores (um para cada 10 classes) e uma equipe central de coordenação.

Em Minas Gerais, o Programa contou com a consultoria e supervisão técnica do Ceteb, que estabeleceu um elo entre os municípios que o desenvolveram, mediante a realização de reuniões técnicas periódicas que congregaram os coordenadores municipais dos vários Estados participantes da rede de Aceleração da Aprendizagem, coordenada pelo Ceteb, em especial o Programa Acelera Brasil.

O Programa piloto de Minas Gerais alcançou sucesso extraordinário, comprovado pela avaliação externa realizada pelo Instituto Internacional de Avaliação Sérgio Costa Ribeiro, que constatou o desempenho dos alunos em Português, Redação e Matemática, em nível superior à média considerada satisfatória: 80% da

média dos alunos de 4ª série do ensino regular. Os dados de progresso dos alunos evidenciam o êxito do Programa: 23,6% dos alunos foram aprovados para a série seguinte; 65,4% avançaram duas séries; 9,7% avançaram três séries e 0,3%, quatro séries. Não houve reprovação.

Ainda em 1997, Palmas, capital do Estado do Tocantins, integrou, sob o patrocínio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a rede dos programas de aceleração da aprendizagem do Ceteb. Foram atendidos 235 alunos, dos quais três foram promovidos para a 3ª série, 24 para a 4ª série e 208 para a 5ª série.

Cabe ressaltar que o sucesso do Programa, em todos os municípios que o desenvolveram, está diretamente relacionado com a capacitação dos professores e técnicos, promovida pelo Ceteb. Esse processo de capacitação, inicial e em serviço, a partir da regência supervisionada, mostrou-se realmente eficaz para a inserção do professor na metodologia preconizada pelo Programa, obtendo-se, assim, ganho real de ambas as partes envolvidas: o aluno que readquiriu confiança em sua capacidade de aprender e foi promovido, em até quatro séries, e o professor que teve oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e desenvolveu uma nova atuação didática, mais comprometida com o sucesso de todos os alunos.

Em 1998, o IAS, diante do sucesso alcançado no ano anterior, ampliou o atendimento para 24 municípios e, em parceria com a Petrobrás, contando, ainda, com o assessoramento técnico do Ceteb aos municípios, beneficiou 20.677 alunos. Os resultados obtidos comprovaram, uma vez mais, a eficiência e eficácia do Programa: 38,4% dos alunos foram promovidos para a série seguinte; 42,6% aceleraram uma série; 12,6% aceleraram duas; 1,5% aceleraram três e 0,07%, quatro séries. Um percentual de 4,7% dos alunos permanece em processo de alfabetização e ingressou, em 1999, no Acelera Brasil, dando continuidade ao Programa.

No Estado do Maranhão, 31 novos municípios foram atendidos diretamente pelo Ceteb, beneficiando-se 15.864 alunos, com os seguintes resultados: 42% promovidos para a série seguinte



te; 51% aceleraram uma série; 4,15% aceleraram duas séries; 0,05 %, três séries. Do total atendido, 2,8 % permaneceram em processo de alfabetização e ingressaram no Programa em 1999.

No Espírito Santo, técnicos da Secretaria Estadual de Educação e supervisores participaram da capacitação promovida pelo Ceteb, implantando o Programa com os seguintes resultados: de um total de 2.455 alunos, 0,32% foi promovido para a 2ª série; 7,4% promovidos para a 3ª série; 26,3% promovidos para a 4ª série, 65,4% promovidos para a 5ª série e 0,36%, para a 6ª série. Houve um percentual de 3,9% de transferência e de 4,4% de abandono. O Programa continua em 1999.

No município do Rio de Janeiro, foram atendidos 5.763 alunos, com os seguintes resultados: 17,6% promovidos para a série seguinte; 37% aceleraram uma série; 42% aceleraram duas séries; 0,13%, três séries e 3,2% permaneceram em processo de alfabetização, ingressando no Programa no ano seguinte.

Em 1999, o Ceteb vem assessorando, além das secretarias estaduais do Espírito Santo e Goiás, secretarias de municípios localizados em quase todos os Estados do País:

- na Região Norte: Acre, Amazonas, Amapá, Pará e Rondônia;
- na Região Nordeste: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Sergipe;
- na Região Centro-Oeste: Tocantins e Goiás;
- na Região Sudeste: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo;
- na Região Sul: Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

A aceleração da aprendizagem tornou-se prioridade para o MEC como forma de consecução de sua política educacional que estabelece "Toda criança na escola" e o Ceteb, com seu Programa, vem possibilitando aos municípios corrigir o fluxo escolar, acelerando a maioria dos alunos em duas ou três séries e desbloqueando vagas para o acesso de novos alunos que têm constituído uma demanda reprimida há alguns anos.

Desde 1995, aproximadamente 350 municípios foram atendidos pelo Ceteb. Seu Programa de Aceleração da Aprendizagem vem disseminando a "pedagogia do sucesso", como decorrência da mudança de postura e de mentalidade dos profissionais envolvidos, garantindo-se a aprovação dos alunos, com qualidade e competência.

### Referências bibliográficas

- BOMTEMPO, Luzia. Os alunos investigadores. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, n. 270, set. 1997.
- BRANDEN, Nathaniel. *Auto-estima e seus seis pilares*. São Paulo : Saraiva, **1995**.  
----- *O poder da auto-estima*. 2. ed. São Paulo : Saraiva, 1994.
- CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE BRASÍLIA. *Agora eu sei : aceleração da aprendizagem no ensino fundamental*. Brasília : Ceteb, 1999a. 8v.  
*O professor como facilitador de aprendizagens significativas*. Brasília : Ceteb, 1998a.  
----- *Programa Aceleração da Aprendizagem : manual de implantação e implementação*. Brasília : Ceteb, 1999b.  
----- *Programa Aceleração da Aprendizagem : orientações para o professor*. Brasília : Ceteb, 1998b.  
----- *Sucesso* [Jornal do Programa Acelera Brasil]. Brasília, v. 3, n. 8, abr. 1999c.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro : efetividade ou ideologia*. São Paulo : Loyola, 1993.
- OLIVEIRA, João Batista A. *Análise dos custos e resultados do Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Brasília : Ceteb, 1998.  
----- *A pedagogia do sucesso : uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. 2. ed. São Paulo : Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 1999.
- QUERINO, Magda M. F. *Aceleração da aprendizagem : uma experiência bem-sucedida do CETEB em vários estados brasileiros*. Canal Aberto, Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 1998.

# O Programa Acelera Brasil

**Viviane Senna Lalli**

Psicóloga; Diretora do Instituto Ayrton Senna (IAS).

O Programa Acelera Brasil começou em 1997 por iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) e contou com o apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Iniciando suas atividades em 15 municípios, passou a 24 municípios em 1998 e dois Estados da Federação, Espírito Santo e Goiás, em 1999. Mais de 40 mil alunos já passaram pelo Programa que, em 1999, atinge mais de 60 mil alunos. Neste ano, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) assumiu o apoio financeiro para o desenvolvimento do Programa nos 24 municípios de 14 Estados até dezembro de 2000.

Para a entrada das redes estaduais, surgiram parceiros regionais. Além das Secretarias Estaduais de Educação, empresas desses Estados entraram nessa aliança, tais como Tele Centro-Oeste, Adiai e Petrobrás. O Programa de Aceleração de Aprendizagem distingue-se pelas seguintes características: trata-se de um programa de correção de fluxo escolar - a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente (o piloto foi testado no Maranhão, em 1995); a estratégia e os materiais vêm provando ser aderentes à realidade para a qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e assistência técnica permanente; o Programa possui mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa e, com isso, vem se aprimorando ao longo do tempo. Os resultados das avaliações efetuadas no final de 1997 e 1998 indicam o sucesso do Programa: os alunos pularam, em média, 2,5 séries em 1997 e 2 séries, em 1998. Em média, e na maioria dos municípios, os alunos avaliados tiveram um desempenho comparável à média nacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme pesquisa avaliativa da Fundação Carlos Chagas (FCC) (1998, 1999). Egressos do programa em 1997 tiveram índices de aprovação em 1998 equivalentes aos seus colegas que sempre permanece-

ram em classes regulares. Com um custo adicional por aluno em torno de 200 reais/ano, o Programa produz uma taxa de retorno superior a mil reais por aluno.

### Correção do fluxo x aceleração da aprendizagem

O Programa Acelera Brasil tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado - tipicamente não superior a quatro anos. O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos. A principal estratégia para correção do fluxo reside na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirrepetentes de 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> série são colocados em classes com 25 alunos no máximo e recebem um tratamento especial que lhes permite recuperar a auto-estima, dominar parcelas significativas do programa e serem promovidos para séries mais avançadas - a meta é que a maioria dos alunos seja promovida para a 5<sup>a</sup> série, se comprovada a condição para tal.

### Mudança de vetor na política educacional

O objetivo consiste em assumir um compromisso, no Estado ou município, de adotar uma política onde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional, a quem compete assegurar seu sucesso mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino. As prefeituras, governos estaduais e secretarias de educação assumem o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno - à escola compete adotar pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência. Reprovar alunos em

massa, ou aprová-los automaticamente passa a ser um comportamento inaceitável.

### Aderência da estratégia e dos materiais

O Programa Acelera Brasil foi desenvolvido a partir da análise do problema e de suas causas, e inspirou-se em soluções que se provaram exitosas em diferentes partes do mundo. Essas idéias foram testadas inicialmente no Estado do Maranhão e, depois de avaliadas, foram estruturadas na forma atual do Programa, que foi testado preliminarmente em quatro Estados da Federação (Oliveira, 1999). O Programa assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade. Os conteúdos são abordados em projetos, em que os temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento quando necessário ou retomada posterior de conceitos e operações, em todos os casos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do cotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil. O material também inclui um conjunto de 40 livros selecionados cuidadosamente e que os alunos lêem durante um ano, contemplando ampla variedade de gêneros literários, e que são aprimorados em função do *feedback* dos alunos. Inclui, ainda, momentos de avaliação e revisão ao final de cada unidade, denominada Subprojeto. Ao todo, os alunos percorrem mais de mil páginas de estudos e exercícios, além da leitura de 40 livros e a realização de inúmeras outras atividades, inclusive o para-casa diário.

## Os professores

O programa prioriza a participação de professores regulares da rede, uma vez que pretende contribuir para o aprimoramento de sua formação. A capacitação inicial visa apenas mobilizá-los e convocá-los para uma nova experiência. Nessa capacitação, os professores analisam evidências de que não existem razões para continuar com a pedagogia da repetência, e que eles só terão sucesso como professores se seus alunos tiverem sucesso. Essa capacitação inicial fornece alguns conceitos importantes sobre auto-estima e resiliência, mas sobretudo instrumenta o professor para trabalhar de uma forma nova, centrada no aluno e num programa estruturado de ensino que, se adequadamente implementado, de forma acelerada, permitirá ao aluno não só passar de ano, mas pular duas ou mais séries. Orientações mais detalhadas constam do manual do professor. No decorrer do ano, o professor recebe a visita semanal de um supervisor. Essa visita dura um período escolar completo. O supervisor realiza observação dirigida, também estruturada, e ao final da aula apresenta *feedback* ao professor, elogiando os pontos positivos e apresentando observações e sugestões. As dificuldades são anotadas para discussão nas reuniões quinzenais. A cada duas semanas os professores de um mesmo supervisor se reúnem para discutir as dificuldades passadas, trocar experiências e tirar dúvidas sobre o planejamento da próxima quinzena. Os professores também participam de um curso formal de capacitação a distância, denominado Capacitar, em que aprendem por meio de demonstração, técnicas e metodologias relacionadas a cada uma das quatro disciplinas básicas do currículo. Os supervisores, por sua vez, contam com a assistência técnica de um coordenador municipal, e o programa, como um todo, conta com assistência técnica de uma equipe especializada sediada em Brasília (do Ceteb) e a coordenação-geral do IAS em São Paulo. O Programa é monitorado através de mecanismos formais de acompanhamento e controle. Esses instrumentos produzem informações atualizadas, de forma permanente, so-

bre o progresso de cada turma, o desenvolvimento de cada professor e a atuação de cada supervisor em cada município.

