

Inscrição
Trav. 4.º
Café
22/12/11

Silene Fontana

Escola Pública Paulista: Local Que Não Reprova e Nem Ensina?

UNESP
Marília
2000



Cueto ao povo 420/9.8
FCC/Mauiha - J.P.



SILENE FONTANA
SILENE FONTANA

ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: LOCAL QUE NÃO
REPROVA E NEM ENSINA?

**ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: LOCAL QUE NÃO
REPROVA E NEM ENSINA?**

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista, campus
de Marília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, sob
orientação do Prof. Dr. Celso Alves
da Silva Jr.



1410201140



UNESP

MARÍLIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

2000



DISSERTAÇÃO:

SILENE FONTANA

ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: LOCAL QUE NÃO

REPROVA NEM ENSINA?

Orientação:

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr.

**ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: LOCAL QUE NÃO
REPROVA E NEM ENSINA?**

Aprovada em ___/___/___

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP) - Orientador

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista, câmpus
de Marília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, sob
orientação do Prof. Dr. Celestino Alves
da Silva Jr.



1410001149



Prof. Dr. Lou

Prof. Dr. José Manoel Ferreira da Vale (UNESP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

-2000-

t. 1.149



DISSERTAÇÃO:

**ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: LOCAL QUE NÃO
REPROVA NEM ENSINA?**

Silene Fontana

Orientação:

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr.

Examinadores

Aprovada em ____/____/____

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP) - Orientador

Profª Drª Doralice Aparecida Paranzini Gorni (UEL)

Profª Drª Hélia Sonia Raphael (UNESP)

Suplentes:

Profª Drª Lourdes Marcelino Machado (UNESP)

Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (UNESP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho e, em especial,

ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, amigo fiel e estimado, que serenamente proporcionou as condições para um trabalho autônomo e sempre comprometido;

à Prof. Dr. Lourdes Marcelino Machado, sempre amiga e que tem representado um exemplo acadêmico e ético;

à Prof. Dr. Hêlia Souza Raphael, pelas importantes sugestões;

aos amigos e familiares, pelo estímulo e confiança;

DEDICATÓRIA

À minha esposa pela dedicação e colaboração.
Ao meu marido Gazzola, companheiro e incentivador.

À Maria da Graça pelo carinho.
Ao meu filho Pablo, alegria de minha vida.

Aos meus pais, por estarem comigo, solidários em vários momentos. A vocês, meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho e, em especial,:

ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, amigo fiel e estimado, que serenamente proporcionou as condições para um trabalho autônomo e sempre comprometido;

à Profª Drª Lourdes Marcelino Machado, sempre amiga e que tem representado um exemplo acadêmico e ético;

à Profª Drª Hélia Sonia Raphael, pelas importantes sugestões;

aos amigos e familiares, pelo estímulo e confiança;

à Laisa pela dedicação e colaboração;

à Maria da Graça pelo carinho e sugestões.



Resumo

ABSTRACT

Este estudo trata da questão do fracasso escolar nas instituições públicas de ensino paulista. As reflexões pautam-se nas ações desenvolvidas na implantação e execução do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classe de Aceleração da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e no regime de Progressão Continuada.

O tratamento metodológico teve a predominância da pesquisa qualitativa. Através de fatos, relatos e entrevistas desenvolveu-se a compreensão de que o fracasso na escola, muitas vezes, vem antes da reprovação.

A cultura de resistência ao novo dos professores e a falta de competência de profissionais da educação em lidar com a classe popular afloram ao longo da pesquisa, permitindo, desse modo, desenvolver análises e sugerir novas ações para diminuir a distância entre a ideologia proclamada e as ações desenvolvidas.



ABSTRACT

This study deals with the educational failure in the public institutions of the *paulista* educational system. The reflexions are concerned with the actions accomplished in the introduction and execution of the Project *Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classe de Aceleração da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo* and the regime of Continued Progression.

As for the methodological approach prevailed the qualitative research. Through facts, reports and interviews emerged the comprehension that the failure in school, frequently comes before the failure in the exams.

The teachers cultural resistance to the *new* and the educational professionals lack of competence in dealing with the low classes of the population appear through the research, allowing the development of analysis and suggestion of new actions to shorten the distance between the proclaimed ideology and the developed actions.

Sumário

Introdução.....	01
Capítulo 1	
A avaliação na escola e sua espantosa realidade.....	16
1.1 o passado.....	16
1.2 o presente.....	25
Capítulo 2	
Progressão Continuada: por que é tão difícil entendê-la.....	29
2.1 Prolongando o tempo de aprendizagem.....	30
2.2 Cultura da exclusão.....	44
Capítulo 3	
Mudanças educacionais.....	48
Capítulo 4	
Dois pontos de vista: o meu e o errado.....	69
4.1 1º caso: Eduardo.....	70
4.2 2º e 3º casos: Laís e Laíse.....	79
4.3 4º caso: Sérgio.....	84
Conclusão.....	92
Bibliografia.....	97
Anexos.....	101

Sumário de anexos

Anexo 1

CEE 9/97 - institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental.....	102
--	-----

Anexo 2

Ficha de avaliação do desempenho do aluno das Classes de Aceleração.....	104
--	-----

Anexo 3

Ficha de controle – Deliberação CEE 11/97.....	107
--	-----

Anexo 4

LDB – Texto na íntegra – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.....	109
---	-----



INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho foi uma investigação sobre os egressos de um projeto de correção de fluxo em escolas públicas do Estado de São Paulo. Buscou os condicionantes e os fatores determinantes de sucesso/fracasso desses egressos, especialmente de alunos de uma primeira série do 2.º ciclo (antiga 5.ª série do primeiro grau). A referência a um projeto, que tem como eixo norteador a promoção da auto-estima e conseqüentemente a promoção de seus sujeitos, traz à tona a possibilidade de erradicação do fracasso escolar.

Estamos nos referindo ao projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração da S.E.E., o qual tem por objetivo a correção do fluxo do aluno do CB à 4.ª série, ou seja, alunos com atraso em relação à série e idade regular de matrícula. Esses alunos, de acordo com o projeto, após cursarem a classe de aceleração, devem retomar, com sucesso, a trajetória regular de ensino.

Durante muito tempo, imaginou-se que o problema do ensino no Brasil fosse a falta de escolas, até mesmo o programa da campanha eleitoral do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Mãos à obra, Brasil, estimava que 4 milhões de crianças estavam fora da escola por falta de vagas.

No entanto, o MEC descobriu que esse não era o problema. Em 1996, o Brasil tinha 28,5 milhões de jovens de 7 a 14 anos, faixa etária na qual o estudo é obrigatório e o país tinha 33,1 milhões de alunos matriculados. Bastou esse dado para chegar à conclusão de que o grande gargalo da educação no país, na verdade, era outro – a repetência.

Tendo um diagnóstico mais preciso, o Governo Federal pode pensar em políticas mais adequadas e eficientes. Constatou-se a dificuldade de alfabetizar um repetente de 14 anos com frases do tipo “O vale é da vovó”, ou como diz Paulo Freire “Ivo viu a uva”. Desse modo, cresce a idéia de estimular programas de ensino estruturados, onde os alunos têm material didático próprio e de acordo com sua idade.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), abriu-se a possibilidade de programas de aceleração de aprendizagem. Tais programas objetivam, além de regular o fluxo do alunado, também o resgate da auto-estima e a expansão do número de vagas na rede pública.

As classes de aceleração foram criadas para regularizar a carreira escolar dos alunos que acumulavam muitas reprovações. Os materiais didáticos usados por estas classes são estruturados de forma a mostrar claramente ao professor como viabilizar seu trabalho com estes alunos e apesar de serem utilizados os mesmos professores da escola, ao assumir essa classe este operará seguindo instruções muito detalhadas, pois os materiais estão todos prontos; desenvolvidos. Os resultados do Projeto de Aceleração são objeto desta pesquisa e o desempenho dos egressos estão relatados nos próximos capítulos. De antemão, já podemos adiantar que os alunos ganham em média dois anos escolares, mas este avanço é objeto de preocupação e reflexão por parte de educadores envolvidos no cotidiano educacional.

A análise dos dados referentes a décadas passadas indica a persistência e antiguidade do problema da reprovação. Na década de 30 já havia publicações que revelavam os altos índices de reprovação e evasão. Segundo dados do INEP (1941),



58,83% de alunos eram reprovados do 1.º para o 2.º ano primário em 1938. Lourenço Filho, em 1941, já se referia com preocupação à evasão quantitativa da rede pública e com ela a cronificação da repetência e da evasão. Atualmente, ainda, esse quadro não demonstra significativas modificações.

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de 80. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antigüidade e persistência. (Patto, 1990, p.1).

É inegável e evidente que a preocupação e a denúncia contra o fracasso escolar não são recentes. Há quase 70 anos pesquisadores e educadores clamam por uma escola mais democrática e inclusiva. Nos anos 70, Libâneo também já propunha um programa de aceleração de aprendizagem para acabar com os altos índices de distorção idade/série dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Libâneo, em seu livro *“Aceleração Escolar – Estudos sobre educação de adolescentes e adultos”*, publicado em 1976, nos oferece duas alternativas para o descongestionamento do fluxo de alunos e para a diminuição do alto índice de deserções (alunos evadidos e repetentes), nas quatro primeiras séries de escolaridade:

- adequação metodológica e curricular (para evitar-se a evasão);
- mudanças no âmbito da administração escolar (distorção da idade para a série freqüentada).

Dentre os fatores que explicam a circunstância no atraso da escolaridade cita: a repetência, a interrupção dos estudos, o início tardio de escolaridade e a fragilidade e instabilidade dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos de estudo.

Define aceleração de estudos de duas formas, a primeira refere-se ao tempo de duração de estudos fora da idade própria e a segunda diz respeito à compensação ou anulação dos efeitos cumulativos dos sucessivos insucessos escolares. Para o autor, primeiro deve-se recuperar o aluno, em seguida, acelerá-lo e, só então, integrá-lo em salas comuns. São considerados alunos defasados aqueles adolescentes ou adultos que, por deficiência própria do sistema escolar ou do ambiente cultural, encontram-se matriculados em séries do ensino fora das idades próprias (de acordo com os padrões vigentes): ou que não se encontram no nível de escolaridade esperado para suas idades.

Apesar da distância temporal do projeto de Libâneo e da Secretária Estadual de Educação de São Paulo (Reorganização da Trajetória Escolar : Classes de Aceleração), há muitos pontos de concordância entres os mesmos.

Após análise dos dois projetos, pode-se perceber que são muito próximos filosófica e tecnicamente. As classes de aceleração foram difundidas por todo o Brasil, esta é uma vantagem sobre o projeto de Libâneo; contudo, não podemos afirmar que com ele o fracasso escolar foi estirpado de nossa rede pública.