## As avaliações

Os alunos são avaliados ao longo do ano. Ao final de cada duas ou três semanas, concluem um projeto. Nessa oportunidade, são avaliados quanto ao domínio dos conteúdos, discutem sobre seu progresso e competências de estudo e participam de uma avaliação afetiva. A aprovação dos alunos, ao final do ano, é da responsabilidade do professor e, em algumas escolas, do colegiado de professores. O Programa não interfere nos critérios usados para promover os alunos. Em média, os alunos são aprovados e ainda saltam um ano ou mais. O Programa tem uma avaliação externa, que vem sendo conduzida pela Fundação Carlos Chagas. Como a meta é corrigir o fluxo escolar de 1 a 4 série, o objetivo é que, em média, os alunos demonstrem um nível de competência equivalente ao do Saeb. Nas duas avaliações já realizadas em 1997 e 1998 (FCC, 1998, 1999), esses resultados foram atingidos. Os resultados também indicam uma forte correlação entre a quantidade de material ensinado e o nível de aprovação. Alunos que entram no Programa sem estar alfabetizados - 30% dos alunos inscritos em 1998 - conseguem se alfabetizar (90%) e a maioria ainda consegue pular pelo menos uma série. Ao contrário do que ocorre com os alunos regulares, conforme demonstrado pelo Saeb, os alunos mais velhos são os que mais se beneficiam do Programa, o que sugere a aderência das propostas do Programa ao público-alvo. O acompanhamento dos egressos do Programa de 1997, realizado em 1998, demonstrou que, ao retornarem às séries normais da escola, esses egressos mantêm níveis de aprovação equivalentes aos demais alunos. As avaliações de custo indicam taxas de retorno superiores a 500%. A esmagadora maioria dos professores retorna voluntariamente ao Programa no ano seguinte. Até o momento, dois municípios, Virgínia (MG) e Campo Bom (RS) já conseguiram corrigir o fluxo escolar.

## Novos desafios

No decorrer de sua implementação, o Programa Acelera Brasil vai encontrando e procurando superar novos desafios. O maior deles decorreu da surpresa de encontrar alunos multirrepetentes nas três primeiras séries, com mais de cinco anos de escolaridade, que eram totalmente analfabetos. Na verdade, uma parcela de 30% dos alunos multirrepetentes é constituída por iletrados. Foi necessário desenvolver programas emergenciais paralelos de alfabetização que, a partir do ano 2000, serão introduzidos de forma regular nas escolas participantes. O Programa também está trabalhando junto às redes de ensino para que os professores alfabetizadores, professores do Programa e supervisores retornem como professores das primeiras séries, de forma a assegurar a definitiva eliminação do ciclo vicioso do fracasso que gera a pedagogia da repetência. Ênfase especial vem sendo dada à evasão escolar: devido ao envolvimento dos alunos, professores e supervisores, os índices de evasão no Programa são infinitamente menores do que os dos demais alunos das escolas onde funcionam esses programas.

Como foi dito inicialmente, o objetivo do Programa Acelera Brasil de promover a correção do fluxo escolar tem sido alcançado, e produz evidências concretas sobre as condições necessárias e suficientes para que isso ocorra. A experiência vem demonstrando que os princípios do Programa são robustos e aderentes à realidade: quanto mais as escolas, municípios e redes de ensino se atêm a esses princípios, melhores têm sido os resultados dos alunos. O grande risco com a adoção de programas dessa natureza é a pressa e a falta de paciência que, freqüentemente, leva à busca de soluções miraculosas, rápidas ou à implementação mal planejada de programas e projetos. Existe a necessidade de mecanismos adequados e plurianuais para investimento em programas desta natureza; a falta ou imprevisibilidade também se apresenta como um fator impeditivo à consecução de resultados duradouros. O ciclo de quatro anos, com implementação progressiva e recursos ade-

quados para financiar todos os componentes do Programa, tem se mostrado fundamental para permitir o adequado envolvimento de professores e escolas, bem como a aprendizagem e domínio das variáveis que levam ao sucesso e à obtenção de resultados duradouros. Os resultados obtidos pelo Programa Acelera Brasil, até o momento, fornecem importantes subsídios para Estados e municípios que queiram engajar-se, com eficácia, no extermínio da pedagogia da repetência e na promoção da pedagogia do sucesso.

A intenção do Instituto Ayrton Senna e do BNDES é de participar e contribuir, a partir do exercício da co-responsabilidade, na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

## Referências bibliográficas

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Relatório de avaliação do Programa Acelera Brasil, 1997*. São Paulo : FCC, 1998.
- Relatório de avaliação do Programa Acelera Brasil, 1998*. São Paulo : FCC, 1999.
- OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia do sucesso*. 2. ed. São Paulo : Saraiva, 1999.

# Classes de Aceleração da Aprendizagem em Campo Grande-MS

Eny da Glória Marques de Souza

Diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SME-MS).

A rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, é formada por 72 escolas urbanas e nove escolas rurais pólos; atende a 4.167 alunos na educação infantil, 56.015 no ensino fundamental e 759 no ensino médio (este em desativação). Estes dados são do Pré-Censo de fevereiro de 1999.

Em 1997, preocupados com o elevado índice (17,87%) de alunos em situação de distorção idade/série e, também, em oferecer ensino de qualidade a essa clientela, encaminhamos ao MEC o Projeto Classes de Aceleração da Aprendizagem.

Para o desenvolvimento do Projeto, consideramos nosso levantamento estatístico e priorizamos o atendimento a 700 alunos de 1ª a 4ª série, em 14 escolas municipais, durante o ano letivo de 1998, tendo como objetivo reintegrar no percurso regular dos estudos alunos que apresentavam defasagem de dois ou mais anos em relação à série em que estavam matriculados; essa situação era ocasionada por múltiplas repetências, evasões ou entrada tardia na escola. O Projeto visa também resgatar a auto-estima, a autoconfiança do aluno e valorizar seus avanços, por meio de um ensino de qualidade.

A proposta pedagógica do Projeto está fundamentada na concepção sociointeracionista, segundo a qual o aluno é concebido como sujeito ativo, que constrói seu conhecimento através da interação com o outro, mediado pelo professor, que exerce papel fundamental no processo de ensino e em sua aprendizagem. Ao proporcionar reais interações com o conhecimento nas situações de ensino-aprendizagem, o professor possibilita que os alunos vivenciem situações ricas, com múltiplas oportunidades de diálogo e expressão, interação grupai, experimentação e manipulação de materiais e possibilidades de observar, indagar, tirar conclusões, organizar dados, discutir regras de trabalho e normas disciplinares.

Para iniciar o Projeto, realizamos diversas reuniões com as escolas envolvidas e definimos critérios para escolha do professor, o qual deveria: pertencer ao quadro efetivo; ter apenas um turno de trabalho com disponibilidade de tempo para estudo, planejamento e programa de capacitação; ser receptivo a mudanças e a

novos desafios; ser comprometido e ter entusiasmo pela profissão; aceitar e acreditar na proposta.

Para a capacitação dos professores e da equipe técnica das escolas (diretores, supervisores escolares e orientadores educacionais, perfazendo 105 profissionais) e técnicos do órgão central, contratamos os serviços do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que desenvolveu formação continuada em cinco etapas ao longo do ano letivo, totalizando 130 horas. Paralelo a esse trabalho, nossa equipe interna realizou oficinas pedagógicas e trocas de experiências entre os educadores envolvidos.

Durante o desenvolvimento do Projeto, foi necessária a substituição de alguns professores devido a desistências, licenças médicas, ou no caso daqueles que não corresponderam ao trabalho proposto, parecendo não ter absorvido inteiramente a proposta. Em caráter de emergência, contratamos e capacitamos professores-re-servas para atuar nessas eventualidades.

As turmas foram organizadas com 25 alunos cada e em dois níveis: as Classes de Aceleração I reuniam alunos de 1ª e 2ª séries (com no mínimo 10 anos de idade) e as Classes de Aceleração II, os provenientes da 3ª e/ou 4ª série, tendo, no mínimo, 11 anos.

O material didático utilizado foi o elaborado pelo Cenpec, especialmente para essas classes, para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e repassado pelo MEC: quatro módulos para o professor (*Ensinar pra valer!*) e quatro módulos para o aluno (*Aprender pra valer!*), acompanhados de fichas, cartazes, encartes, jogos e um volume sobre avaliação. Os conteúdos de História e Geografia foram adequados ao nosso Estado e município pela equipe interna desta Secretaria. Além desse material, para suporte do desenvolvimento do Projeto, utilizamos materiais permanentes como aparelhos de som, TV e vídeo, além de outros recursos pedagógicos, livros paradidáticos e assinaturas de revistas, adquiridos com verbas próprias.

A avaliação foi realizada de forma diagnóstica e processual, por meio de registros diários da observação dos alunos

durante todo o percurso, não se atribuindo notas. Para a realização desses registros, os professores e técnicos das escolas encontraram dificuldades, necessitando, por isso, de acompanhamento mais sistemático das equipes do órgão central. Esses dados constituíram elementos para emissão do parecer final da promoção dos alunos.

A participação dos pais foi de grande relevância para o desenvolvimento do Projeto, manifestada através de reuniões pre-determinadas, assim como as extraordinárias, no sentido de atender às necessidades dos alunos.

Para muitos professores, as Classes de Aceleração representaram um desafio com múltiplas características: era o momento para atender a alunos que haviam passado por muitos professores e que pouco haviam conseguido aprender - e que agora cumpria recuperá-los para a aprendizagem efetiva. A maioria as assumiu como um compromisso político. A atuação nessas classes permitiu-lhes crescimento profissional, "uma oportunidade de estudar e aprender" mediante o conhecimento de novas propostas de trabalho e reflexão sobre a própria prática.

O desempenho dos alunos foi evoluindo, a partir de seu conhecimento inicial, com ênfase à promoção de seu autoconceito e respeito aos seus ritmos de aprendizagem, bem como à percepção de seu próprio processo de aprender. A metodologia adotada, que estreita a articulação entre conteúdo e forma, possibilitou-lhes o domínio de conceitos e habilidades básicas relativos ao processo de leitura e produção da escrita, às operações matemáticas e à compreensão do meio ambiente e da realidade sociocultural. Dessa forma, eles passaram a ter uma postura questionadora quanto aos textos, com freqüentes sugestões e facilidade de perceber os chamados erros. No que se refere à Matemática, verificou-se o avanço na resolução de problemas, com estabelecimento das diversas relações e apreensão dos conceitos matemáticos, garantindo o desenvolvimento do raciocínio lógico. A metodologia diferenciada, recorrendo a materiais concretos e a estratégias pessoais de cálculo, por parte do aluno, proporcionou seu avanço. O Quadro 1 resume os resultados finais.

Como pode ser visto, no decorrer de 1998 foram matriculadas 733 crianças e/ou adolescentes, dos quais cerca de 10% solicitaram transferência (mudança de município/Estado), 6,3% desistiram (por problemas socioeconômicos, por transferência dos pais para bairros distantes ou fazendas) e apenas dois alunos foram remanejados, por conveniência pedagógica.

**Quadro 1 - Demonstrativo de resultado final**

Série origem	Alunos afastados				Série de encaminhamento							
	T	D	R	ME	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	ACI	AC II	
1ª	19,23%	13,47%	14,89%	0,70%	70,92%	3	-	4	56	16	-	21
	141	19	21	1	100	3%		4%	56%	16%		21%
2ª	40,79%	10,03%	3,67%	0,33%	85,95%	-	2	4	123	118	-	10
	299	30	11	1	257		0,77%	1,55%	47,85%	45,91%		3,89%
					100%							
3ª	38,33%	8,69%	4,98%	-	86,12%	-	-	2	14	225	-	1
	281	25	14		242			0,82%	5,78%	92,97%		0,41%
					(100%)							
4ª	1,63%	-	-	-	100%	-	-	-	-	12	-	-
	12				12					100%		
					(100%)							
Total	733	74	46	2	611							
	100%	10,09%	6,27%	0,27%	83,35%	3	2	10	193	371	-	32
					(100%)	0,49%	0,32%	1,63%	31,58%	60,72%		- 5,23%

Legenda: T - Transferido; D - Desistente; R - Remanejado (aluno da Educação Especial); ME - Matrícula Efetiva; ACI - Aceleração I;

ACII - Aceleração II.