Quadro I: Pontos de Concordância

Aspectos Considerados	Libâneo (1976)	Reorganização da Trajetória Escolar: C.A. (1996 -)
Avaliação	– contínua, feita pelo professor para indicar nível de progresso; – freqüente; – preponderância dos aspectos qualitativos; – auto-avaliação (amplamente utilizado); – anotações (prontuário)	– diagnóstica e permanente, indicando os progressos e dificuldades dos alunos; – avaliação final – “diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das c. a.”
Classes	– não devem ser numerosas (facilitando o atendimento individual); – agrupadas (alunos de diferentes classes)	– mínimo 20 e no máximo 25 alunos
Professor	– capacitado para trabalho com alunos defasados	– capacitação e acompanhamento técnico. (escola supridas com recursos didáticos e materiais adequados).
Equipe Técnica	– produção de material didático; – orientação e planejamento do currículo	– baixará normas complementares; – acompanhamento técnico; – fornecimento de recursos didáticos e pedagógicos (Proposta Pedagógica Curricular; Livro do Professor e Livro do Aluno)
Defasados Idade/Série	– alunos com dois ou mais anos de atraso escolar em relação à idade (formarão as “classes de aceleração”).	– todos os alunos que tenham ultrapassados em 2 anos ou mais a idade regular prevista para série em que estão matriculados
Promoção dos alunos	– dependerá da assiduidade e do aproveitamento escolar apresentado. (entendo por aproveitamento a capacidade atualizada do aluno considerando-se as condições reais de realização de cada um).	– 75% de freqüência em relação ao total dos dias letivos; – atingir os níveis de aprendizagens estabelecidos pela Proposta Pedagógica das C.A.



A permanência dos problemas gerados pelo fracasso escolar é pauta de preocupação de educadores e sistemas de ensino. As citações abaixo ilustram essa afirmativa.

Apesar da situação do primário ser assustadora no que se refere às distorções idade / série escolar, é mais grave a realidade do ginásial. A maioria dos alunos matriculados na 1.ª série do antigo ginásial (atual 5.ª série do 1.º grau) está com 14 anos ou mais (68,7%), quando a idade tida como normal seria de 11 anos, sua ocorrência incide, principalmente, a partir da 5.ª série do 1.º grau e é fenômeno que instiga a criatividade dos sistemas estaduais de ensino. (Libânco, 1976, p. 27-34).

[...] Na Justificativa que encaminha a proposta da Secretaria da Educação de criação do Ciclo Básico constava que, em 1981, dos 681.742 matriculados, a perda fora de 290.837 alunos, ou seja, 42%. (Parecer C.E.E. nº 1.788/75)

A significativa parcela de alunos que apresenta defasagem de idade, em relação à série que estão matriculados, mostra que a repetência e suas causas constituem um problema inadiável a ser enfrentado pelas escolas e pela administração do sistema de ensino. Na análise da defasagem, verifica-se que até a 4.ª série, os índices aproximam-se de 30%, e passam de 40% a partir da 5.ª série. (Proposta Pedagógica Curricular- C.A, 1996)

Temos dados que demonstram a inoperância da repetência. Recurso que, ao invés de possibilitar que o aluno aprenda o que não foi possível, gera novas repetências e o abandono da escola pública.

Segundo Ribeiro(1993), a probabilidade de um aluno repetente ser novamente reprovado é de 50%. Ao contrário do que se imagina, os alunos não abandonam precocemente a escola, permanecem em média 6,4 anos antes de ocorrer a evasão e só acabam por abandoná-la quando já está muito grande a distorção entre sua idade cronológica e a série em que está matriculados.

Ribeiro denomina repetência branca aquela em que o aluno abandona a escola ao final do ano letivo só para não ser reprovado, rematriculando-se no ano seguinte como



aluno novo. É considerado pela escola e pelo sistema como evadido, mas frequentou a escola durante quase todo o ano letivo.

O Brasil tem quase 5 milhões de alunos com mais de 14 anos de idade no ensino fundamental. Estes alunos deveriam estar no ensino médio. As classes de aceleração para alunos atrasados foram criadas para tentar resolver o problema da repetência e conseqüentemente da evasão.

Seguindo essa mesma orientação política-educacional, surge, como alternativa para combater a repetência, o regime de progressão continuada. O objetivo da progressão continuada além de combater a repetência (melhorando seus índices) é também diminuir e acabar com a defasagem idade/série e evasão das escolas públicas.

Através da deliberação C.E.E. n.º 09/97, foi instituído nas escolas públicas paulistas o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos. Esta deliberação, pela sua importância, encontra-se em anexo.

A pesquisa procura demonstrar a falácia da progressão continuada mostrando sua aplicação prática na escola pública paulista. Apesar dessa concepção aparentemente revestida de inclusão, principalmente devido a sua estreita ligação com a nova visão de avaliação, sua concretização pedagógica apresenta indicadores pouco animadores e confiáveis.

A reflexão sobre o sistema de ciclos também tenta mostrar que, apesar de, teoricamente, o problema da repetência e evasão, hoje, ser amplamente discutido e



analisado em suas múltiplas determinações no cotidiano escolar, isso não se concretiza, pois o fracasso continua presente nas escolas sendo apenas maquiados seus índices de aprovação.

Antes da progressão continuada o problema da não-aprendizagem situava-se na criança, esta era tida como portadora de algum distúrbio ou deficiência, levando professores a buscar soluções em instituições especializadas. O professor diagnosticava e encaminhava para psiquiatras, terapeutas, fonoaudiólogos ou psicopedagogos. Quando não, o problema estava na família, no meio ambiente, em problemas emocionais. Tudo era minimizado: “pais alcoólatras”, “pais separados”, “criança desinteressada” etc. Ou se colocava o problema na criança ou nas deficiências do meio ambiente ou culturais, um verdadeiro “psicologismo”.

Raramente as causas dos baixos índices de aprovação são relacionadas com ineficiência administrativa, uso insuficiente e impróprio de recursos físicos ou inadequação de estratégias de ensino.

Ao desmistificar a atual *pseudopromoção* da criança e ao mostrar suas conseqüências, pretende-se, de certa maneira, revelar os subterfúgios da prática docente a qual apesar de, teoricamente, a concepção dos ciclos ser amplamente discutida, na prática foi rejeitada, o que é comprovado pelas entrevistas e depoimentos obtidos.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão das causas do fracasso escolar e refletir sobre os benefícios que determinados projetos trazem, permanecemos durante um ano e meio em uma escola pública de ensino fundamental e médio em um bairro



periférico da cidade de São José do Rio Preto, onde foram realizadas observações, entrevistas com os atores envolvidos no processo educativo, incluindo os egressos de uma classe de aceleração. A escolha desta escola deu-se por dois motivos: primeiro por absorver os alunos provenientes de Classes de Aceleração e segundo por ser um bairro que abriga uma população muito pobre e com casos alarmantes de violência.

Foram incluídos na pesquisa quatro alunos egressos de uma Classe de Aceleração II para que fosse possível o confronto do ponto de vista dos professores sobre esses alunos e a visão que estes têm sobre si mesmos. Estes alunos foram escolhidos porque suas histórias são comoventes e a maneira como são tratados reflete o preconceito presente entre os profissionais da educação e, ao mesmo tempo, isto demonstra a não-preparação e a falta de competência destes ao trabalhar com crianças pobres. Diante disso, houve a confirmação, por parte dos professores, de que a frequência a essa sala trouxe benefícios aos educandos, mas também entre os aspectos observados e analisados afirmam que a sala acelerada é ineficaz para sanar as defasagens de aprendizagem, sendo somente eficiente para a correção de fluxo.

Esta pesquisa não é sobre “estes” alunos e “estes” professores, mas sobre educadores e alunos que convivem e sobrevivem em uma escola pública. Sujeitos que se sentem usados e com seus direitos agredidos e, às vezes, sem se dar conta, agredem e usam o outro.

Podemos afirmar que as conclusões captam o drama da escola pública brasileira, permitindo analogias às outras realidades, mas só são válidas e legítimas para este caso particular analisado.



A iniciativa de incluir os alunos nas entrevistas e conseqüentemente na pesquisa, deve-se à constatação de que eles são os grandes ausentes na pesquisa sobre a escola e sobre o fracasso escolar. "Nas publicações sobre evasão e repetência, as crianças são invariavelmente reduzidas a números frios e impessoais, que acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que estes números escondem, acostumando-nos à existência de um contingente crônico de repetentes e excluídos na rede pública do ensino fundamental." (Patto, p.3)

Foram também objeto de estudo e pesquisa a visão dos funcionários (inspetores e serventes), coordenador e uma assessora da Secretaria Municipal de Educação, esta responsável pelo setor de aceleração da aprendizagem do município.

A revisão da literatura sobre os programas de aceleração da aprendizagem encontra-se no primeiro capítulo, a concepção de avaliação faz parte do capítulo dois, progressão continuada constitui o capítulo três e as entrevistas, relatos e resultados da pesquisa constituem o capítulo quatro.

O confronto dos relatos mostra-se importante para comparar o que os envolvidos com o processo dizem, o que não dizem e onde se contradizem. Há quase um código secreto para a comunicação entre os educadores envolvidos. Resistem para relatar mas, quando o fazem, pode-se perceber que o discurso dos entrevistados difere de suas atitudes em sala de aula.



Com a pesquisa qualitativa podemos descrever fatos singulares e transpô-los a um contexto mais amplo, universal. André afirma em seu livro "Etnografia da Prática Escolar" que o estudo de caso, em Educação, tem um caráter descritivo e restrito à unidade observada. As generalizações a outros contextos ficam por conta dos leitores, buscando nas reflexões pontos de concordância ou discordância de suas realidades. Com isso é possível analisar o impacto que as "salas aceleradas" trouxeram à educação pública paulista e as dificuldades que os egressos encontram ao retornar às salas regulares.

Como recurso metodológico, optei pelo "estudo de caso" de um grupo de crianças egressas de uma classe de Aceleração II. Foi meu propósito selecionar um grupo pequeno e significativo e que me possibilitasse um estudo mais aprofundado da criança "fracassada e acelerada".

Procurou-se captar com a pesquisa uma situação "real", não uma situação idealizada, mas sim uma prática que estava acontecendo, com todas as suas contradições e também com seus aspectos positivos e negativos.

Resolvemos optar pelo estudo de caso porque a observação deu-se de maneira participante, onde a pesquisadora foi o principal instrumento na coleta e análise de dados.

Diversas têm sido as pesquisas sobre o enfrentamento e o entendimento sobre o fracasso escolar e sua produção, assim como diversas são as iniciativas teóricas e práticas a respeito. Dessa forma, durante a consecução da pesquisa, fez-se um esforço para acompanhar e melhor entender as políticas dos projetos que estão sendo desenvolvidas nesse sentido, principalmente, neste caso, as reformas educacionais que a escola



pública está vivenciando e implementando ao final da década de 90. Com esse objetivo, iniciamos uma série de reflexões que pudessem subsidiar *o uso que tem sido feito das classe de aceleração* de aprendizagem e da progressão continuada, esta última instituída e implantada na rede pública a partir de 1998.

A proposta de aceleração da aprendizagem e o regime de progressão continuada investem na questão da auto-estima, na diminuição da evasão e com isso na manutenção do aluno e, por conseguinte, o sucesso do próprio aluno e da escola como espelho do sistema.

Outro fator considerado são os dados referentes à melhoria dos índices de reprovação; sabemos que houve uma melhora significativa em termos percentuais nos últimos anos, mas a ausência da repetência e seus índices podem ter se transformado em indícios enganosos e que não condizem com a realidade. Para o estudo de caso dos sujeitos da pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes atividades: consultas aos prontuários da escola, observação da criança em sala de aula, entrevistas individuais com as crianças, professores, coordenadora e de uma assessora da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, observação do material escolar e avaliações aplicadas nesta escola analisada.

Consideramos, deste modo, oportuno abordar os pressupostos teóricos deste programa de aceleração e do regime de progressão continuada, assim analisamos a parte documental e os primeiros resultados avaliatórios do programa de “Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classes de Aceleração”, elaborado pela Secretária de Estado da Educação.



O presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, apresento uma abordagem sobre avaliação da aprendizagem escolar para que, deste modo, a compreensão e análise dos dados coletados sejam significativas e relevantes.

Essa abordagem específica sobre avaliação fez-se necessária por dois motivos: em primeiro lugar por ser complementar e incluyente aos demais capítulos e em segundo lugar por contribuir para a superação de preconceitos presentes entre os educadores da rede pública de ensino e também para o enfrentamento do fracasso escolar e das resistências presentes em seu cotidiano. Neste capítulo e nos próximos percebe-se distintamente quatro categorias nas ações e discursos dos professores:

- ausência de critérios;
- ausência de concepção real de avaliação;
- visão parcial de mudança de avaliação e
- contradição (julgam ao invés de avaliar).

No segundo capítulo abordo a progressão continuada, a qual procuro verificar como foi recebida e aplicada nas instituições de ensino. Analiso, ainda neste capítulo, de que forma as escolas estão garantindo o progresso e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, conforme está preconizado na deliberação C.E.E. nº 9/97.

Faço, também, crítica à maneira pela qual foi instituída na rede o regime de progressão continuada, pois a falta de preparo, instrução, aceitação e entendimento deste

regime podem ter gerado um retrocesso na qualidade da educação pública paulista.

Por desconhecimento ou resistência, alardeou-se pelos corredores e salas de aula que a única arma que o professor tinha para “domar” a sala lhe foi tirada. Os docentes sentiram-se agredidos como mostram as entrevistas. Percebe-se também a falta de competência e compromisso de alguns profissionais da educação ao lidar com a classe popular.

No terceiro capítulo, apresento a revisão da literatura sobre os programas de aceleração da aprendizagem, seus pressupostos teóricos e analiso em seguida a parte documental e os primeiros resultados da avaliação do Projeto “Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração”.

No quarto capítulo constam as entrevistas e resultados da pesquisa. Analiso ainda o confronto dos relatos que se mostram úteis para contatar o real, explorá-lo e verificar suas contradições. Pode-se perceber nas falas dos professores quatro categorias:

- resistência;
- contradição;
- ideologia (dominação – usam a nota para dominar e controlar) e
- alienação (ideologia burguesa).

Finalmente, na conclusão, procuro destacar sinteticamente as principais contribuições que o presente trabalho pode trazer à área educacional, principalmente em relação à questão da avaliação e, conseqüentemente, às causas do fracasso escolar e seus



CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO NA ESCOLA E SUA ESPANTOSA REALIDADE

Para se compreender o problema do fracasso escolar devemos focar nossa lente na avaliação escolar. Apesar dos avanços teóricos que a avaliação na escola pública sofreu nas últimas décadas, na prática pouca ou nenhuma mudança qualitativa ocorreu.

É sempre mais simples qualificar a avaliação de excludente, elitista, antidemocrática ou punitiva. Adjetivos à parte permanece como responsabilidade de todos os educadores transformá-la em algo que "valha a pena". E "valha a pena" também aquilo que se avalia, pois, atualmente, tudo está articulado para que a avaliação tenha e permaneça em uma dimensão conflitante e alienadora, pois não faz nenhum sentido a maneira pela qual está sendo praticada. Os professores não sabem nem como nem por que avaliar e os alunos não compreendem os mecanismos da avaliação escolar. Segundo Forquin *"ensinar e aprender supõem esforços, custos sacrifícios de toda a natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra aquilo que se ensina valha a pena"*. (Forquin, 1992, p.44)

O passado

Inicialmente, tomarei como ponto de referência os estudos realizados por Sousa (1995) sobre avaliação da aprendizagem no período de 30 a 80.

É no final da década de 30, com a criação do INEP¹ (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), que se desenvolve de maneira mais sistemática a produção de pesquisas em educação. As análises dessas pesquisas permitem-nos concluir que, até meados dos anos 50, o corpo teórico de referência das questões educacionais é influenciado pela psicologia – características do aluno, processo de desenvolvimento, busca de caráter científico na avaliação –, revelando a *“crença de que o caminho para a compreensão da educação escolar é a compreensão do educando.”* (Sousa, 1995, p.44).

As pesquisas entre 1923 e 1956, estão, em sua maioria, voltadas para testes e medidas, ou seja, testes de inteligência e de personalidade. Durante muito tempo, o significado de inteligência era igual aos resultados obtidos nos testes de Q.I. (Quociente de Inteligência). Para alguns pesquisadores, a inteligência estaria determinada por fatores genéticos; para outros, ela dependeria fortemente do meio social para desenvolver-se. Na abordagem culturalista, o fracasso escolar explica-se pela suposta condição de inferioridade da cultura de determinadas crianças. Entretanto, sabemos que do ponto de vista antropológico, é incorreto afirmar que uma cultura é superior a outra.

Os testes de Q.I., preparados especialmente para quantificar a inteligência, baseados em questões lingüísticas e lógico-matemáticas, seriam capazes e eficientes para medir o quociente de inteligência. Estes testes eram determinantes para afirmar o quão alguém era ou não inteligente.

¹ O INEP foi criado em 1938 para a realização de pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos.



Desde os primeiros experimentos, realizados por Binet, em 1908 até os dias de hoje, testes e provas são justificativas para determinar o sucesso ou o fracasso escolar. Os testes idealizados por Binet e Simon tinham por objetivo detectar alunos que tinham problemas de aprendizagem e auxiliá-los para sanar estas dificuldades.

Binet não tinha por intenção rotular, classificar, estereotipar e posicionar pessoas, fazendo julgamento sobre suas limitações. Entretanto, estes testes foram potencialmente usados, principalmente nos E.U.A., para comparar pessoas e avaliá-las.

O uso dos testes de Q.I. caminhou junto com a crença de que as forças intelectuais eram herdadas e de que a inteligência seria uma capacidade singular e inviolável, uma propriedade especial dos seres humanos, nessa perspectiva, cada indivíduo nasceria com uma determinada quantidade de inteligência, o que permitiria a elaboração de testes para qualificar e classificar pessoas em torno de seu intelecto. (Smole, 1996).

A ênfase dada à avaliação da aprendizagem enquanto mensuração de capacidades e características do homem, por meio de testagem, reflete o movimento ocorrido nas duas primeiras décadas deste século nos E.U.A. Com Robert Thorndike ganharam relevância os testes e medidas educacionais, enfatizando-se a importância da mensuração do comportamento humano, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Embora com defasagem de mais de duas décadas, os estudos conduzidos no Brasil, em avaliação da aprendizagem, traduzem esse caráter psicopedagógico das pesquisas norte-americanas. (Sousa, 1995, p.44).

Na busca de objetividade e neutralidade, os testes padronizados influenciaram e ainda hoje, influenciam a elaboração de provas. De acordo com Sousa, a busca de neutralidade, de objetividade da avaliação extrapola o âmbito dos estudos teóricos e passa a fazer parte da legislação educacional. Até 1961, a finalidade da avaliação era a de classificar os alunos mediante seu nível de desempenho nos exames e nas provas.

Dos princípios orientadores da avaliação evidenciam-se a inflexibilidade, a imparcialidade e a objetividade. Avaliação é concebida como procedimento de medida, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno (Sousa, 1995, p.44)

Ao final da década de 50, as pesquisas centram-se no estudo da relação entre o sistema escolar e a sociedade, deslocam-se da ênfase psicológica para a perspectiva sociológica de análise da educação.

No início de 1960, o foco passa a ser na análise da educação como investimento, inspirada na teoria do capital humano. Há uma preocupação entre formação profissional e mercado de trabalho *“denunciando-se a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado”* (Sousa, p.45).

Pesquisadores, frente às características desse período (reordenação política e social do país), revelam uma compreensão da educação como incompetente e responsável por suas mazelas, *“a educação vai mal porque está mal administrada”*. A ênfase recai sobre a lógica empresarial, acredita-se que, otimizando as ações, os resultados educacionais surgiriam. Nesse período surge a concepção de *“avaliação por objetivo”*, desenvolvida por Ralf Tyler, educador norte-americano, que se dedicou à questão de um ensino que fosse realmente eficiente.

No âmbito da avaliação da aprendizagem a tendência tecnicista de pensar educação se faz emergente na produção teórica nos anos finais da década de 60 e grande parte da década de 70, tendo como referência a concepção de 'avaliação por objetivo' desenvolvida por Ralph Tyler (Sousa, 1995, p.45).

Tyler concebe a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino, tendo como finalidade informar quanto ao desempenho do aluno, em face dos objetivos desejados, possibilitando, desse modo, que se verifiquem em que medida as experiências de aprendizagem estariam favorecendo o alcance dos resultados esperados.



Giroux ao analisar a teoria de Tyler comenta que:

Sua abordagem comportamental da aprendizagem fornece "passos" muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a 'experiência de aprendizagem' em associação com objetivos predefinidos. Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que governam a seleção, a organização e a distribuição de conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse pelas formas, através das quais os princípios estruturais de currículo escolar e das práticas sociais de sala de aula articulam-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam a sociedade mais ampla (Giroux, 1983, p.64).

Para Tyler, avaliar é verificar mudanças ocorridas e estas são delineadas por objetivos traçados pelo professor.