Dentre os 611 alunos remanescentes, três - portadores de necessidades educativas especiais - foram retidos na 1ª série e dois na 2ª, por terem apresentado dificuldades, não atingindo os

alvos da aprendizagem; dos dois alunos provenientes da 3ª retidos nessa mesma série, um era portador de necessidades especiais e o outro teve porcentagem muito alta de ausência às aulas, embora todos os esforços tivessem sido envidados pela escola e pelo Conselho Tutelar, para garantir sua frequência. Pode-se, pois, afirmar que 604 - ou 98,84% - tiveram aproveitamento satisfatório, sendo apenas uma pequena parcela (5,2%) reencaminhada para freqüentar as Classes de Aceleração II no ano seguinte. Quase um terço dos alunos foi encaminhado para a 4ª série e nada menos que 60% deles foram considerados aptos a freqüentar a 5ª série.

Nesses egressos da Aceleração, atualmente cursando a 4ª ou 5ª série, seus atuais professores têm pontuado atitudes positivas, considerando-os mais participativos, questionadores e críticos. Durante 1999, estão sendo monitorados e terão seu desempenho final comparado ao dos alunos regulares, para efeito de verificação do impacto do Projeto.

Consideramos que, para o sucesso do Projeto, contribuíram fundamentalmente o acompanhamento sistemático pela equipe técnica da escola e da Secretaria de Educação, o programa de capacitação continuada e a integração de sua proposta pedagógica ao projeto político-pedagógico de cada escola. Na verdade, essa integração ao mesmo tempo é reflexo e realimenta o propósito de ter a metodologia do Projeto disseminada para todas as escolas, a fim de que não tenhamos mais clientela com defasagem idade/série.



# É Hora de Aprender: o desafio de vencer a multirrepetência em Arapiraca-AL

**Maria Cícera Pinheiro da Silva**

Secretária Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Arapiraca-AL.

**Maria das Graças Correia de Almeida**

Mestra em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e assessora em planejamento da SMEC de Arapiraca.

Este artigo tem como base a experiência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Arapiraca, Alagoas, com as Classes de Aceleração da Aprendizagem, implantadas no decorrer de 1998, com o objetivo de dar início ao processo de eliminação da defasagem idade/série constatada em nossa rede de ensino.

Arapiraca, AL

Data 19/9/98

Oi, o meu nome é Margarete Pereira da Silva.

Eu estudo na Aceleração I com a Tia Cristina.

Eu vou falar o que eu estou achando da Aceleração I.

Eu estou achando o projeto da Aceleração uma coisa muito legal, porque eu bemdizer era analfabeta, porque eu não sabia nem fazer o meu nome direito. Mas graças a Deus depois que eu fui para a aceleração eu já aprendi muitas coisas: o que é gráfico, o que é texto...

Eu confio na minha professora que no final do ano eu vou para a 4ª ou 5ª série, sabendo ler e escrever muito bem.

Eu também quero muito que as meninas da minha classe aprendam a ler e escrever.

Tchau

Ass. Margarete

Margarete Pereira da Silva era em 1998 uma das 13.105 crianças de nossa rede atingidas pelo estigma do fracasso escolar. Inocentemente ajudava a compor o índice assustador de 58,3% de alunos com distorção idade/série em nossas escolas. O mundo dessas crianças deixara de ser encantado logo cedo, marcado que estava por seu insucesso na escola, cuja repetição termina por emprestar a essa problemática um certo caráter sistemático e de normalidade.

Aluna da Turma de Aceleração 1 da Escola Tibúrcio Valeriano, em Arapiraca-AL. A carta foi escrita três meses depois de Margarete começar a participar das atividades de aceleração da aprendizagem em sua turma. A matrícula total em 1998 foi de 22.493 alunos da 1ª à 4ª série.

A história não foi diferente nos anos anteriores, conforme nos falam os dados estatísticos de 1996 e 1997, quando assumimos a gestão da Secretaria e tivemos de encarar o fato de que 60% dos alunos da rede apresentavam entre dois e sete anos de defasagem em relação à série em que deveriam estar inseridos, caso sua história de vida escolar tivesse percorrido os padrões considerados normais no processo de apropriação de conteúdos e desenvolvimento de habilidades.

Cientes das graves conseqüências que tal situação acarreta, tanto para as crianças como para o município e para a rede de ensino, decidimos enfrentar o desafio de fomentar uma estratégia de ação que tivesse como sustentação básica a busca da qualidade do ensino, no sentido de devolver esses alunos ao fluxo regular de escolaridade, tentando ao mesmo tempo recuperar a eficiência e a eficácia da escola pública de nosso município.

Margarete, com certeza, assustar-se-ia caso lhe fosse dada a oportunidade de se ver no meio de um grupo formado por nada menos do que 13 mil pessoas, todas com história semelhante à sua. Uma história nada gloriosa, que a seus olhos e aos de seus pais tem um único culpado: elas próprias e a "fraqueza da cabeça que não dá pra aprender", como costumeiramente se falava na comunidade escolar. A prepotência da escola e do saber instituído tem historicamente se eximido da responsabilidade da repetência, da evasão escolar e dos irreparáveis danos na auto-imagem e confiança do aluno. A política que tem norteado os destinos da educação não tem demonstrado preocupação com a competência de quem por ela passa, esquecendo-se que sua função primordial é a de formar cidadãos conscientes de seu papel na construção da sociedade em que estão inseridos.

Devolver a Margarete e a seus companheiros de infortúnio escolar o direito de ser bem-sucedidos foi um compromisso assumido por nossa equipe, enquanto integrante de um governo comprometido em fixar no município alicerces de sustentação a um processo crescente e dinâmico de desenvolvimento local.

É sabido que essa idéia longe está de ser consensual, e que os seus princípios ainda não alcançaram - como deveriam -

nosso sistema educacional como um todo. Contudo, ousamos nos juntar aos que já acreditam nas possibilidades de resgatar para essas crianças o direito de aprender, permanecendo com sucesso na escola. Buscando experiências bem-sucedidas, iniciamos por divulgar esse compromisso e essa intenção por toda a sociedade, nossos professores, pais e alunos, alertando para a necessidade de erradicar de nossa rede os fatores propiciadores da defasagem idade/série.

Para viabilizar o alcance desses objetivos, optamos por um processo que desencadeasse a melhoria da qualidade do ensino na rede municipal, a partir de investimentos na qualificação continuada de seus profissionais e da garantia do aporte didático necessário, buscando garantir à escola o cumprimento de seu papel de ensinar.

Usando como bandeira nosso *slogan* "É hora de aprender", instalamos em junho de 1998 o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração. Nesse primeiro momento, atendemos a 1.289 alunos, assistidos e acompanhados por 43 professores e 45 coordenadores pedagógicos capacitados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), de São Paulo. Pretendíamos assim fazer com que o aluno avançasse no trajeto escolar, resgatasse sua auto-estima e, com seu sucesso, liberasse sua vaga para que novas crianças pudessem ingressar na escola, permitindo melhor utilização dos recursos públicos e contribuindo para a reversão do quadro de repetência e evasão nas escolas da rede municipal.

Tendo como pressuposto básico o fato de que todas as crianças podem aprender, o trabalho teve início com o agrupamento dos alunos de acordo com a série de origem e com a defasagem etária (de mais de 2 anos); as classes foram organizadas em dois níveis: Aceleração I, com alunos provenientes de 1ª ou 2ª série, cujo destino seria a 4ª ou 5ª série; e Aceleração II, composta por alunos de 3ª e/ou 4ª série, com vistas à sua promoção para a 5ª série. A idade mínima era de 10 e 11 anos respectivamente, sendo cada turma composta por no máximo 30 alunos.

A metodologia previa momentos de trabalho coletivo, em pequenos grupos e individuais, ressaltando a importância da interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Nessa relação interativa estava alicerçado o sistema de avaliação, estabelecido de forma diagnóstica e processual.

Adotamos o material de apoio produzido pelo Cenpec para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, intitulado *Ensinar pra valer! e Aprender pra Valer!*; foram propiciados também revistas, jornais e outros materiais pedagógicos e de consumo para alunos, professores e coordenadores. Os professores escolhidos para tal empreendimento comprometeram-se (e cumpriram) com horas semanais de estudo individual, aprimorando sua autocapacitação e oferecendo reforço escolar, quando necessário, em períodos opostos aos de sala de aula.

Os resultados vieram gratificantes e encorajadores, bastando ter em mãos a carta escrita por Margarete, três meses depois de iniciado o trabalho. A certeza de que estávamos no caminho certo levou-nos a permanecer, oferecendo toda a condição necessária para a continuidade do processo. Nos dados obtidos ao final do ano, veio a resposta quantitativa a essa ação, considerada positiva pelo alto índice de sucesso obtido: dos 1.289 alunos com os quais iniciamos o trabalho, chegamos ao final do ano com 1.137 e, destes, 90,41% foram promovidos para as etapas seguintes, conforme o previsto. Os resultados qualitativos dessa ação, embora não mensuráveis, estão impressos na expressão de alegria e satisfação do professor envolvido com o processo, na confiança e mudança de comportamento observados, na forma como nosso aluno começou a se expressar desde que voltou a se sentir capaz de aprender. O efeito psicológico deste fazer para nós é a grande e estimulante resposta. Os dados falaram de nossa eficiência diante da questão quando decidimos mudar as regras do jogo. A satisfação dos alunos, expressa em bilhetes, cartas e cartazes, - e que também manifesta gratidão, como se esta não fosse nossa obrigação - falamos da eficácia da pedagogia do sucesso, podemos assim dizer, com a qual trabalhamos.

Dessa forma, temos tentado fazer com que a escola resgate sua função de ensinar, o aluno, seu direito de ser bem-sucedido, tendo os professores sido transformados em militantes desse sucesso, fazendo com que a política de ação de nossa rede de ensino saia da contramão da história, imprimindo um padrão de qualidade na forma de fazer a educação em nosso município.

# Supervisão do Projeto de Correção de Fluxo em Órgão Regional do Sistema de Ensino

Ione A. Zucchi Modanese

Graduada em Geografia, é coordenadora regional do Projeto Correção de Fluxo no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão-PR.

Francisco Beltrão, localizado no sudoeste do Estado do Paraná, é sede do Núcleo Regional de Educação (NRE) de vinte municípios. Dos 103 estabelecimentos de ensino desse NRE, 58 participaram do Projeto Correção de Fluxo em 1998, tendo-se instalado 155 turmas que reuniam um total de 4,472 alunos, incluindo os que freqüentavam as classes do Projeto (provenientes de 5ª a 7ª série) e os que haviam sido encaminhados para a 8ª série, provenientes das classes do Projeto criadas no ano anterior.

Conhecendo a realidade das escolas e os dados estatísticos relativos a nosso Estado e ao País, entendemos que vencer o fracasso escolar representa um desafio para os educadores, embora não seja unicamente responsabilidade do professor, mas de todos os segmentos envolvidos com a educação. Visando à reversão dos índices de evasão e repetência, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed) iniciou em 1996 o Projeto Correção de Fluxo, cujo objetivo é combater a defasagem idade/série na rede estadual de ensino, possibilitando que alunos multirrepetentes retomem, com sucesso, o percurso regular da escolarização e freqüentem a série prevista para sua faixa etária. Na proposta, trabalha-se com grupos heterogêneos de alunos oriundos de várias séries e diferentes níveis de conhecimento. Rompe-se com a seriação, e a organização curricular consiste em um rearranjo dos conteúdos basilares relevantes de 5ª a 8ª séries, levando em consideração a especificidade de cada disciplina e a diversidade cultural dos alunos.