Segundo Raphael (1998), a avaliação por objetivos, proposta por Tyler e

ampliada por vários autores, se caracteriza por procedimentos que permitem verificar o desempenho dos alunos ante os objetivos propostos (...) A concepção de um modelo de avaliação por objetivos, iniciada por Tyler, teria prosseguimento sob várias formas de desenvolvimento curricular do qual faz parte a avaliação com o caráter de controle. (Raphael, 1998, p.27)

É através dos manuais de currículo de Taba, Rogan e Fleming, que se defende, entre os educadores brasileiros, a concepção de avaliação de Tyler. Na direção concebida por Tyler, desenvolvem-se os estudos referentes à avaliação da aprendizagem no bojo da teoria do currículo.

Nas décadas de 70 e 80, para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, foram elaborados os Guias Curriculares, conhecidos como "Verdão", devido a cor da capa dos documentos. O "Verdão" tinha um caráter de receita, um modelo que deveria ser seguido pelos professores. Nesse sentido, o planejar se transformou apenas em mais um "trabalho democrático".



A elaboração do "Verdão" não contou com a participação da Rede, e deste modo não representou suas dificuldades, pois esses Guias não consideravam os reais problemas da Educação Básica.

Através da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a Secretaria da Educação produziu os Guias Curriculares para subsidiar a reforma educacional que a L.D.B. 5692/71 pretendia (adequar o atendimento à nova clientela – camadas baixas da população). Esses Guias orientavam a formação de objetivos com *"detalhamento dos comportamentos observáveis a serem estimulados nos procedimentos didáticos e conferidos na fase da avaliação."* (Idéias 6, 1989, p.74)

Avaliação formativa e avaliação somativa, atribuída a Michel Scriven, e retomada por William James Popham é analisada por B. S. Bloom no "Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar". Avaliação formativa nada mais é do que *"testes de diagnósticos do progresso do aluno para determinar se cada aluno havia dominado a unidade e, caso contrário, o que ele ainda deveria fazer para dominá-la"*. A avaliação somativa tem por objetivo *"classificar os alunos e transmitir os resultados para pais e administradores"* (Bloom, 1983, p.60-67).

Segundo este autor *"não se deve atribuir notas ou conceitos aos testes formativos. Os testes devem ser avaliados de modo a indicar se houve domínio ou falta de domínio"* (Bloom, 1983 p. 60)

Infelizmente, as avaliações de nossas escolas públicas determinam apenas o que foi ensinado e aprendido, não há uma preocupação para o que foi ensinado (ou supõe-se ter ensinado) e o que não foi aprendido. Os alunos são apenas julgados e quantificados. A avaliação continua referindo-se somente ao aluno. Não se cogita adequações metodológicas, imprecisão ou falta de objetivos.

Bloom apresenta, além da avaliação somativa e formativa, uma terceira: a diagnóstica.

[...]Os dois propósitos do diagnóstico o distinguem das demais formas de avaliação. Seja o de uma localização adequada do aluno, no início da instrução, seja o de descobrir as causas subjacentes, as deficiências de aprendizagem à medida que o ensino evolui (Bloom, 1983 p.97)

Da década de 30 ao final dos anos 70, a concepção de avaliação da aprendizagem se traduz por mensuração, testes voltados para medir (habilidades e aptidões) e a ênfase recai sobre dimensão tecnológica da avaliação com caráter cientificista.

Na década de 70, Medeiros (1971) e Vianna (1973) destacam-se com publicações nacionais específicas sobre avaliação da aprendizagem e estas caracterizam-se por fornecer orientações sobre testes e medidas educacionais.

Para Sousa, é no final da década de 70 que se tem na área educacional a produção e divulgação de estudos que analisam as relações entre educação e Estado capitalista, ressaltando o papel da escola na reprodução social.

As assim chamadas teorias crítico-reprodutivistas voltaram-se para a denúncia e o desvelamento do papel exercido pela escola, que era o de inculcar a ideologia da classe hegemônica e a de manter a própria relação capitalista. A preocupação central volta-se para a



análise de como a escola se organiza e funciona para favorecer a classe dominante reproduzindo as relações sociais existentes (Sousa, 1986, p.46)

Os principais estudiosos do entendimento da educação, enquanto instrumento de reprodução ideológica e social do sistema, são: Pierre Bourdieu, Baudelot, Establet e Althusser. Estes pesquisadores geraram investigações que ressaltaram a determinação social, obscurecendo a especificidade própria da educação. Bourdieu estudou os mecanismos que atuam no interior da escola e que, de alguma forma, contribuem para a conservação da sociedade.

As teorias crítico-reprodutivistas, por um lado, explicitaram as conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade, mas por outro lado, geraram imobilismo que impediram o desvelamento de possibilidades de luta por uma sociedade mais justa e democrática. Luta esta que poderia e ainda pode ser iniciada por meio da atuação da escola.

Sob muitos aspectos, isto era o equivalente do modelo de Tyler sobre currículo, na medida em que o foco tendia a ser cientificista e a colocar a ênfase no input e output, no consenso e na produção eficiente. As interpretações feitas sobre a escola eram claramente diferentes das de Tyler e dos experts em currículo preocupados com eficiência. Contudo as escolas eram ainda vistas desta forma: elas tomavam um input (os alunos) e os processavam eficientemente (através de um currículo oculto) e os transformavam em agentes de uma força de trabalho desigual e altamente estratificada (out put). Assim, o papel principal da escola estava no ensino de uma consciência ideológica que ajudava a reproduzir a divisão do trabalho na sociedade (Apple 1989, p.36).

De acordo com Luckesi (1990) a educação é o meio pelo qual a sociedade se reproduz e se renova culturalmente e a escola deve atender a essas duas funções: reproduzir-se, pois a sociedade assim necessita para manter seu estágio de desenvolvimento e também de renovar-se para “atender às necessidades e desafios emergentes”. (Luckesi, 1990, p.13)



Durante os anos 80, surge um movimento de revitalização da escola. A escola agora é vista de modo ambíguo: é ao mesmo tempo espaço de reprodução econômica e cultural e também transforma-se em um espaço de contestação, espaço de possibilidade emancipadora. A capacidade crítica acompanha a perda do imobilismo e do pessimismo. É durante os anos 80 que o Brasil vive um período de transição democrática, juntamente com o processo da Constituição Federal da República. A ação educativa é permeada por compromisso com os interesses das camadas excluídas; educadores compartilham da busca da melhora da qualidade do ensino e se empenham em procurar garantias para o acesso e permanência na escola pública. A aquisição e produção de conhecimento é condição vital para o acesso à política e à cultura.

Um potencial de transformação política extremamente importante para o favorecimento de interesses majoritários e portanto para a construção da democracia, ainda que permeada pelas contradições próprias do sistema econômico e político (Mello, 1983, p.67).

Somente na segunda metade da década de 80, as pesquisas educacionais sobre avaliação expressam movimentos de renovações teóricas críticas, ou seja, perdem o caráter tecnicista e adquirem uma dimensão valorativa. As análises pautam-se nas finalidades e implicações das avaliações escolares, desmistificando sua pretensa neutralidade. O ato avaliatório começa a ter relação estreita com julgamento – julgamento x consequências – “*exploram as conexões entre educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade, tornando evidente a dimensão político – ideológica das práticas escolares*” (Sousa, 1995, p.48)

É nesse período, que segundo a autora, são exploradas denúncias de que a avaliação tem se constituído em mecanismo que legitima a exclusão, e sobretudo que esta se



manifesta com caráter antidemocrático e punitivo. Visando, quase que exclusivamente, ao controle e à sujeição do aluno a padrões e normas da sociedade capitalista.

Apesar de avanços e contribuições importantes de pesquisa nestes 50 anos analisados, a literatura educacional, referente à avaliação, tem demonstrado quebra de paradigmas e vontade política de mudança, contudo fica demonstrado que o ritual avaliativo sempre está a serviço de um dado interesse “particular”, ora enfatizando concepções, ora enfatizando punições, ora buscando caminhos. O que apreendemos do processo avaliativo da educação básica é uma impregnação de ênfases em sua dimensão de eficiência, não sendo problematizadas as suas reais finalidades.

Situada como dimensão intrínseca do processo pedagógico e, portanto, referida a um dado projeto educacional e social, a avaliação ganha sentido como um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Tal posição, expressa em algumas pesquisas, alerta os educadores para um duplo desafio: a vivência da avaliação para aprendizagem com um processo voltado para estimular a interação do aluno com o processo de apropriação e produção do conhecimento e a construção de uma sistemática de avaliação da escola como um todo. (Sousa, 1995, p.49 – grifo da autora)

O presente

Luckesi (1990) descreve três proposições da prática educativa da avaliação: medida, transformação do resultado em nota ou conceito e o uso dos resultados. Segundo ele, a escola faz uso apenas das duas primeiras práticas, medir e transformar em conceitos; o uso para servir como retomada de decisões sobre a organização do trabalho escolar para que se ofereçam novas oportunidades para a melhoria do resultado ou de aprendizagem, não é feita. O professor simplesmente classifica o aluno, de acordo com seu desempenho e registra no diário de classe.



Por vezes, nem isso faz. Não se envolve e não se compromete, nem com o aluno, nem com a escola ou com as “imposições” do sistema.

Em uma classe de aceleração se for mesmo avaliar como se pede nos parâmetros de avaliação todas as crianças serão novamente reprovadas. Todas, todas mesmo (Débora, professora de classe de aceleração)

Para Débora, a avaliação de seus alunos deveria ser sempre para melhorar o auto-conceito destes. Se não consegue avaliar de acordo com os “parâmetros”, então não se avalia. Nas classes de aceleração há um ideário que se criou baseado na auto-estima do aluno. Este último deve ser visto “como um todo”, tudo deve ser valorizado e elogiado e uma avaliação que demonstra falta de domínio ou conhecimentos poderá pôr todo o processo a perder.

É certo que, como afirma Raphael (1998), se os objetivos da área afetiva não podem ser avaliados da mesma forma que os cognitivos, pelo menos devem ser lembrados num processo de abordagem mais ampla. Avaliar o todo do aluno, avaliação holística, está presente em todos os planos de aula e regimentos escolares, isto sem mencionar nas propostas pedagógicas. Mas, cotidianamente, não se percebe isso nas avaliações escolares. Há escolas que estabelecem semanas de prova, são momentos definidos previamente. Desse, modo a avaliação deixa de ser um processo, passando a ser estanque e fragmentada.

A avaliação formativa, por informar imediatamente ao aluno sobre seu domínio da matéria e por permitir ao professor reverter uma situação de domínio negativo, pode modificar o interesse do aluno pela disciplina. Esse interesse traz modificações ao rendimento escolar, as quais podem ser fundamentais para a formação do autoconceito (Raphael, 1998, p.44)



Segundo Bloom (1983), a avaliação formativa consiste em fracionar um curso ou assunto em unidades menores de aprendizagem. O uso correto destes testes assegura que cada conjunto de tarefas de aprendizagem foi totalmente dominado.