Ao viabilizar o Projeto neste NRE, fez-se necessário o envolvimento, não só da área pedagógica, mas de todos os setores que, de uma ou outra forma, estão ligados ao ambiente escolar.

Conscientizar os diretores e supervisores da importância e necessidade do Projeto para os alunos com defasagem idade/série foi central em nosso trabalho. Traçamos como meta principal o sucesso e a permanência desses alunos na escola que, normalmente considerados "problemas", eram excluídos por "não conseguirem aprender".

Para atingir essa meta, organizamos estudos bimestrais com o grupo dos envolvidos na proposta (técnicos NRE, diretores e

supervisores). Nos dias de estudo, desenvolviam-se atividades com textos de apoio, dinâmicas de trabalho em grupo, o material Ensinar e aprender (especialmente produzido para professores e alunos do Projeto), o planejamento, registros e fichas de avaliação, sempre com enfoque especial quanto à função, comprometimento de cada um no Projeto e o valor do trabalho coletivo.

Salienta-se, como um dos fatores determinantes para o sucesso do Projeto, a competência e o perfil dos professores "multiplicadores". Os mesmos participavam de encontros de formação ministrados pelo Cenpec em Curitiba, e os multiplicavam aos demais professores de suas respectivas disciplinas que lecionavam para classes do Projeto. Para a seleção dos multiplicadores, consideramos o seguinte perfil: atuação em sala de aula, clareza da função social da escola, domínio da fundamentação e dos conteúdos de sua disciplina, facilidade de comunicação, comprometimento e crença no Projeto.

Como pretendíamos interferir na raiz da escola, objetivando mudanças reais na prática pedagógica, formamos um grupo de estudos permanente entre os "multiplicadores" e a equipe de ensino do NRE, com a intenção de obter subsídios e sustentar o trabalho de todos os professores. Disso resultaram cursos bem organizados, em que os professores, além de conhecer o material *Ensinar e aprender*, trocavam experiências, estudavam e produziam conhecimento. Os cursos oportunizaram aos professores crescimento pessoal e profissional, valorização, crença no próprio trabalho e em seu poder de transformação.

Paralelo aos cursos, realizávamos o acompanhamento do Projeto, através de visitas pedagógicas às escolas, de relatórios e estatísticas quanto ao aproveitamento e à movimentação dos alunos em relação à frequência, transferências e evasão. Se constatada, a partir dos dados, qualquer situação-problema, providenciávamos para que fossem desenvolvidas ações a fim de reverter o caso.

No desenvolver do Projeto, encontramos certas dificuldades, especialmente a resistência de alguns professores em mudar sua prática pedagógica e incorporar a avaliação tal como proposta no Projeto, feita com base em registros constantes, que

permitem acompanhar a aprendizagem e os avanços de cada aluno, sem atribuição de notas numéricas. Outras situações enfrentadas, e que dificultaram a agilidade de algumas ações, foram de ordem estrutural: atraso na entrega dos materiais de apoio específicos do Projeto; desencontros de informações entre a Secretaria, o Núcleo e a escola; falta de condições ideais para a realização dos cursos (espaço físico, quotas de xerox, atraso no pagamento das bolsas-auxílio aos professores e "multiplicadores"). Além dessas, havia a dificuldade de gerenciamento, na escola, em relação às atividades com os alunos, quando da ausência dos professores para participar dos cursos.

Por meio do envolvimento coletivo, muito diálogo e estudo, tudo isso foi sendo superado. Muitas vezes sentimo-nos cansados, chegando a desacreditar que poderia dar certo. Porém, normalmente havia alguém do grupo para alertar que as dificuldades faziam parte do "jogo" e que era preciso considerar os avanços. Então, retomávamos a situação. Aprendemos a recomeçar, sem medo, todas as vezes que fosse preciso para alcançar nossas metas.

Trabalho intenso, preocupações constantes foram vivenciadas durante todo o desenvolvimento do Projeto mas, por outro lado, os ganhos para o Núcleo Regional de Educação, como um todo, foram compensadores. Temos um grupo de professores que estão fazendo a diferença. Tornaram-se mais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, respeitam a individualidade e o ritmo de cada aluno. Estão convictos de que todos são capazes de aprender e são os autores de seu trabalho pedagógico. A avaliação passou a ser entendida como uma "escuta" do próprio professor, momento de reflexão em relação ao aprendizado do aluno, sua ação pedagógica e o contexto escolar.

A dedicação e o envolvimento junto aos alunos fizeram com que a grande maioria, cerca de 92% deles, concluíssem o ensino fundamental. Menos de 2% permaneceram na 8ª série. Infelizmente, tivemos ainda uma evasão em torno de 6% (dados de 1998).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar da Seed, que aplica provas anuais aos alunos - e permite acompanhar

a trajetória dos egressos das classes de Correção de Fluxo - confirmou que estes não apenas avançaram nas séries subseqüentes, mas realmente aprenderam. Constatamos que, no resultado geral, os alunos do Projeto Correção de Fluxo tiveram aproveitamento muito próximo aos do ensino regular, sendo que, em muitas escolas, as turmas de Correção de Fluxo tiveram médias superiores às do ensino regular.

Neste ano (1999), não há o Projeto na maioria das escolas por ter sido corrigido o fluxo escolar dos que apresentavam defasagem idade/série. Porém, continuamos preocupados, porque nos deparamos com uma nova situação: os professores do ensino médio não estão devidamente preparados para receber esses alunos. Assim, organizamos encontros envolvendo os antigos multiplicadores e professores do Projeto e os do ensino médio, apresentando a estes a fundamentação filosófica, a metodologia utilizada, os conteúdos priorizados, o material *Ensinar e aprender*, o enfoque e as formas de avaliação da proposta.

O ponto alto dos encontros foi o relato dos professores envolvidos, em relação à grande experiência que tiveram como educadores, em garantir a chegada desses alunos ao ensino médio, bem como o selamento de compromisso com esse grupo, que agora também passa a ser responsável pelo sucesso e pela permanência dos mesmos na escola.

Pelo processo vivenciado e construído, concluímos que a filosofia do Projeto deve estar presente permeando todas as ações e reflexões da escola, evitando, assim, novas situações de fracasso escolar. Para tanto, é necessário que todos os setores envolvidos com a educação garantam, em suas propostas de política educacional, investimentos maciços na formação contínua dos educadores. Só assim poderemos ter escolas não divorciadas da realidade social.

# Formação de Professores em Projetos de Aceleração da Aprendizagem: a proposta do Cenpec

Maria José Reginato Ribeiro  
Marilda F. Ribeiro de Moraes  
Meyri Venci Chieffi  
Zoraide Faustini da Silva  
Maria Beatriz Bittencourt Colella

Pedagogas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e  
Ação Comunitária (Cenpec).

Os projetos de aceleração de aprendizagem têm sido implantados no ensino público fundamental nos últimos anos, em vários pontos do País, no contexto de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar. Visam corrigir a defasagem idade/série nos sistema de ensino, desenvolvendo uma ação pedagógica junto a alunos multirrepetentes, de forma a permitir-lhes a retomada do percurso regular de escolarização, vindo a freqüentar a série prevista para seu grupo etário.

Desde 1996, o Cenpec tem sido chamado a participar de alguns desses projetos, tendo produzido materiais de apoio para professores e alunos (em São Paulo, 1996, e no Paraná, 1997-1998) e desenvolvido programas de formação continuada dos docentes. Essa demanda implicou, primeiramente, uma reflexão da equipe sobre o fracasso escolar e seus determinantes externos e internos à escola, bem como os benefícios e riscos que projetos de aceleração da aprendizagem poderiam trazer para a continuidade dos estudos desses alunos, dependendo de suas condições de implementação. Era preciso dimensionar seu alcance nos sistemas de ensino tal como se encontram hoje estruturados, assim como as dificuldades inerentes aos projetos, sem ilusões ou ingenuidade, para realizar uma competente assessoria às redes públicas.

Os alunos multirrepetentes, público-alvo dos projetos, encontram-se continuamente ameaçados de exclusão escolar, à medida que não são atingidos pela proposta educativa vigente nos sistemas de ensino. Com isso, ficam impedidos do acesso, a que têm direito, aos benefícios da educação fundamental, cuja função é auxiliá-los a compreender melhor a realidade em que vivem, pela apropriação dos saberes sistematizados, podendo nela interferir de forma mais consistente e crítica.

Um projeto que visa trazê-los de volta para o processo de aprendizagem escolar, reaproximando-os de uma relação positiva e prazerosa com o conhecimento, exige modificações na organização do ensino, do currículo e da escola, uma vez que esses mesmos elementos integram o contexto de produção dos fracassos anteriores

- caso contrário, o projeto seria uma falácia ou, no máximo, mero programa de reforço.

As condições socioeconômicas e políticas no País são determinantes da desigualdade que gera a exclusão social, com reflexos na distribuição desigual do conhecimento e em mecanismos de seletividade e discriminação no interior da escola. Lutar pela democratização do ensino faz parte da luta para transformar essa situação e implica, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a política educacional, em todas as instâncias do sistema, para identificar, em sua estrutura e funcionamento, aquelas condições que contribuem para a exclusão nos vários âmbitos de atuação - e modificá-las.

Consideramos que a prática homogeneizadora e fragmentada da escola é um dos importantes fatores de exclusão. De modo geral, a escola trata de maneira uniforme o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, desconsiderando as especificidades culturais dos alunos, suas necessidades, dificuldades, experiências de vida e de escolaridade. Por sua vez, a segmentação dos conteúdos curriculares por disciplina, por série, por bimestre e até por dia, aliada à fragmentação do tempo escolar, especialmente nas séries finais do ensino fundamental (provocando a "mudança de assunto" a cada hora), contribui para essa descontextualização dos saberes a ser apropriados, o que requer ainda mais esforço por parte de alunos com dificuldades. Assim, elaborar uma proposta educativa que vise à aprendizagem dos alunos implica repensar o currículo, modificar o tempo, espaço e rotina da escola, instalando condições de trabalho e de formação para os professores, tais como redução de número de alunos por classe, reorganização da grade curricular e da duração das aulas e horário remunerado para estudo e trabalho coletivo dos professores.

Isso se torna particularmente relevante quando se trata de atender a alunos já marginalizados pela estrutura vigente. A efetivação de tais medidas permite desenvolver uma atuação pedagógica sobre as diferentes dificuldades que esses alunos enfrentaram em sua história escolar, mobilizando-os novamente para o co-

hecimento e estimulando sua autonomia e autoconfiança na capacidade de aprender e na busca do saber sistematizado. Para tanto, faz-se necessário que a escola problematiza sua prática, identificando as contradições existentes e refletindo sobre uma organização de ensino que permita a todos aprender.

Assim, em nosso entender, projetos de aceleração da aprendizagem devem ter um prazo definido de vigência, ser articulados a outras ações da política educacional no combate ao fracasso escolar, assumindo um caráter emergencial e não estrutural, o que significa que não devem perpetuar-se nas redes de ensino como uma modalidade paralela. Podem funcionar, contudo, como uma alavanca de transformação, ao desencadear a discussão sobre o fracasso, ao rever a estrutura e as condições do ensino em sala de aula, da escola e do sistema.

Essas convicções levaram-nos a aceitar o desafio de participar do desenvolvimento desses projetos junto a Secretarias de Educação, produzindo materiais e coordenando programas de formação. Embora cientes de estar atuando apenas em um dos aspectos do fracasso escolar, acreditamos que fortalecer a ação docente e favorecer a aprendizagem dos alunos em situação de desvantagem é contribuir para melhorar a escola, lutando contra a exclusão.

O programa que nos propusemos a desenvolver devia, pois, abordar simultaneamente aspectos do currículo, dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e, ainda, trazer para a discussão com os educadores a própria questão da exclusão, com seus condicionantes externos e internos à escola.

### A concepção de formação continuada que embasa nossa proposta

Em nossa perspectiva, a formação continuada do professor tem a função de desenvolver suas competências enquanto docente, membro de uma equipe escolar e de uma categoria de trabalhadores, pois essas são as dimensões constituintes de sua identidade profissional.