O professor utiliza com frequência a prática de fracionar um assunto em unidades menores de aprendizagem. Mas, no momento de avaliar, preocupa-se somente em medir o quanto o aluno apreendeu, ignorando o quanto ele deixou de aprender e o que pode ser feito por esse aluno, após a avaliação-verificação. A crítica surge para o mau rendimento do aluno – desinteresse, indisciplina, ausência – mas não se busca a razão por seu desempenho ruim, muito menos se cogita na reformulação ou retomada do processo ensino-aprendizagem.

Incapaz de solucionar o problema, ele tende a marginalizar seus alunos justificando, ora pela situação de pobreza familiar, ora pela falta de motivação e disciplina, um fracasso que reluta em compartilhar. (Mello 1988, p.74)

O papel da avaliação é retroalimentar o processo ensino-aprendizagem. O que encontramos é a avaliação apartada desse processo. Há um lacuna, uma ‘parada’, dá-se a prova e depois retoma-se o processo ensino-aprendizagem como se fossem seres novos, professores novos. Não há ligação retomada.

Há, em decorrência do uso majoritário da avaliação somativa, uma atividade classificatória responsável, com outros fatores do contexto escolar, pelas altas taxas de repetência, evasão e fracasso. O fracasso escolar é algo muito mais amplo que uma repetência. (Raphael 1998, p.52)



Apesar das mudanças ocorridas na forma de se pensar em avaliação, constatamos durante a pesquisa que se estabeleceu entre os educadores um senso comum: mudando a avaliação há uma conseqüente melhoria na qualidade do ensino. Passou-se a acreditar nisso, mas a transformação só ocorrerá se vier através de uma mudança global.

Uma mudança isolada e exclusivamente no modo de avaliar nada significa, nada acrescenta ao processo de aprendizagem dos alunos. Toda mudança descontextualizada socialmente não faz diferença alguma.

Isso não permite afirmar, evidentemente, que todos os professores das escolas públicas pensem dessa forma, mas ao contrário do que ocorria há uma ou duas décadas atrás, hoje, grande parte dos educadores conhece os pressupostos teóricos sobre avaliação. Citam com freqüência Luckesi, Hoffmann, mas continuam com as mesmas práticas cristalizadas. Tornou-se então mais angustiante avaliar, pois conhecem, mas não acreditam. Então, não restam dúvidas de que, apesar das capacitações e estudos que realizam, isso não é suficiente para uma mudança efetiva.

Propomos uma tomada de consciência quanto ao sentido não da avaliação, mas da profissão docente. É muito difícil até mesmo iniciar uma discussão neste sentido. Muitos se recusam a discutir ou parar para refletir sobre isso.

CAPÍTULO II

PROGRESSÃO CONTINUADA: POR QUE É TÃO DIFÍCIL ENTENDÊ-LA?

O objetivo deste capítulo é caracterizar e entender o sistema de ciclos*, ou seja, a mudança que está acontecendo na educação pública paulista a partir da implantação do regime da progressão continuada.

Por ser um regime extremamente recente há muito pouca coisa, ou quase nada, escrita especificamente a respeito disso. As maiores contribuições deste capítulo foram dadas pelos sujeitos envolvidos com a progressão continuada. A partir do que eles têm a dizer, de suas “histórias” pude estabelecer alguns entendimentos sobre as dificuldades da implantação do regime de ciclos da rede pública de ensino paulista. A progressão continuada não é uma idéia nova na rede, já houve tentativas de implantação há alguns anos atrás, como a reforma realizada por Azanha na administração de Ulhoa Cintra.

Responsável pela mudança da escolaridade básica de quatro para oito anos e a conseqüente queda do exame de admissão, José Mário Pires Azanha era o coordenador do Ensino Básico e Normal da Secretaria de Educação, de 1967 a 1970, na gestão Ulhoa Cintra, período bastante conturbado por modificação políticas e educacionais no país. No plano político, a instauração do AI 5 abafou a atuação do movimento estudantil (universitário e secundarista) e limitou o papel do educador. Durante este período, o professor José Mário sempre defendeu a democratização do ensino.

Outra reforma realizada por José Mário foi a unificação das duas séries iniciais do curso secundário colegial e a introdução de uma terceira série profissionalizante. Essas medidas adotadas na administração Ulhoa Cintra – José Mário Azanha anteciparam, no Estado de São Paulo, algumas das propostas da Lei 5692/71 principalmente as de escolaridade elementar.” (Revista ANDE, Ano 1 nº 1 . 1981, p.19)

Segundo Azanha, a administração de Ulhoa Cintra, estando atenta para a necessidade de um novo modelo de educação, ampliou a escolaridade básica para oito anos, instituindo em 1970 cerca de cem unidades escolares denominadas Grupo Escolar-Ginásio,

* O sistema de ciclos pressupõe a desseriação do Ensino Fundamental, respeitando-se, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem como contínuos.

para não mais compartimentar o ensino primário e ginásial, assegurando, dessa forma, uma integração pedagógica. Mas em 1971, quando se institui, em termos nacionais, a escolaridade de oito anos, foi extinta a experiência em São Paulo, sem ter seus efeitos devidamente estudados e seus resultados analisados.

Para assegurar o não-estrangulamento do ensino e diminuir as altas taxas de repetências nas 1ª séries do antigo 1º grau, José M. Azanha propôs uma

reorganização do ensino primário numa amplitude que talvez só tenha paralelo na frustrada e inteligente Reforma Sampaio Dória, em 1920. Em linhas básicas a que se fez foi o seguinte: o currículo e os programas de ensino primário foram reformulados substancialmente, deixando de constituir indicações minuciosas e irrealizáveis na situação concreta de ensino. Além disso, reestruturou-se a seriação do curso, criando-se dois níveis: I (1ª e 2ª séries) e II (3ª e 4ª séries). Dentro dos níveis eliminou-se a reprovação e, conseqüentemente, ampliou-se o tempo básico de aprendizagem, permitindo assim a recuperação dos mais lentos.

Não obstante, a providência fosse simples, o seu efetivo era considerável, pois a reprovação, principalmente a imposta ao final do primeiro ano, representava praticamente a exclusão da escola daqueles que não tinham nesse ano conseguido se alfabetizar ou que o tinham feito precariamente. (ANDE, 1981, p.21)

Segundo o autor, essa foi uma tentativa mais política do que pedagógica, pois o objetivo era prolongar o tempo de permanência "na escola de crianças que as próprias condições de pauperismo eliminavam." (ANDE, 1981, p.21)

PROLONGANDO O TEMPO DE APRENDIZAGEM

A progressão continuada está intrinsicamente relacionada com a avaliação do rendimento escolar, pois avaliar é diagnosticar os fatores que favorecem ou impedem o progresso do aluno. Julgamos necessário fazer um breve histórico sobre o regime de progressão continuada e depois relatar como os professores a entendem.



A L.D.B. criou condições legais para que, com flexibilidade, cada escola, se organizasse para atender às determinações expressas na Constituição de 1988, ou seja, cada estabelecimento de ensino que utiliza a progressão regular por série o facultativo de adotar, no ensino fundamental, a regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo institui, em 1997, o regime de progressão continuada, organizando o Ensino Fundamental em dois ciclos: um que abrange da 1ª à 4ª série, outro de 5ª a 8ª série. (Art. 32, §2º)

Este regime pede avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, com resultados periódicos parciais, e se necessário, ao término de cada período letivo.

O regime de ciclos permite que os conteúdos curriculares, antes distribuídos por séries, sejam ministrados ao longo do conjunto de anos letivos que constitui o ciclo. Isso possibilitará ao professor respeitar o ritmo de aprendizado dos alunos. Na prática, se o aluno chegar ao final do ano sem ter aprendido todos os conteúdos referidos à sua série, deverá ser promovido para a série seguinte e continuar até que sua defasagem esteja sanada.

Até 1994, a Escola Pública paulista reprovava 1,5 milhões de alunos por ano e, segundo notas da Secretaria de Estado da Educação (Circular 12/2000), grande parte desses reprovados não era de alunos que não haviam aprendido nada, mas de crianças e jovens que não haviam aprendido tudo, e que com um pouco mais de tempo dariam o salto que faltava para recuperar seu atraso. Ainda segundo a circular 12/2000, é consenso, entre



os educadores, de que a reprovação humilha e desmotiva o aluno, tornando-o sujeito a novas reprovações e não serve como estímulo para o aprendizado.

A atual política educacional do Governo Estadual paulista pauta-se por uma postura afirmativa, baseada na crença de que toda criança é capaz de aprender e todo professor é capaz de ensinar, desde que as condições de ensino e as de aprendizagem sejam adequadas.

Segundo a Deliberação CEE 9/97, a escola deverá garantir que a passagem de um ciclo a outro não seja a oportunidade esperada para reprovação, ou que esta passagem se transforme em um novo gargalo. A avaliação deverá adquirir um novo sentido, perdendo sua característica de punição e seletividade. É o momento para o professor rever suas ações, momento comparativo do antes e do depois de sua ação.

Não é simplesmente não reprovar ou aprovar aleatoriamente, o que está em jogo é a mudança de postura, de enfrentamento de fracassos. Nessa nova lógica, todo o ensino se apresenta de forma global e não em compartimentos.

Reprovar alguém por ele não ter "dominado" uma parte do que foi "ensinado" é desconsiderar sua própria história. Domínio implica uma situação de exclusão – ou dominou ou não dominou. É ignorar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. As aprendizagens escolares não podem servir apenas para passar de ano, mas devem ser a possibilidade para um maior crescimento enquanto sujeitos sociais.



O "grande nó" sobre a progressão continuada é que esta foi encarada como uma transgressão ao ordenamento institucional vigente. Para os professores o recurso "didático-pedagógico" da reprovação era o "impulsionador" da atenção, da disciplina, da obediência; o professor perdeu seu poder e esta mudança acabou por ser condenada por grande parte dos atores educacionais, enquanto deveria servir apenas para não fragmentar as situações de aprendizagem. Essa resistência instituída, esse derrotismo, é pura falta de informação. Os educadores muito lutaram pela transformação da escola pública; almejavam uma escola mais humana, menos alienadora e quando isso se inicia e o processo pede posturas mais abertas, mais democráticas, o professor começa a lutar contra tudo que já conseguiu, por tudo aquilo que tanto brigou, tanto lutou, simplesmente resistindo às mudanças.

Como exemplo disso temos a própria L.D.B. que foi aprovada recentemente. Enquanto estava em tramitação, em discussão, e isso durou 10 anos, não houve nenhum posicionamento contrário aos ciclos. Antes da sua aprovação, sindicatos e representantes de categorias ligadas à educação levantaram a bandeira em defesa da não-exclusão, em defesa do progresso contínuo dos alunos. Os profissionais da educação ajudaram a aprovar a atual L.D.B. e agora, sabe Deus o porquê, não querem mais os ciclos, querem que "tudo fique como era antes". Nesse sentido, não é o governo que é elitista, somos nós, "educadores", que o somos. É comum ouvir nas escolas "essa Lei do Governo", como se o Governo é que tivesse inventado os ciclos, imposto-os. Parece que os professores não estão compreendendo bem nem o seu próprio discurso, não compreendem o que está sendo colocado para a educação brasileira. Não é a "classe dominante" que está incomodada com a educação para a inclusão, somos nós, são os próprios professores que estão lutando e



trabalhando contra a democratização do ensino, contra a educação de qualidade e, por conta disso, a situação se torna ainda mais grave, mais preocupante e alarmante.

O objetivo dos ciclos é a não-fragmentação, é ofertar um ensino sem rupturas, é dar um novo significado à ação escolar. A redução da evasão, da repetência deverá ser consequência e não seu objetivo primeiro. Não é perder de vista as exigências da aprendizagem, mas sim, ressignificá-las. Os ciclos objetivam processos mais contínuos, é uma tentativa de acabar com a cultura da descontinuidade.

Há uma relação estreita entre a organização escolar e a cultura do professorado. Uma reforça e legitima a outra. Os avanços educacionais acontecem quando mexemos em ambas; construímos uma cultura alternativa e redefinimos as estruturas escolares. (Escola Plural - 3º Ciclo de Formação - repensando nossa prática. B.H.)

Os professores reagem violentamente e rejeitam a Progressão Continuada, antes mesmo de conhecê-la. Sem orientações autoritárias e receituários sentem-se inseguros e reagem, e não encontram, ao mesmo tempo mecanismos de efetivo apoio pedagógico. Entendem como condição de ensino menos exigentes, na qual o conteúdo é reduzido às "reais" condições dos alunos.

A Proposta, hoje tão freqüente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora seriada e gradeada. (Arroyo, 1992)

Quando o assunto - progressão continuada - vem à tona, as reações dos professores são de revolta, indignação, sarcasmo e ironia. Para facilitar o entendimento, transcrevemos do cotidiano escolar algumas falas. Elas são ilustrativas.



Em uma reunião pedagógica, a Direção de uma escola pública reuniu todo corpo docente, em atenção ao pedido da Supervisão de Ensino, para a discussão de um texto sobre avaliação da aprendizagem e progressão continuada.

De início, grande parte dos que estavam presentes sentiram-se incomodados. Foi um festival de “caras e bocas”. O Diretor explicou que isso era mais uma “exigência burocrática”.

“Isto é o pensamento da Secretaria da Educação, viu gente. Não é coisa minha, não tenho culpa que é assim.” (Diretor)

Parecia que todos conheciam o teor do texto, apesar de ninguém ainda o ter lido:

Que inconseqüente essa progressão continuada. Eu queria saber como fica a auto-estima desses alunos quando na vida eles não tiverem competência para a vida (SIC). (Professora de Inglês)

“Este texto traduz a filosofia da educação brasileira hoje” (Diretor)

Uma das presentes rebate:

“Por isso que está do jeito que está, a gente vai fazendo o que eles mandam.” (Professora de História)

“Nós passávamos de ano: passamos porque fomos capazes de aprender.” (Professora de História)

E quando o Diretor é questionado a respeito de sua visão sobre a progressão continuada, sai pela tangente:

Não nos cabe discutir a filosofia da Secretaria (da Educação Estadual Paulista), se não estamos satisfeitos, basta esperar a próxima eleição. Só nos cabe a parte ideológica. (Diretor)

Os professores conhecem, por experiência, que toda alteração no processo de aprendizagem de seus alunos não depende apenas de deliberações e pareceres:

A não-exclusão pressupõe uma série de mudanças. A progressão continuada é isto, é mudança. A utopia da inclusão. Não está ocorrendo a preparação do ambiente para que haja a inclusão. (Professora de Matemática)

Nós não fomos preparados. Foi jogado para os professores. Não temos espaço físico e nem condições para isso. (Professora de Ciências)

Não temos espaço físico para dar recuperação, aulas paralelas com uma classe de quarenta e dois alunos. (Professora de Português)

Quando o texto convida os professores para análise de suas concepções sobre o papel e finalidades do Ensino Fundamental, as reações são de indignação:

Ainda mais essa. Dizem que o professor tem dificuldades em mudar sua maneira de ser. Eu fico p. com isso.

Se tem alguém... existe alguém mais camaleão que o professor? Não existe, a começar pelas leis que nos estão regendo. (Professor de Geografia)

O coordenador parece não acreditar no poder mutante do professor:

"O coordenador determina que é assim, assim, assim. Mas o professor sobe a escada e joga tudo isso fora. Não adiantou nada". (João, coordenador)

Para os professores, o Governo Estadual paulista está somente preocupado com índices de aprovação. Não se importando com a qualificação do aluno, com o domínio de habilidades e atitudes.



"O que interessa são as reportagens, Veja, Globo, que mostram a melhoria da aprendizagem." (Professora de Ciências)

Ao referir-se sobre as consequências nefastas de uma reprovação, a separação do aluno de sua turma, os docentes reagem tentando mostrar que as consequências serão muito mais negativas para este aluno quando é aprovado sem critérios, sem diagnóstico pedagógico.

Mas aí sim, ele vai ver o quanto ele é incapaz. Depois do terceiro colegial eles voltam tão humilhados, tão incapazes. O pior é que eles saem daqui (escola) achando que são ótimos. (Professora de Geografia)

-O aluno entra na escola como burrinho e sai como burrão. (Professora de Inglês)

-É uma piada? (Diretor)

-Não, ele está vivendo isso. (Professora de Inglês)

Mas uma "educadora" não concorda com a colega de Inglês:

Não pode comparar com o burro, o burro obedece, o burro aprende, eles não fazem nada. É pior que o burro, passa 8 anos na escola e nem aprendeu a obedecer, o burro obedece. (Professora de Matemática)

O coordenador comenta que é muito difícil para o aluno perder sua turma de origem, pois esta tem a função de dar-lhe apoio emocional. A sala explode em risos.

"Ah, ah,... apoio emocional, nós não podemos mexer com eles." (Professora de Ciências)

E acrescenta:

"O professor deve atuar e reprovar." (Professora de Ciências)



O texto lido conclui que após se esgotar todas as possibilidades de recuperação durante o ano letivo, o aluno poderá permanecer classificado na mesma série, contudo, podendo ser submetido ao processo de recuperação nas férias escolares. Os professores reclamam, então, da burocracia escolar.

Alegam que preenchem uma ficha descritiva* e de acompanhamento do aluno durante todo o ano letivo, detectando com exatidão as dificuldades destes, mas “sabem que isto não serve para nada.”

Famigerada ficha. Só preenchemos, o pai não vem, o supervisor não vem e chega no último bimestre, a supervisão aparece e diz esquece essa ficha e trabalha diferente. (Professora de História).

A ficha é só pra detectar que o aluno chega já doente. (sic!) (Professora de Ciências)

Uma docente sugere, então, uma nova forma de suportar os alunos que não conseguem aprender e só “atrapalham” as aulas.

-Quando o aluno é insuportável, a outra escola que eu trabalhava sugeria para os pais que o aluno ficasse em casa e só viesse fazer as provas. (sic!) (Professora de Português)

-Isso é exclusão. (Diretor)

-É exclusão, mas é suportável. (Professor de Português)

Como o Diretor descartou essa “feliz” possibilidade, uma outra docente comenta com ironia:

Eu não sei como nós, professores, podemos ser tão desumanos e não entender os problemas individuais de cada aluno. Eu só tenho oitocentos alunos e duas aulas por semana.

* Ficha descritiva do aluno – Deliberação 11/97 – em anexo.



Com duas aulas por semana eu nem reconheço o aluno quando o encontro na rua, mas eu não me sinto culpada porque o ano acaba e eles nem sabem meu nome. (Professora de Inglês)

E acrescenta, amargurada:

"É sempre culpa tua, o fracasso, o erro é sempre culpa tua. Nunca do aluno." (Professora de Inglês)

Apesar de todo o descaso, toda a ironia, os docentes estão apenas buscando caminhos. Estão desorientados, jogaram fora a tradicional forma de lecionar e avaliar e ainda não encontraram uma nova forma que esteja condizente com as novas diretrizes da educação.

A Progressão Continuada é um jogo sem vencedores. Não há competição. Estou desmotivada, às vezes dou a mesma prova para todas as séries. Eles não sabem nada mesmo. O ano acaba e fico me perguntando o que acrescentei na vida deles. Acho que nada. (Professora de Inglês)

A situação de revolta dos professores faz-nos lembrar de uma velha piada sobre o médico sem conhecimento de como tratar o doente. Este põe a mão na cintura e diz: *"Doutor, quando aperto aqui sinto muita dor."* O médico dá a solução: *"Simples, não aperta."* Parece que na educação pública alguns problemas têm sido assim solucionados. Para os professores, o que a Secretaria da Educação quer é simplesmente eliminar o conceito de repetência, e para o grave problema da distorção idade-série - reúne os atrasados e "acelera-os", permitindo assim que saltem vários anos em um. Para a Secretaria da Educação o objetivo é acabar com a repetência, com a evasão e, principalmente, com o desperdício do dinheiro público, jogado anualmente no ralo por conta do fracasso escolar.

Em relação a eficiência interna, uma das alternativas é a correção do fluxo do alunado ao longo do processo de escolarização no sistema, buscando atingir um mínimo de desperdício.



A correção deve, portanto, atingir a redução dos índices de evasão e repetência, bem como a distorção idade/série, questões essas presentes na discussão da educação paulista ainda hoje. Talvez de modo até mais incisivo. (Machado, L.M., 1996, p.123)

A progressão continuada caracteriza-se por integrar em um “continuum” o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a garantir maior e melhor oportunidade de sucesso aos alunos – principalmente para as crianças pobres. Está fundada no compromisso explícito de oferta de ensino acessível, priorizando as necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Submete o processo de ensino-aprendizagem em um “continuum” que não se interrompe. Está imbuída de um aspecto político-pedagógico cuja intenção é garantir ensino e escola de boa qualidade, além de condições para que todos aprendam, independente da classe social a que o aluno pertença.