Espera-se dos professores que tenham competência para ensinar, visto que escolheram essa profissão e obtiveram institucionalmente o direito de exercê-la. O foco de sua ação é, pois, a aprendizagem dos alunos. No entanto, a produção acadêmica sobre concepções de ensino, situações de aprendizagem e o papel do professor evoluíram muito nas últimas décadas:

Hoje parece claro que ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em fazer aprender, colocando os alunos em situações que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber. Quem poderia pretender, hoje, dominar conceitualmente e, ainda, praticamente, a arte de organizar e animar situações de aprendizagem? (Perrenoud, 1998, p.212).

As mudanças no mundo contemporâneo são muito rápidas, assim como a produção de novos conhecimentos e de tecnologia, o que impõe, no campo educacional, a necessidade de os professores se renovarem constantemente, estudando, refletindo e discutindo sua atuação docente, em função desses avanços. Mas o professor não atua isoladamente: o exercício de sua profissão se dá em um espaço próprio, a escola, com um contexto sociocultural específico, no qual também atua um determinado grupo de profissionais - os demais professores, o coordenador pedagógico, o diretor, os funcionários administrativos e operacionais.

A escola tem uma função social - garantir as habilidades e o conhecimento necessários para a compreensão do mundo -que só pode ser efetivada pela ação articulada de todos que nela atuam, o que exige que esses profissionais discutam e elaborem juntos o projeto educativo da escola, partilhando princípios, metas comuns e responsabilidades. Assim, é função dos programas de formação sensibilizar, estimular e instrumentalizar os professores para trabalhar em equipe, tendo em vista a formulação de um projeto coletivo destinado à formação dos alunos.

Além de fazer parte de um grupo de educadores de uma escola, o professor integra também uma categoria profissional. Um professor autônomo, sujeito de sua profissão, não pode ignorar as questões de natureza política, pedagógica e administrativa que lhes dão contorno e interferem em sua prática cotidiana. Nem todos os programas ajudam a desenvolver essas competências nos professores; muitos cursos tratam isoladamente alguns aspectos dessas competências, abordando-as de forma fragmentada e desarticulada, pois

... é relativamente fácil trazer algumas novidades - idéias, tecnologia, ferramentas - mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático (...) Orientar a formação contínua para as competências, portanto, é ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos e aos instrumentos (Perrenoud, 1998, p. 20).

Nessa visão, a formação continuada deve estabelecer um diálogo com a formação inicial dos professores e sua prática docente, num movimento de renovação e aperfeiçoamento constantes que os auxilie a resolver os problemas com os quais vão se deparando na prática, ao longo do exercício da profissão. Esse diálogo será mais rico e competente quanto mais qualificada for a formação inicial a que tiveram acesso. No entanto, não se pode ignorar as precariedades desses cursos no País. Assim, apesar de não ser função da formação continuada substituir ou suprir deficiências da inicial, os pontos críticos em relação aos conhecimentos específicos da disciplina e à prática de ensino devem ser trazidos à luz para serem compreendidos e superados, à medida do possível. Assim, a formação continuada faz sentido quando realimenta a inicial e se volta para a prática cotidiana do professor.

Por sua vez, essa prática não pode ser vista isoladamente, pois sofre influências do contexto escolar específico, da cultura vigente na escola onde atua. A formação continuada deve

então basear-se em uma visão que articula o ensino específico das disciplinas em sala de aula à ação formativa da escola; que considera o professor como educador, o qual, junto aos demais profissionais da escola, é responsável pela inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem. Assim, acreditamos que o próprio local de trabalho deve constituir também um espaço formativo, o que implica a instalação de horários comuns para estudo, discussão e planejamento da atuação coletiva do corpo docente.

Dessa forma, os programas de formação devem ser organizados de modo a abranger a especificidade do público envolvido, os conteúdos curriculares, a atuação em sala de aula e na escola, tendo como referência a realidade do contexto no qual a ação será desenvolvida.

No caso específico dos projetos de aceleração, o que se pretende é preparar os professores para atuar junto a alunos multirrepentes, cujas dificuldades de aprendizagem a escola ainda não conseguiu atender. Não se trata de aulas de reforço nem de didática específica para alunos com dificuldades. O que se propõe é: o desenvolvimento de um rearranjo curricular desseriado, que reorganiza os conteúdos tradicionalmente previstos para séries específicas de forma abrangente e significativa (razão pela qual os alunos podem ser agrupados independentemente de sua série de origem); uma atuação em sala de aula que permita atender à heterogeneidade dos alunos; e à instalação de nova dinâmica na unidade escolar, que assegure a atuação concertada de todos os docentes de uma mesma classe, em benefício da aprendizagem dos alunos.

Nesse caso, às dificuldades normalmente enfrentadas pelos professores para levar adiante propostas de formação em serviço, como condições desfavoráveis das escolas, falta de incentivos, problemas da formação inicial, somam-se outras:

- preconceito em relação aos alunos, manifesto pela descrença em sua capacidade de aprender;
- desconfiança quanto a um suposto aligeiramento dos conteúdos, fundada na crença de que seja imprescindível "ensinar" todos os previstos nos programas curriculares, dispostos em

itens distribuídos pelas séries do ensino fundamental e, muitas vezes, desconectados entre si e da realidade em que vivem os alunos;

- o receio do desprestígio profissional diante dos colegas da escola e da comunidade, por lecionarem para alunos "atrasados", o que é desvalorizado;

- e, ainda, a desconfiança que os alunos também têm em relação à sua própria competência, introjetada pelos sucessivos fracassos anteriores.

A análise desse conjunto de elementos levou-nos a direcionar o trabalho com os professores para: a discussão política sobre a função social da escola e o papel dos professores na formação da cidadania e na inclusão dos alunos; a reflexão sobre o currículo do ensino fundamental - o que é realmente importante que o aluno aprenda nesse nível de escolaridade e por quê; uma análise da massificação do ensino e o decorrente não-atendimento à heterogeneidade dos alunos; a compreensão de que a atuação pedagógica da escola deve ser produto da ação coletiva, uma vez que todos os profissionais que nela atuam têm responsabilidade na formação de todas as pessoas que estão ali aprendendo.

Com os pressupostos mencionados e visando atender às questões acima, o programa consiste em encontros periódicos, desenvolvidos na forma de oficinas e tendo como ponto de partida situações de sala de aula no ensino das disciplinas e a relação com os alunos. Os professores podem assim reconhecer-se nesta proposta e, então, problematizar e discutir, com apoio nos referenciais teóricos tanto da concepção das áreas do conhecimento e suas respectivas práticas de ensino, quanto da proposta pedagógica geral que fundamenta o Projeto. Nesse caso, o aprofundamento teórico faz sentido para o professor, porque vem iluminar sua prática, auxiliando seu entendimento e permitindo identificar nela os pontos fortes, as contradições e as fragilidades. Ter clareza do que faz, como faz, por que e para que fortalece o profissional e contribui para imprimir maior qualidade à sua atuação.

As oficinas de atividades dos encontros de formação e o material produzido para professores e alunos constituem sus-

tentação à ação docente, que se complementa pelo trabalho coletivo na escola, onde os professores estudam a proposta, discutem as situações de aprendizagem dos alunos e planejam intervenções. Esse processo visa fortalecer a autonomia dos professores, levando-os a apropriar-se de um fazer pedagógico que os auxilie a ensinar com sucesso, isto é, fazer os alunos aprenderem e, ao mesmo tempo, articular suas ações no coletivo da escola para a constituição de um projeto educativo que atenda a todos os alunos. Um professor autônomo, em nosso entendimento, é aquele que reflete e faz a crítica das propostas de sua disciplina, das condições de ensino da escola e do sistema, para tomar decisões, junto com seus pares, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino para todos.

No entanto, o exercício da autonomia não depende apenas de vontade própria; exercê-la implica estudo, debate, possibilidade de transformação, o que requer apoio político, financeiro, administrativo e pedagógico. Assim, julgamos fundamental a participação, nos programas de formação, de profissionais das outras instâncias do sistema, para garantir condições e apoio às escolas. Consideramos de fundamental importância ressaltar tais condições, particularmente num momento do País em que é voz corrente o discurso hegemônico da descentralização e autonomia; quando entendida de maneira genérica, sem explicitação e garantia de políticas de sustentação, autonomia pode significar abandono.

### Formação dos professores no Projeto Correção de Fluxo do Paraná

Participar do Programa de Adequação Idade-série (PAI-S) em 1997 e 1998, para alunos de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série do Estado do Paraná, foi um desafio para a equipe do Cenpec, mesmo com a experiência ganha anteriormente junto à rede estadual de São Paulo, com o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, destinado aos alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Participar de um programa voltado aos professores das séries finais do ensino fun-

damental implica buscar a atuação coerente e integrada dos docentes das diferentes disciplinas de uma mesma turma de alunos.

No Projeto, a formação dos professores e a simultânea produção do material de apoio para professores e alunos ficaram sob a responsabilidade direta do Cenpec, em interlocução permanente com os técnicos do Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR). As escolas participaram do projeto por adesão, tendo o DEPG propiciado algumas condições de trabalho consideradas imprescindíveis para que o programa realmente tivesse reflexos em sala de aula. No contato constante entre ambas as instituições desde a concepção do Projeto, definiu-se que as classes seriam formadas com no máximo 25 alunos, as escolas seriam orientadas a organizar seus horários de forma menos fragmentada (por exemplo, com aulas dobradas) e a instalar horário remunerado para o trabalho coletivo dos professores. Foi previsto também o acompanhamento das equipes dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), que deveriam coordenar e sustentar a implementação do Projeto nas escolas, tendo a Secretaria organizado uma estrutura de apoio para tal.

Os encontros sistemáticos com os professores e o material produzido especificamente para eles e seus alunos foram as duas grandes balizas desse programa, uma estreitamente vinculada à outra, razão pela qual as descrevemos sucintamente adiante.

### O material *Ensinar e aprender*

O material *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a) foi produzido para auxiliar os docentes a atuar nas classes do Projeto Correção de Fluxo, de modo a propiciar aos alunos experiências de aprendizagem bem-sucedidas, que os levassem a retomar seu percurso no ensino regular.

Tanto a produção de material quanto a formação continuada atingiram apenas professores das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Para concepção e elaboração do material e da formação, constituiu-se no Cenpec uma equipe formada por pedagogos, professores especialistas das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e uma assessora pedagógica da área de currículo. Para a composição dessa equipe, foram considerados requisitos fundamentais que os profissionais tivessem larga experiência em escola pública e na vida acadêmica, participação anterior em projetos de formação e sintonia com a concepção de educação, de ensino e aprendizagem aqui defendida. Durante todo o ano de 1997, essa equipe manteve encontros semanais, na busca da coerência e integração entre os princípios, a concepção pedagógica geral da proposta e as concepções de ensino de cada disciplina presentes no currículo oficial do Paraná. As principais decisões referentes à seleção e organização de conteúdos, estrutura do material, definição de habilidades escolares comuns às disciplinas, procedimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, foram tomadas após intensa problematização, nesse coletivo. O trabalho conjunto dos especialistas com os pedagogos mostrou-se extremamente necessário e complementar, na tessitura da articulação entre a proposta pedagógica geral e as das diferentes disciplinas do currículo. Como *Ensinar e aprender* foi sendo produzido simultaneamente aos encontros com educadores durante o ano letivo, incorporou questões e sugestões dadas pelos professores participantes com base em seu dia-a-dia na sala de aula, o que contribuiu para que atendessem a questões da prática docente. O material consiste em um conjunto de quatro volumes para os professores das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, e em fichas para alunos, tanto para a atividade individual quanto em grupos, além de cartazes e jogos para a classe.

Concebido como material de caráter formativo para o professor, *Ensinar e aprender* revela a preocupação constante em explicitar a proposta pedagógica geral e a de cada disciplina, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Da seleção de conteúdos à proposição das atividades de ensino-aprendizagem, justificam-se ao professor as razões das indicações feitas.