Na prática, a teoria tem sido outra. Em entrevista dada à Folha de São Paulo (04/09/99), o Secretário Municipal da Educação de São José do Rio Preto responsabiliza o sistema de progressão continuada, pelo alto índice de analfabetismo da cidade entre alunos de 3ª e 4ª séries (1º ciclo), no qual:

“Houve negligência por parte do Estado (S.P.). A promoção automática (sic!) pode levar a isso. Compete ao sistema de ensino não enganar essas crianças.”

Em levantamento feito, pela própria Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto, detectou-se que 5,79% de alunos matriculados na 3ª e 4ª série não sabem ler nem escrever.



Entretanto, a Secretaria da Educação Municipal já sabia de antemão o perfil desses alunos considerados analfabetos.

A Secretaria já sabe que são pobres, moram em periferia e enfrentam graves problemas sociais. Um dos alunos, por exemplo, não dorme dentro de casa, mas ao relento no quintal. Outro perdeu os pais vítimas da AIDS e tem como ídolo um tio que está preso por homicídio. (Fátima, Coordenadora Municipal do Ensino Fundamental)

Sem dúvida, são crianças com famílias ‘desestruturadas’, mas isso não pode isentar a escola de sua obrigação social. A Secretaria Municipal da Educação encontrou um culpado para que, em sua rede, encontremos crianças concluindo o 1º ciclo e ainda analfabetas – a progressão continuada.

São crianças que herdamos do Estado, a rede de Ensino Fundamental Municipal só funciona a partir de 1998. Foram ou tinham que ser alfabetizados pelo Estado. (Secretario Municipal da Educação)

O problema não é de “quem eram”. O problema é como chegaram à 4ª série e só agora, ao final do ano letivo, percebe-se, que ainda estão “desenhando o nome.”

O que ocorre atualmente com o conceito de progressão continuada é que esta virou sinônimo de promoção automática. É uma grave falha estrutural na qual professores não foram capacitados, preparados e conscientizados para a implantação dos ciclos.

Artur Costa Neto, professor da PUC – S.P., assim define o problema:

Ao optar pelos ciclos, as escolas devem ser preparadas para a adoção de um modelo que exige professores capacitados, classes com número reduzido de aluno e acompanhamento dos estudantes. O importante é saber se as escolas estão recebendo recursos para ajudar aqueles alunos que não estão indo bem, não acho que a repetência leve ao aprendizado, mas os ciclos só funcionam com estrutura.



Sem o pretender, Machado nos conduz ao âmago da questão. Tudo se resume à melhoria do ambiente de aprendizagem, ou seja,

melhorar o currículo, entendido como o espaço de transmissão de conhecimento; prover de materiais todas as escolas, professores e alunos; ampliar o tempo dedicado à instrução ou ampliação da duração do ciclo e aperfeiçoar os métodos de ensino. Tais objetivos enfatizam, igualmente, a melhoria na capacitação docente e maior capacidade gerencial do sistema, com ênfase na escola como espaço organizacional. (Machado, 1996, p.127)

Respeitar o ritmo do aluno no processo de aprendizagem, este é o lema da progressão continuada. A criança que não conseguir vencer os objetivos e conteúdos previstos pelo professor não terá que voltar ao princípio do processo, não precisará jogar fora o que já aprendeu para começar tudo de novo. Mas sim, dará continuidade a partir do ponto em que se encontra.

A maneira como esta criança será avaliada é a pedra-de-toque do regime de progressão continuada. Servirá para diagnosticar, no sentido de que o aluno deverá ser avaliado, de acordo com seus progressos e não nos progressos idealizados pelo professor.

Constatamos que a falta de preparação para os ciclos não se encontra somente entre os professores. Em entrevista a um jornal local de São José do Rio Preto – S.P., o Secretário da Educação afirmou:

“Chega dessa coisa de faz de conta, só será promovido o aluno que realmente aprender.”
(02/09/99, p.04)

Para que a progressão continuada dê os resultados esperados e seus fundamentos sejam implementados, todos os agentes da educação devem assumir este compromisso.



Não pode ser vista como promoção automática ou como mais uma medida administrativa, mas a lente deve estar focada para uma nova diretriz pedagógica e esta deverá centrar-se no aluno.

As análises a respeito de mudanças educacionais, sejam as relacionadas à carreira, sejam as de cunho pedagógico, mostram que boas idéias podem acabar desastrosamente se mal implementadas. Na introdução de mudanças, a consideração para com os reais executores das ações é fundamental. (Penin, 1992)

A reprovação é uma volta obrigatória ao ponto inicial do processo, fato desestimulante para o aluno, a qual força e reforça a evasão. É função de todo sistema educacional manter e educar com qualidade o universo contingente de alunos que, longe de serem deficientes mentais, como acreditam muitos, são apenas desprovidos de recursos e de direitos.

A progressão continuada configura-se como uma busca a um novo modelo de organização do ensino fundamental, é uma luz para o enfrentamento dos grandes problemas que geram o fracasso escolar, principalmente a repetência. Este regime garante à escola flexibilidade necessária para o agrupamento de alunos, estratégias, métodos e critérios de avaliação.

O que ainda está ausente, por parte dos sistemas de ensino, é o apoio técnico e acompanhamento sistemático de sua implantação. Esse apoio, irá garantir que sejam atendidas as múltiplas facetas de uma gama heterogênea da realidade. Não percamos de vista que a transmissão cultural tem processos diferentes dependendo da idade daqueles que são educados e estes têm ciclos diferentes de aprendizagem.



Temos para nós que a cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que a sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação. Podemos afirmar como Max Scheler que 'cultura é humanização'. E humanização aqui, tanto se refere ao 'processo que nos faz homens', quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam.

[...] Seja no sentido horizontal relativo aos membros de uma mesma geração, seja no sentido vertical, referente à transmissão das conquistas de uma geração para outra. É por isso que a cultura não sobrevive a não ser no meio social. (Romanelli, 1978, p. 20-21).

Segundo Forquin, a especificidade das escolas é a transmissão, a um público numeroso, de conjuntos de *"conhecimentos, de competências, de representações"*. É a escola o local *"de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos"*. E só serão transmitidos à geração seguinte aqueles saberes considerados de suficiente importância; e para tornar os saberes efetivamente transmissíveis, *"efetivamente assimiláveis para as jovens gerações"*, a escola deve se entregar a um árduo trabalho de transposição didática, ou seja, transformar o erudito em objetos de ensino, e para isso são necessários alguns *"dispositivos mediadores"*. (Forquin, 1992, p.28-31).

É às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem o papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura. Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente elaboram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita; não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola e do colégio. (Chervel, 1990, p.221-22).

CULTURA DA EXCLUSÃO

Segundo Arroyo (1992), o critério para aprovação-reprovação ou avanço-retenção, que era o domínio de conteúdos já definidos por disciplina e série, perde sentido próprio e não passa de artifícios pedagógicos para maquiar a cultura da exclusão.



Os conteúdos disciplinares, os domínios requeridos, a aprovação-reprovação só adquirem sentido enquanto materializam um percurso formador diferenciado em função da idade e da vivência sociocultural. (Arroyo, 1992).

Os ciclos têm a intenção de materializar a cultura do direito à educação, traduzem uma concepção mais democrática do direito de todos à educação básica. Os alunos convivem com companheiros da mesma idade, compartilhando interesses comuns e abrindo-se para outros horizontes.

Em face do exposto, é certo que, como enfatiza Gracindo (1995), há duas questões que merecem reflexão na construção de nossa cidadania: a democratização da educação e a educação democrática. Na democratização da educação é ressaltada a importância do ensino fundamental na construção de uma educação de massas e a necessidade da garantia de acesso e principalmente da permanência. Já na educação democrática o que importa é o ensino fundamental sendo tratado como um espaço privilegiado para o exercício da prática democrática, onde se destacam os aspectos da qualidade do processo e da administração. E conclui:

O ensino fundamental se torna indispensável no processo de democratização do país, na medida em que não há democracia sem cidadãos ativos, não há cidadão ativo sem consciência política, sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, das relações entre eles, além do que, não se chega a essa conscientização sem informações que sustentem e orientem essas posições. (Gracindo, 1995, p.1)

Porém, para a construção da cidadania e para o combate ao processo de dominação e alienação não basta abrir ou oferecer vagas para todos, importa, principalmente, garantir a permanência dos alunos nas escolas. Entretanto, atualmente, também não basta somente a permanência, isto deve se dar, acima de tudo, com o sucesso. Combate-se o fracasso



escolar, acreditando-se que apenas garantindo a aprovação, o insucesso desaparecerá, como por encanto.

Encontramos um problema gravíssimo na rede pública de ensino e que é preciso combater: jovens saindo da escola com certificado, mas que permanecem sem adquirir conhecimento. Fato que vale lembrar é o de uma mãe da cidade de Araçatuba, recorrendo à Justiça para que seu filho volte da quarta série para a segunda série, pois agora ela percebeu que a criança não está alfabetizada. A Dirigente Regional de Ensino de São José do Rio Preto, então, manifesta-se sobre o caso em Jornal de TV local:

“A culpa é da própria mãe, que não acompanhou o desenvolvimento de seu filho”



Concluindo o exposto, ao examinar as políticas educacionais, encontramos um “experimentalismo pedagógico”. A progressão continuada pode ser assim definida, pois é anunciada como capaz de resolver os problemas educacionais, no caso específico, o problema da evasão e da repetência. Uma medida que foi estendida apressadamente para toda a rede pública sem ter sido suficientemente solidificada e testada.

Apesar de, em nenhum momento o documento referir-se a Progressão Continuada como promoção automática é desse modo que vem sendo entendida. Os professores necessitam também de um tempo maior para a aprendizagem e isto não lhes foi dado. O resultado é uma aprovação em massa sem critério algum.



Mais importante que receber um diploma é a formação humana, mais importante que índices estatísticos é aprender a aprender, é saber pensar e posicionar-se. A progressão continuada pode estar subtraindo ao invés de somar. Tirando a única oportunidade que estes jovens teriam para ter acesso ao conhecimento e à melhoria de sua qualidade de vida, diplomando os não-capacitados e os empurrando para fora da escola, só que agora, sem retorno.

A elaboração do Projeto iniciou-se em 1995, mas somente foi implantado na rede estadual em 1996. Inicialmente, a Secretaria de Estado optou por sua implantação no âmbito da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana-COEGSP, onde vinte e uma DEs (antigas Delegacias de Ensino) foram selecionadas, pois apresentavam altos índices de evasão e repetência, perfazendo um total de cento e sessenta escolas participantes. O número expandiu-se para cento e uma em 1997, sendo trezentas na COEGSP e quinhentas e uma na CEE. Em 1998, mil setecentas e dezessete escolas foram atendidas pelo Projeto. O número de alunos atendidos multiplicou de 1996 para 1998 num total de cento e vinte e cinco mil e setenta alunos atendidos em três anos.