A seleção de conteúdos em todas as disciplinas recaiu sobre conhecimentos, noções, conceitos e habilidades considerados centrais para o ensino fundamental e constantes do currículo oficial. Estão organizados em torno de grandes eixos que, por sua abrangência, permitem a abordagem de conteúdos tradicionalmente programados para esse nível de ensino sem respeitar a rígida divisão por séries e, por sua flexibilidade, possibilitam diversos graus de aprofundamento e expansão, de modo que cada docente possa melhor adequar sua dosagem às características de sua classe.

A metodologia proposta para a sala de aula respeita a especificidade de cada área do conhecimento e visa à participação intensa dos alunos no processo ensino-aprendizagem, propondo que manifestem opiniões, discutam-nas com os colegas e com o professor, levantem hipóteses, busquem informações em fontes variadas de conhecimento. O objetivo é desenvolver a autonomia dos alunos, para que saibam onde e como procurar, com competência, informações das quais precisam ou que desejam obter, habilidade essa fundamental tanto para a continuidade dos estudos no ensino médio quanto para o exercício da cidadania. Em todas as disciplinas há indicações para o desenvolvimento das habilidades escolares de leitura e escrita, tradicionalmente relegado pelos professores das demais disciplinas, que o atribuem aos de Língua Portuguesa. Desse modo, nas atividades de todas as disciplinas, os alunos são orientados para leitura dos mais variados tipos de texto em diferentes linguagens - como textos informativos, argumentativos, gráficos, tabelas, mapas e fotografias - e, da mesma forma, produzem textos como narrativas, sínteses, relatos de entrevistas, gráficos.

Com a finalidade de que os docentes envolvidos pudessem ter conhecimento da proposta para as demais disciplinas, cada volume apresenta ainda um quadro-síntese do conteúdo de todas elas - unidades temáticas, temas ou projetos propostos, bem como as respectivas noções, conceitos e habilidades que se pretende desenvolver nos alunos.

A avaliação da aprendizagem tem como foco a análise contínua das produções dos alunos, com o objetivo de identificar

os progressos conseguidos e os pontos críticos, as dificuldades, para que o professor possa planejar as intervenções necessárias a fim de que os alunos avancem na direção dos pontos de chegada pretendidos. Não se tem a expectativa de que todos os alunos cheguem da mesma forma e ao mesmo tempo a esses alvos. Eles constituem horizontes de aproximação, de forma que possam ser acolhidos os diferentes desempenhos dos alunos, garantindo-se, no entanto, o progresso de todos.

*Ensinar e aprender* pressupõe a fundamental mediação dos professores. Assim, foram previstas, nos encontros de formação, situações para que os professores o analisassem, incorporando as indicações feitas, as práticas que já desenvolviam, fazendo escolhas e adequações às suas classes. Seu uso não prescinde da leitura, discussão e planejamento conjunto entre educadores, daí sua vinculação ao programa proposto.

### Os encontros de formação com docentes e técnicos

Dada a dimensão da rede estadual e a grande adesão ao Projeto (11 mil e 100 professores, 110 mil alunos no primeiro ano de seu desenvolvimento), o programa foi desenvolvido por multiplicação, ou seja, por um grupo de professores, diretamente capacitados pelo Cenpec, que se encarregaram da formação dos demais docentes de suas regiões. Esses professores multiplicadores também lecionavam para as classes do Projeto, condição que lhes dava maior legitimidade junto aos colegas da rede.

Optamos por envolver, desde o início, técnicos dos 30 NREs do Estado, considerando a já aludida importância do apoio aos docentes por essas instâncias na sustentação do Projeto. Assim, bimestralmente, deslocavam-se de cada núcleo para os encontros em Curitiba (encontros de três dias, total de 24 horas) 11 representantes: cinco professores multiplicadores, um de cada disciplina; cinco técnicos da equipe de ensino do NRE, um de cada disciplina; e o coordenador do Projeto Correção de Fluxo no Núcleo.

Os professores e técnicos eram agrupados por disciplina, e os encontros coordenados por duplas formadas por um pedagogo e um especialista, autores do material, ficando os coordenadores do Projeto no NRE em uma sexta turma, coordenada pela assessora pedagógica do Cenpec. Todas as turmas contavam ainda com representantes da equipe técnica do órgão central da Secretaria.

Como o atendimento à diversidade, o acolhimento às diferenças e a reinserção dos alunos no processo de aprendizagem são princípios difíceis de serem concretizados em sala de aula, o programa consistia basicamente em oficinas para desenvolver situações de ensino e aprendizagem sugeridas no material, as quais contemplam momentos individualizados, discussão em pequenos grupos e momentos coletivos. Assim, os professores discutiam as sugestões e podiam antecipar dúvidas e dificuldades que os alunos poderiam apresentar ao realizar as atividades. Ao mesmo tempo, vivenciaram formas de orientar os alunos, de modo a incentivá-los a expressar suas hipóteses e opiniões sem medo de errar, dialogando, discutindo, questionando e sistematizando o que aprendem. Também constituíam atividade das oficinas a análise de produções dos alunos, acompanhadas de exercícios de registro descritivo e proposição de intervenções necessárias para subsidiar a avaliação.

O grupo dos coordenadores do Projeto nos NREs, além de inteirar-se da proposta para as disciplinas, tinha como tarefa discutir e planejar as ações de acompanhamento na região, trazendo para os encontros as conquistas obtidas e os problemas surgidos na prática dos professores e das escolas, para debater com seus pares, discutindo encaminhamentos junto à Secretaria, com vistas à sustentação e ao apoio ao desenvolvimento do Projeto.

Iniciado em 1997, esse processo estendeu-se por 1998, com a intenção de dar continuidade e solidificar a prática recém-construída. Nessa segunda etapa, o objetivo foi subsidiar os professores da 8ª série, para a qual havia sido encaminhada a maioria dos alunos participantes do Projeto no ano anterior. Visando a fortalecer a autonomia dos docentes, estes participaram diretamente, em oficinas, da elaboração de uma proposta pedagógica para essa série

final, tornando-se co-autores da mesma; procederam à seleção, em cada disciplina, de conteúdos que pudessem complementar os conhecimentos básicos do ensino fundamental, detalhando e sugerindo abordagens para seu desenvolvimento em aula, aprofundando questões relativas a classes heterogêneas e avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentre outras. Para isso, apoiaram-se em subsídios teóricos oferecidos nos encontros, em publicações da Seed, no material *Ensinar e aprender* (Cenpec, 1998a), em obras de referência, livros didáticos e outros recursos de que dispunham, além de uma série de volumes especialmente produzidos para cada encontro - *Ensinar e aprender: reflexão e criação* (Cenpec, 1998b) - contendo, ao mesmo tempo, textos de apoio e os resultados das oficinas realizadas no encontro, de modo a subsidiar o processo de multiplicação.

Ao longo do ano, os multiplicadores, junto aos coordenadores de cada área nos Núcleos, elaboraram e detalharam o planejamento de atividades, que deveria ser complementado pela equipe docente em cada escola, após a multiplicação. Esse processo buscou, pois, fortalecer os professores enquanto autores da proposta de trabalho em sala de aula. Foi também com essa intenção, divulgando suas realizações, que se organizou a publicação *Ensinar e aprender: relatos da prática* (Cenpec, 1998c). Esse volume contém relatos de professores de todos os NREs, cujos técnicos participaram da estruturação dos textos junto aos autores, assim como da seleção daqueles a serem incorporados na publicação, editada pelo Cenpec. Os *Relatos* trazem experiências de sala de aula, indicações do percurso realizado pelos professores com os alunos no decorrer do Projeto, das dificuldades e inseguranças que viveram e, também, do prazer com a aprendizagem de seus alunos.

### Reflexos em sala de aula

A preocupação com os reflexos da formação na sala de aula esteve sempre presente na proposta, tendo em vista o foco na aprendizagem dos alunos. Os encontros de formação previam momentos específicos para os professores relatarem e discutirem o pro-

cesso vivido em sala de aula: dificuldades e progressos dos alunos, encaminhamentos mais adequados à continuidade do Projeto, compatíveis com sua realidade e com a proposta pedagógica. A análise de produções dos alunos foi um ponto forte de sustentação dessas discussões. Além disso, cada encontro comportava um momento final de avaliação do processo desenvolvido ao longo dos três dias. Os registros dessas avaliações, aliados ao processo de seleção dos relatos de prática para integrar a referida publicação, fornecem indícios do reflexo do programa na prática docente dos participantes do Projeto.

Ainda, sob orientação do Cenpec, ao final de 1998, os NREs procederam a um mapeamento dos efeitos do Projeto. Com o objetivo de trazer a voz de alunos e professores sobre a experiência vivida, solicitou-se que estes respondessem a questionários em que poderiam manifestar suas percepções quanto a pontos significativos, críticas e dificuldades. Nesse levantamento, em cada Núcleo, selecionaram-se quatro escolas, nas quais foram respondidos questionários pelo conjunto da equipe docente, pelos professores das cinco disciplinas lecionando para classes "de Correção de Fluxo" e pelos alunos de uma turma de 8ª série em seu segundo ano de Projeto. Os próprios técnicos dos Núcleos procederam à síntese das respostas obtidas, propiciando à Secretaria indicadores do impacto do Projeto em todo o Estado. Além dessas sínteses, os NREs também forneceram ao Cenpec as respostas das equipes escolares (120) e amostras das respostas de alunos (ao todo, 881) e de professores (422).

As informações aí colhidas, junto às demais já mencionadas, permitem configurar um quadro da trajetória de alunos e professores no Projeto, fornecendo uma dimensão das mudanças ocorridas na prática da sala de aula, na interação professor-aluno e professor-professor, na busca de superação das práticas tradicionais, articulando os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

As mudanças mais significativas percebidas pelos professores em sua prática referem-se aos conteúdos ensinados e à forma de ensinar. Para eles, a organização dos conteúdos em unidades temáticas, temas e projetos e o fato de estarem relacionados com a realidade dos alunos tornaram-nos mais articulados e significati-

vos: "Hoje, se os alunos não perguntam mais por que precisam aprender determinado conteúdo, talvez seja porque nós, professores, entendemos por que ensinar esses conteúdos". A relevância dos conteúdos desenvolvidos também transparece em inúmeros depoimentos de alunos: "Não aprendemos só matérias, mas coisas importantes sobre nossa vida, como trabalho, documentos e assuntos importantes sobre o País, economia e política".

Também, quando da seleção dos depoimentos para integrar os *Relatos de prática*, ficou patente tanto a adesão entusiasta a projetos ou atividades propostas - "Histórias que a família conta", em Língua Portuguesa, ou "Era uma vez na Idade Média", em Língua Portuguesa e História - quanto a adaptação ou integração de outras, tais como "Valorização do Ambiente", "Preservando o Bairro" (integrando conteúdos de Geografia e Ciências), "Medidas no cotidiano" (Matemática), "Cozinha Alternativa", "Projeto Vida" (Língua Portuguesa e Ciências), etc.

A adesão ao Projeto, porém, não ocorreu sem resistências ou a inquietação de ter de ensinar a alunos que "havam perdido o ritmo de aprendizagem". A resistência pode ser traduzida em relatos como: "No início, pensei: é mais um projeto caindo de pára-quedas sobre nossas cabeças"; ou "O Projeto Correção de Fluxo deveria ser bom para os alunos, mas acabou sendo mais um fator de propaganda do governo para o Banco Mundial, pois o mesmo jamais visou os alunos, mas sim o fundo que vem para os cofres públicos". Certa inquietação de pais dos alunos também foi percebida pelos professores: "Os pais, no início, ficaram meio receosos, pois achavam que não iria dar certo. Mas, no decorrer do Projeto, superaram as dúvidas e houve mais aceitação. Hoje estão confiantes". Dentre os facilitadores da adesão ao Projeto, destacam-se o trabalho integrado dos professores na escola, as oficinas de formação e o próprio material *Ensinar e aprender*.

A propósito, a Seed procedeu, em 1999, a uma pesquisa, junto a lodo o corpo docente da rede, acerca dos diversos programas de formação por ela oferecidos no período 1997-1998, em que o programa do Cenpec é apontado pelos professores como "o melhor" de que participaram (Paraná, 1999, p. 50).

De modo geral, os professores consideram, em seus depoimentos, a "nova" forma de ensinar proposta no programa como mais eficaz, ressaltando a diversificação das atividades e da organização da classe, o desenvolvimento dos conteúdos a partir dos conhecimentos dos alunos, a instalação do diálogo e da participação como rotina em classe - os quais teriam tornado as aulas mais dinâmicas e interessantes, mobilizando os alunos para a busca do conhecimento: "Percebo meus alunos motivados, participando, mostrando aos outros seus trabalhos e, principalmente, entendendo o que estão fazendo"; "Estão se mostrando mais motivados, interessados, seguros, capazes de aprender". De maneira geral, os alunos "tornaram-se mais independentes, aprenderam a pesquisar, questionar e a defender suas idéias".

Os alunos também expressam que as aulas estão mais interessantes, destacando que os professores estão mais preocupados com a aprendizagem de todos, dando-lhes atenção e "repetindo as explicações até entenderem bem o conteúdo"; "Os professores estão explicando melhor, com muita paciência, dão toda a explicação necessária"; "Os professores mudaram muito o jeito de ensinar, (...) fazem o que podem para que o aluno consiga aprender"; "Eu não conseguia acompanhar os outros em Matemática, não sabia resolver exercícios de álgebra, mas o professor, com várias explicações diferentes, conseguiu me ensinar"; "Houve muitas mudanças no ensinamento (...) trabalhamos até com a história da minha vida!"

Outra mudança na prática docente refere-se ao desafio de lidar com a heterogeneidade da classe, ou seja, com alunos que apresentam níveis de conhecimento bastante diferenciados. Acolher essas diferenças, aproveitá-las a favor de cada um e do grupo não foi tarefa fácil: "A maior dificuldade foi trabalhar com um grupo de idades e séries de origem tão diferentes". De fato, a proposta pedagógica, que fundamenta o ensino em todas as disciplinas e se expressa no desenvolvimento das atividades, exige que o professor ouça os alunos, dialogue com eles, respeite suas histórias de vida e seus conhecimentos, rompendo com eventuais pre-

conceitos, passando a investir na aprendizagem de todos: "Ao dirigir um novo olhar para cada aluno, convenci-me de que todos são capazes de aprender e que, mediados por mim com eficácia, podem progredir"; "A heterogeneidade dos alunos fez com que buscasse estratégias diferentes para conseguir alcançar a todos".

Os alunos explicitam que podem dizer o que pensam sobre os assuntos tratados em sala de aula, arriscar respostas sem medo de errar, "sem passar vergonha": "O que o Projeto trouxe de bom foi a oportunidade de falar, perdi o medo de ficar na dúvida"; "Não tenho mais medo de perguntar nas aulas, e isso enriqueceu não só o meu conhecimento mas também meu próprio eu".

A atividade em grupos, como rotina de sala de aula, foi uma das grandes novidades para os alunos. Como, nesta proposta, um dos pressupostos sobre a aprendizagem é que ela ocorre na interação, diversos agrupamentos de alunos são reiteradamente sugeridos no material e nos encontros de formação; essa organização da classe tem ainda a vantagem de permitir ao professor, mediante cuidadosa organização dos grupos, dar atendimento a determinados alunos com dificuldades, enquanto os demais se envolvem em atividade de aprofundamento ou expansão de conteúdos estudados. Os alunos referem-se a essa forma de estudar como uma oportunidade de aprender "com quem sabe mais" e, também, de "ensinar o que sabem". Parece que o fato de ter sido proposta, em todas as disciplinas, a alternância de trabalho individual e coletivo ajudou realmente a atender a todos os alunos, em suas especificidades de ritmo e forma de aprender, fazendo com que se percebessem progredindo no desempenho escolar, bem como respeitados e valorizados por colegas e professores: "Aprendi a trabalhar em grupo participando mais com os colegas. Aprendi a fazer trabalhos com meu modo de pensar, com minhas próprias palavras". "Aprendi a importância de trabalhar em grupo organizado, onde um ajuda o outro e, assim, todos saem beneficiados". Entretanto, a menção ao agrupamento de alunos não aparece com tanta frequência em depoimentos de professores, os quais se referem constantemente à integração entre os docentes em seus horários

coletivos, considerada fator fundamental para o desenvolvimento do Projeto com qualidade.

O maior desafio enfrentado pelos professores em relação à mudança de prática refere-se à avaliação dos alunos, centrada em suas produções e envolvendo observação constante, registros e pareceres sobre o processo de aprendizagem de cada um e da classe. O acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos no desenvolvimento das atividades diárias permite detectar avanços e problemas manifestados durante o estudo dos conteúdos e, a partir desse diagnóstico contínuo, planejar intervenções para promover novos avanços em relação aos pontos de chegada pretendidos; o aluno também deve tomar consciência de seus progressos e dificuldades, o que contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Sendo essa uma prática nova, que exige romper com o "certo" e "errado" que caracterizava a prática anterior, é natural que tenha representado uma grande dificuldade para os professores, gerando insegurança e conflitos: "Essa forma de avaliar é burocrática e complicada"; "Não temos tempo para redigir registros tão detalhados". E requer tempo para ser efetivamente posta em prática: "Percebo, como professora multiplicadora, que muitos dos meus colegas ainda não incorporaram a proposta e continuam avaliando de forma quantitativa". Quando tal incorporação acontece, entretanto, os professores manifestam que "esse jeito de avaliar é que faz sentido".

Alguns depoimentos de alunos refletem a dificuldade da instalação dessa nova prática: "Foi difícil para mim saber se estava indo bem ou mal (...) era mais fácil quando tinha nota"; "Estamos sendo avaliados passo a passo; eu penso que essa forma de ser avaliado é ruim" - revelando a escassa incorporação, por seus professores, da reiterada sugestão de que os alunos sejam continuamente informados dos seus avanços e apoiados para superar as eventuais dificuldades. Na maioria dos casos, porém, a "nova" avaliação foi bem recebida pelos alunos. A frase de um deles resume: "Agora não preciso mais me preocupar com prova, só em aprender".

Apesar das dificuldades, os professores deixam bem claro que o ensino e a aprendizagem não foram barateados, mas



"modificados", integrados e redimensionados. Também os alunos perceberam-se aprendendo com qualidade: "Quero cursar a faculdade. Isso antes não me passava pela cabeça. Hoje sei que, se me dedicar, consigo". Vários alunos referem-se diretamente a conteúdos estudados: "Estou conseguindo me sair muito bem em todas as matérias e estou aprendendo muito mais que no regular: correspondência, evolução do ser humano, equações, verbos, fazer paródias..."

Uma aluna multirrepetente vinda da 6ª série relata que nunca havia sentido tanta vontade de estudar: "Só queria saber de estudar, estudar, ficava lendo até de madrugada, acho até que exagerei". Como resultado, conseguiu concluir o ensino fundamental, o que acarretou comentário depreciativo de um colega da escola: "Também pudera, ela já é bem velhona..."; no entanto, seus colegas de classe a defenderam, alegando que o tinha passado por mérito próprio: "Não, a Kelly passou para o 2 grau porque ela estudou, estudou muito". Isso a fez sentir-se "valorizada como pessoa".

Quanto à participação dos demais integrantes da equipe escolar, em seus depoimentos os professores relatam que o Projeto mobilizou o conjunto da escola em graus variados de intensidade: "A escola toda se mobilizou com a implantação do Projeto Correção de Fluxo. Nos dias de curso (encontros de formação), os demais professores também se envolveram de uma forma ou de outra, atendendo em horários especiais às turmas do regular, para o bom funcionamento da escola". Foi relatado também que "houve uma integração maior entre professor e equipe pedagógica, buscando trabalhar juntos determinados conteúdos e resolver as dificuldades que surgiam"; "A escola como um todo mudou um pouco a maneira de ver o aluno, enxergando-o como ele é, não como gostaria que fosse"; "... passou a olhar com outros olhos os alunos do Projeto, deu-lhes apoio para superar suas dificuldades".

A gradual mudança de postura dos professores envolvidos no Projeto, na forma de ensinar e avaliar os alunos, bem como a integração e articulação entre eles gerou nos demais interesse, "curiosidade" em conhecer a proposta pedagógica, particularmente no que se refere à avaliação da aprendizagem e procedimentos

metodológicos. "O Projeto Correção de Fluxo fez a escola refletir sobre os métodos e critérios de aprendizagem. A escola precisa mudar, inovar. Gostaria que o Projeto se estendesse para o ensino regular".

A própria resistência e crítica de professores não envolvidos diretamente com o Projeto na escola foi considerada, em vários depoimentos, como uma forma de rever e avaliar sua atuação, como relata uma professora de Geografia: "Sempre que nos propúnhamos a realizar algo diferente, recebíamos algumas críticas dos colegas que nos deixavam preocupados e nos faziam questionar se nosso trabalho é algo duradouro ou 'um modismo', se ele é verdadeiro". Professores, dizem que o Projeto também lhes ampliou a própria visão de mundo, de lidar com a aprendizagem, "fazendo-nos recordar que alunos são indivíduos, por isso seres diferentes com caminhadas diferentes..."

Os depoimentos de alunos referem-se muitas vezes à recuperação da própria dignidade, pelo fato de estarem aprendendo, e à possibilidade de usar o que aprenderam na escola em sua leitura de mundo. A solidariedade que se estabeleceu entre eles e os professores, principalmente no empenho de que não houvesse nenhuma desistência e que todos pudessem "avançar", aliada à sensação de "recuperação do tempo perdido", foi outro aspecto marcante de seus depoimentos: "O Projeto trouxe-me vontade de estudar, uma esperança de recuperar o tempo perdido, uma relação melhor com meus semelhantes e um objetivo na vida"; "Agora tornei-me mais importante, civilizada. Estou me formando esse ano"; "Neste projeto você vive a vida e não a fantasia, porque no estudo regular você só copia a matéria, vive com o passado. No Fluxo eu vivo o futuro".

### **O professor e o programa de formação**

Uma proposta de formação continuada para professores traz sempre uma determinada visão de ensino, de professor e aluno. Nesse sentido, para tecer considerações e apontar avanços, dificuldades e desafios relativos à experiência vivida com os professores da

rede de ensino do Paraná, temos de rever o caminho percorrido e, ao mesmo tempo, elaborar uma releitura de nossa proposta, considerando o que foi fundamental em sua construção e implementação. Somente assim terá sentido esta análise e poderá trazer contribuições às políticas e/ou projetos de formação na mesma direção.

Aceitar o desafio do Projeto, de início, não foi fácil para o professor. Questionar-se e questionar a escola considerando a situação daqueles que não tiveram sucesso na aprendizagem soava-lhe estranho, trazendo desacomodação de sua prática docente. Tal questionamento decorria de outra lógica que não a do contexto escolar no qual, muitas vezes, a cultura da repetência se encontra enraizada. Refletir sobre o princípio de que todos os alunos são capazes e devem aprender provocou de início, em muitos professores, insegurança e resistência, pelo entendimento de que tornar esse princípio realidade exigiria deles um esforço ampliado, diante da complexidade da tarefa.

No momento em que cresce a consciência de sua responsabilidade, com a discussão do fracasso escolar - considerado em suas várias dimensões, mas voltando-se para o interior da escola e focalizando a aprendizagem como fator de sucesso - é que se evidencia a necessidade de apoio ao professor de modo a ampliar sua capacidade de ensinar e possibilitar assim a todos os alunos aprenderem. Lembrando Perrenoud (1998), é justamente quando surgem as resistências que se faz necessária a construção das competências profissionais específicas, como mobilização para o conhecimento, esquemas de ação e atitudes do professor para seu melhor desempenho.

Sabendo que essas competências são indissociavelmente teóricas e práticas e que resultam do processo de reflexão sobre a prática docente, o programa de formação previa momentos de estudo e reflexão sobre o insucesso escolar e a inclusão pela aprendizagem, articulados e integrados a momentos de análise das práticas vividas, tendo como suporte os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o Projeto, buscando intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática. Esse movimento entre o

fazer e o refletir, articulando o que e o *como* ensinar, ou seja, conteúdo e forma, relacionados ao *para que* ensinar constituíram diretrizes norteadoras para a compreensão da relação teoria e prática. A reflexão sobre as práticas reais é, segundo Schön (apud Alarcão, 1996, p. 12), a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai se deparar na vida real e de tomar decisões nas zonas de indefinição que a caracterizam. Proporcionar ao professor reflexão sobre a prática, nas condições reais em que acontece, fortalece-o para atuar em situações de incerteza, aprendendo a desenvolver novas maneiras de pensar, de compreender, de tomar decisões e de equacionar problemas.

Foi preciso, então, investir na capacidade de autodesenvolvimento reflexivo dos professores como profissionais competentes - o que constituiu, para nós, complexo desafio.

De início, os professores apresentaram atitudes de descrença e mesmo de rejeição para com as atividades de estudo e leitura, que lhes exigiam grande esforço e paciência, supondo que nada tivessem a ver com seus problemas de sala de aula. Essas dificuldades observadas inquietaram-nos por acreditarmos que decorrem, na maioria das vezes, das condições do contexto escolar que não permitem nem estimulam sua realização, cabendo-nos, nesse programa, influenciar mudanças nessa direção, potencializando esforços e criando mecanismos para incorporar tais práticas ao cotidiano escolar. Como formadores, nos momentos dos encontros, acolhemos seus sentimentos e dificuldades, mas não fugimos à responsabilidade de promover seu crescimento, ampliar sua capacidade de reflexão para melhor entendimento de sua prática e até da necessidade de renová-la, reconhecendo nos novos conhecimentos a possibilidade para isso. A pergunta que nos fizemos foi: Como promover o crescimento do professor, enquanto profissional que lida com o conhecimento, mas não dispõe de uma prática permanente de estudo? Nessa direção, o material *Ensinar e aprender* deu grande sustentação ao processo, por ter possibilitado a entrada da proposta pela prática do professor, por sua disciplina específica, pelo que lhe é familiar, atendendo a suas expectativas, dando-lhe apoio com indicação de caminhos viáveis

para sua prática. Mantendo coerência entre o que propõe e as condições da realidade escolar, foi instrumento importante da articulação teoria-prática, tendo gerado impacto positivo junto aos professores.

A realização de oficinas com o maior número possível de situações de prática de sala de aula foi ponto forte e fundamental, tendo oferecido aos professores possibilidades e alternativas de ação, concretizando e dando maior clareza à proposta pedagógica do material. Pareceu-nos a forma mais adequada para trabalhar com os professores, que assim puderam analisar o vivido nas oficinas, em reflexão coletiva, conferindo sentido à prática, uma vez que discutiam o que haviam feito, como e por quê.

Momentos de relatos de prática ou "troca de experiências", planejados propositadamente em todos os encontros, tiveram a função importante de recuperar a dimensão relacional e comunicativa da realidade escolar, trazendo a fala do professor e da escola, criando uma situação mais livre e espontânea em que emergissem as dúvidas, as dificuldades, as conquistas já realizadas, as experiências acumuladas. Esses momentos ainda permitiram caminhar para a constituição do coletivo, integrando a diversidade dos indivíduos e acreditando na existência do grupo como condição à ação pedagógica, estabelecendo vínculos, despertando afinidades, valorizando a solidariedade e a cooperação. Permitiram ainda conhecê-los nas situações de ajuda mútua, de análise e apreciação de suas experiências, estabelecendo trocas entre eles, enfim, conferindo significado ao que fazem na sala de aula. Esse foi para nós um momento privilegiado de avanço na formação.

Segundo seus depoimentos, os professores em sua maioria compreenderam e valorizaram o exercício dessa prática, passando a atuar de forma mais integrada na escola, valorizando o trabalho coletivo como espaço de continuidade da formação. Isso é particularmente significativo por se tratar de professores especialistas em diferentes disciplinas da 5ª à 8ª série que, tradicionalmente, atuam de forma isolada.

Os professores reconheceram e identificaram essas conquistas como mudanças em sua prática: uma nova forma de

ensinar e avaliar, nova visão ou concepção mais clara de suas respectivas disciplinas, da importância da seleção de conteúdos relevantes e significativos para os alunos.

As maiores dificuldades que apontaram - a heterogeneidade das classes, as mudanças no processo de avaliação, agora centrada na análise das produções dos alunos, envolvendo registros descritivos - coincidem com o que consideraram maiores desafios e conquistas. Isso remete a uma leitura dialética de seus depoimentos, evidenciando o despertar de uma preocupação com esses aspectos, mesmo se considerados difíceis, e o reconhecimento de sua importância para a docência.

## A formação dos professores e sua articulação com outras ações

A visão adotada, de que a formação não se limita ao tempo e espaço dos encontros, implica integrá-la a um contexto mais amplo, supondo condições de continuidade no próprio local de trabalho, com a convicção de que "trabalhar e formar não são atividades distintas" (Nóvoa, 1992, p. 29) e que, portanto, deve-se levar em consideração as questões de organização e funcionamento da escola e do sistema. Assim, outros profissionais do contexto escolar deveriam tornar-se, pelo menos, cientes dos conteúdos e orientações dos encontros, estabelecendo na comunidade escolar sintonia e coerência em sua ação formativa. No sistema paranaense, os profissionais-chave para promover essa articulação e, também, prover apoio ao professor na escola são os coordenadores do Projeto nos Núcleos. Sua inclusão nesse programa constituiu um avanço significativo, possibilitando-lhes o acompanhamento do Projeto nos encontros de multiplicação e junto às escolas, imprimindo forte caráter pedagógico a suas ações. A medida que transcorreram os encontros, esses profissionais puderam ir se constituindo como grupo e, através da troca com seus pares, desenvolveram estratégias de atuação junto às escolas com maior segurança, num avanço profissional. O crescimento desse grupo pôde ser observado não

somente nos encontros mas, também, em sua atuação, nas visitas constantes às escolas, provocando reflexão junto a diretores menos confiantes, participando dos horários de trabalho coletivo dos professores e dos momentos de síntese de avaliação, ou, mesmo, buscando parceria com outras instâncias no combate à evasão, assumido em sua quase totalidade pelos coordenadores dos NREs. Seu envolvimento foi particularmente evidenciado nas sínteses de avaliação do Projeto, ao final de 1998, quando reivindicaram junto ao sistema a expansão da proposta pedagógica para o ensino regular, como reflexo dos benefícios trazidos para a escola como um todo.

A preocupação com a continuidade e consolidação do Projeto levou-nos a procurar, no seu segundo ano, em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná, a interlocução com profissionais da Universidade responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores do sistema público. Poderiam contribuir, assim, com sua participação nos encontros, no acompanhamento das ações nas condições efetivas da prática escolar, no desencadeamento de ações de apoio pedagógico fortalecendo a formação inicial dos docentes, apostando numa troca que pudesse realimentar seu papel de formador dentro da universidade. Apesar de tão desejada, porém, essa parceria não foi de todo consolidada. Foram realizadas algumas reuniões entre integrantes da Seed e docentes de universidades estaduais, para discutir uma ação conjunta. No entanto, por problemas de diversas naturezas, pudemos contar efetivamente com a presença de apenas alguns desses profissionais nos encontros realizados; o desencadeamento de medidas de apoio ao projeto, no âmbito da universidade, ficou mais na dependência da iniciativa e disponibilidade do profissional envolvido (ver artigo de Maria Helena Carvalho neste número).

Isso sugere que a articulação e o aprofundamento das relações entre universidade e escola pública devem ser integrados às políticas de formação continuada desde a implantação dos programas, pois envolvem medidas de natureza jurídico-administrativa e política que exigem tempo e negociação para se efetivar.

Outros aspectos, embora de natureza administrativa, foram apontados pelos professores como interferentes na realização dos encontros: atraso na entrega do material e alterações no cronograma dos encontros de multiplicação, atraso do pagamento da bolsa-auxílio, não substituição dos professores multiplicadores sem a devida reposição das aulas, etc. Mais uma vez, isso reforça a idéia de que uma proposta de formação continuada, para se efetivar com sucesso, requer uma série de medidas articuladas de modo a proporcionar ao professor condições para sua participação e crescimento profissional, prevendo-se alternativas viáveis para contornar os problemas gerados por sua saída da escola para participar dos encontros programados.

Outro grande desafio enfrentado no programa de formação foi a ousada proposta de continuidade do processo com os professores da 8ª série, que participaram efetivamente da construção de uma proposta própria para o atendimento de seus alunos. O inédito dessa experiência gerou inicialmente certa inquietação e ansiedade. É compreensível essa reação, dada a escassa oportunidade de que dispõem para estudar, discutir e construir programas curriculares, na interação com seus pares. Superar essa condição implica trazer para esse espaço formativo a complexa questão de que fala Nóvoa (1992, p. 25): "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa". O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes, como condição para o exercício autônomo da docência. A convicção de que o professor constrói seu saber nas situações decorrentes da prática por meio da reflexão deu sentido e direção a esse processo, buscando-se formar professores cada vez mais capazes de, como diz Nóvoa (1992), refletir *sobre* e *na* sua prática.

A própria escola pode tornar-se um espaço de formação nesse sentido, quando promove a atuação integrada dos professores, ciente de que o diálogo entre eles é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A medida que re-

flete sobre sua prática, o docente vai desvelando-a e descobre-se como protagonista, autor de seu trabalho. Nessa direção, podemos afirmar que a formação de professores reflexivos encerra essencialmente um projeto humano emancipatório.

Além disso, reconhecendo-se a natureza da docência como envolvendo dimensões existenciais, relacionais e afetivas, a formação de professores, assumida como um processo interativo e dinâmico, é necessariamente uma formação global da pessoa. Assim, há de se pensar na preparação para essa profissão, que não depende apenas do elevado desempenho profissional, mas esbarra em limites relacionados com a própria identidade dos alunos, suas resistências, iniciativas e mecanismos de defesa e, por outro lado, a própria singularidade do professor enquanto pessoa, com projeções, ilusões, impulsos e desejos próprios. Estar em formação implica, portanto, um investimento pessoal em reflexão sobre as práticas e na construção permanente de uma identidade pessoal e profissional; traz, portanto, para o programa de formação, a urgência de propiciar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que os professores se apropriem desse processo, que passa a ter sentido em suas vidas.

Com essas considerações não se pretende simplificar a imagem da profissão docente, mas compreendê-la no movimento de desenvolver competências por um processo de formação que articule teoria e prática, na confrontação cotidiana com as contradições e conflitos intra e interpessoais.

Ao terminar essas reflexões, o desafio que se coloca é pensar a continuidade da ação desenvolvida, no sentido de assegurar ao professor um processo de formação permanente. Configura-se possível a articulação entre a formação inicial e a continuada, com base na análise das práticas pedagógicas e docentes, tomadas como ponto de partida e ponto de chegada. Isso implica que os responsáveis pelas políticas educacionais busquem articulação com os setores de educação das universidades e consulta ampla aos docentes da rede, no desenho de programas efetivos de formação permanente, de modo a contribuir para mudanças na prática docente e reverter situações de fracasso escolar.

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, USP São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Ensinar e aprender*. 2. ed. São Paulo : Cenpec; Curitiba: Seed/PR, 1998a. [4v., contendo cada um 5 fascículos para professores e materiais diversos para alunos].
- *Ensinar e aprender* : reflexão e criação. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998b. 3 v.
- *Ensinar e aprender* : relatos de prática. São Paulo : Cenpec; Curitiba : Seed/PR, 1998c.
- NÓVOA, António (Coord.). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa : Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992. (Série Temas de Educação). Capítulo: Os professores e sua formação, p. 15-33.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Grupo de Avaliação e Monitoramento. *Programa de capacitação docente* : relatório de avaliação. Curitiba, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor. *Idéias*, São Paulo, n. 30, p. 205-251, 1998.
- *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação* : perspectivas sociológicas. Lisboa : Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Série Temas de Educação).
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, HE, 1992 apud ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

# 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](#)