Analisando a proposta pedagógica curricular do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental sobre Classes de Aceleração - SEE, percebe-se uma preocupação explícita com o resgate da autoconfiança dos alunos, no sentido de que suas necessidades de aprendizagem sejam atendidas. O documento expõe com clareza que, para isso, não bastam materiais didáticos novos ou simplesmente uma proposta pedagógica inovadora, mas para o sucesso do projeto, é necessário



CAPÍTULO III

MUDANÇAS EDUCACIONAIS

A preocupação e a necessidade de se combater o fracasso escolar conduziu a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a implementar o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classe de Aceleração, cujo objetivo é reintegrar o aluno com defasagem idade-série, ao processo de ensino-aprendizagem. Colocá-lo em série compatível com sua idade cronológica.

A elaboração do Projeto iniciou-se em 1995, mas somente foi implantado na rede estadual em 1996. Inicialmente, a Secretaria de Estado optou por sua implantação no âmbito da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana-COGSP, onde vinte e uma Des (antigas Delegacias de Ensino) foram selecionadas, pois apresentavam altos índices de evasão e repetência, perfazendo um total de cento e sessenta escolas participantes. O número expandiu-se para oitocentos e uma em 1997, sendo trezentas na COGSP e quinhentas e uma na CEI. Em 1998, mil setecentos e dezesseis escolas foram atendidas pelo Projeto. O número de alunos atendidos septuplicou de 1996 para 1998 num total de cento e vinte e cinco mil e setenta alunos atendidos em três anos.

Analisando a proposta pedagógica curricular do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental sobre Classes de Aceleração – SEE, percebe-se uma preocupação, explicitada, com o resgate da autoconfiança dos alunos, no sentido de que suas necessidades de aprendizagem sejam atendidas. O documento expõe com clareza que, para isto, não bastam materiais didáticos novos ou simplesmente uma proposta pedagógica inovadora, mas para o sucesso do projeto, é necessário



professores ansiosos por enfrentar desafios e colocar seu conhecimento e experiência a serviço dos alunos que deles mais precisam. Temos certeza de que esses profissionais serão capazes de reintegrar, assim, os alunos à série que suas idades exigem, deixando-os prontos a seguir sem dificuldades o caminho de cidadãos do futuro, competentes e criativos, capazes de criar um país novo e melhor. (Rose Neubauer, Apresentação da Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração – 1998).

Desse modo, coloca a responsabilidade do sucesso do projeto nas mãos do professor. É ele que, com vontade e compromisso, realizará seu papel, ou seja, será o mediador do conhecimento acumulado historicamente. Mas, para a realização dessa empreitada, existem alguns critérios que devem ser seguidos. O professor deve "*desejar*" e "*ansiar*" por trabalhar com crianças defasadas - multirrepetentes. O Projeto deveria vincular a criança ao professor, mas ao contrário, vincula o professor à criança. O critério para assumir esta sala deve ser a vontade de enfrentar desafios e não por falta de opção como refere-se uma professora: "*se não pegasse essa sala perderia o vínculo.*"

A proposta traz considerações históricas sobre a problemática do fracasso escolar. Aborda a incidência da defasagem nas regiões periféricas, onde se encontram as regiões mais empobrecidas do estado. Define princípios teórico-metodológicos; apresenta uma concepção de planejamento e avaliação e estabelece os conteúdos (em consonância com as Propostas Curriculares da SEE/CENP) a serem desenvolvidos nas Classes de Aceleração.

Segundo dados dos documentos oficiais, o Projeto introduz alguns elementos "inovadores" no ensino-aprendizagem, tais como: o resgate da auto-estima, a capacitação de professores em serviço e o envolvimento da família. Conta ainda com apoio de supervisores de ensino e material didático apropriado a esta faixa de alunos (acima de dez anos), que apesar da idade avançada, estão em processo inicial de alfabetização.



Assim, o Projeto visa oferecer ao aluno, marcado por sucessivas repetências, uma escola mais dinâmica e interessante e para o professor é oferecida a "oportunidade" de vivenciar a *Pedagogia do Sucesso*. Dentro do Projeto o professor transforma-se em peça-chave, e o sucesso do aluno depende, quase que exclusivamente, da maneira como o professor irá lidar com ele.

De acordo com o Documento de Implementação, as Classes de Aceleração

oferecem condições para que os alunos avancem no trajeto escolar, buscando, assim, contribuir para a reversão do quadro de repetência e evasão nas escolas e para que esse ensino cumpra sua função social, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. (Documento de Implementação, 1998, p.3).

A pretensão do projeto é *"recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem, através da criação das classes aceleradas"*. Com a frequência a estas classes o aluno terá a oportunidade de resgatar sua auto-estima, reintegrando-se ao percurso regular do Ensino Fundamental.

Outro mito que deverá ser derrubado com o Projeto são as condições de vida diversas que os alunos possuem; isto não explica rendimento insatisfatório e muito menos pode justificar um trabalho pedagógico empobrecido e insuficiente. A pedagogia do *"pra quem é basta"* não cabe em lugar algum e muito menos caberia para aqueles que já tanto perderam. Perderam tempo, perderam seu grupo-classe, perderam sua auto-iniciativa positiva. A escola não deve (e não pode) reforçar ainda mais rótulos e estigmas. Seu papel é de reintegração social, é ensinar *a todos* e não somente para alguns.



O objetivo, segundo a Proposta Pedagógica, é adequar o ensino à clientela, e isto não significa a perda da qualidade, ou o rebaixamento de expectativas, mas sim criação de condições favoráveis para o trabalho a ser desenvolvido.

Se é provavelmente verdadeiro que todo espírito normalmente constituído pode aprender tudo o que se ensina na escola, é também exato que, no momento de fixar a norma de progressão na disciplina, a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos. (Chervel, 1990, p.208).

E é para essa parte de alunos excluídos que a S.E.E. criou as Classes de Aceleração de Aprendizagem; mas ainda, segundo Chervel, o fracasso escolar é o aspecto quantitativo real mais visível entre o ensino e a aprendizagem. Para o autor o fracasso escolar é, deliberadamente, organizado pelo sistema educacional, no se que transforma em um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que organiza o fracasso, promove "*programas*" para diminuir a repetência e a evasão, objetivando corrigir o fluxo do alunado. Para Chervel, o fracasso escolar é um fracasso do professor e do ensino.

A proposta pedagógica das Classes de Aceleração apoia-se no referencial das propostas curriculares em vigor na Rede Estadual Paulista. Tem como pressupostos uma "*visão positiva das possibilidade dos alunos e uma aposta no crescimento da competência da escola.*" (Proposta Pedagógica Curricular: Classe de Aceleração, 1997, p.10)

A proposta pede articulação de toda a equipe escolar para que estas "*salas*" estejam integradas ao projeto da escola impedindo, dessa forma, dissociações e fragmentações ao trabalho às séries seguintes.



Alerta para a heterogeneidade do grupo em termos de *"percurso escolar"*, pois este estará composto de diferenças, mas não poderá ser encarada como uma classe multisseriada; *"é uma classe nova, sem rótulos ou classificações prévias"* (Proposta Pedagógica Curricular: Classe de Aceleração, 1997, p.12). Não foi exatamente isso que encontrei na escola pesquisada e em entrevistas com professores *"responsáveis"* pelas Classes de Aceleração. Os rótulos foram freqüentes, passando desde *"a sala dos tri-li-li"* até a precariedade de locais onde foram instaladas. Encontramos em um depoimento de uma professora, durante uma das capacitações, que sua sala era uma espécie de *"porão"*. Longe das demais salas, *"quente e praticamente sem ventilação"*.

De acordo com as atuais orientações da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental, o currículo deve garantir à criança, no que se refere as séries iniciais,

Compreender e utilizar o sistema alfabético, da escrita, desenvolver a competência de produtor e leitor de textos; para realizar contagens, compreender e utilizar as operações básicas em situações problema e desenvolver noções de espaço e forma; para compreender a organização funcional do mundo natural e a participação / interferência do ser humano nessa organização; para reconhecer que o espaço em que vive é produzido pela sociedade quando esta se apropria da natureza pelo trabalho; para compreender a organização social em que está inserida e a de outras épocas; para reconhecer, apreciar e produzir as linguagens visual, musical, corporal e teatral. (Publicação da SEE, Mudar para melhorar – Reorganização das Escolas da Rede Estadual: o currículo no ensino fundamental e médio. São Paulo: FDE, nov. 1995)

Pelas entrevistas obtidas, constatamos crianças na 5ª e 6ª série (isso sem mencionar séries mais avançadas) que não tinham domínio da escrita, não conseguiam produzir textos simples, não dominavam sequer as quatro operações matemáticas. Como fizemos a pesquisa somente com crianças egressas de uma classe de aceleração, não podemos generalizar, mas os professores comentavam que esse é um problema mais comum de que sequer imaginamos.



As propostas dos vários componentes curriculares das Classes de Aceleração apontam para "*onde se quer chegar*", apresentando concepções a respeito de conteúdos.

Partem de núcleos conceituais:

- *leitura e produção de textos. (Língua Portuguesa)*
- *resolução de problemas em números, medidas e geometria. (Matemática)*
- *o Ambiente, nos seus enfoques de matéria, energia, seres vivos e Terra*

como planeta, considerando os componentes, os fenômenos e as interações com o homem.
(Ciências)

- *espaço geográfico, nas suas relações com o homem, natureza e o trabalho.*

(Geografia)

- *espaço social e a construção da História. (História)*
- *as Linguagens Expressivas – artes plásticas, teatro, músicas e dança - ,*

considerando a produção artística e a prática ou criação / expressão nessas linguagens.
(Educação Artística)

- *a Cultura corporal, enquanto conhecimento teórico-prático, em suas formas de ginástica, dança e, sobretudo, esporte. (Educação Física)*

Propõe-se que o ensino "parta" com os alunos, ou seja, a partir do ponto em que se encontram, contextualizando a aprendizagem já adquirida; aquilo que ele "já sabe". Mas como ponto inicial e não permanecendo ao redor de seu cotidiano. Exige o estabelecimento de "nexos de articulação e significado e condições de partidas do aluno".
(Proposta Pedagógica Curricular-: Classe de Aceleração, 1997, p.14) Espera-se que se recomece, sempre, do ponto inicial do aprendizado do aluno.



Para iniciar o trabalho, com sucesso, o professor deverá ter referência sobre os alunos que recebeu (ou que vai receber) e também conhecer a Proposta em seu todo, pontos principais e metas almejadas. Isso de fato não vem acontecendo, na prática o professor não conhece o material didático e também poucos planejam antecipadamente suas aulas. O discurso é que *"o material vem prontinho, no livro do professor, está tudo explicadinho como o aluno deve fazer, essa é a vantagem, não preciso ficar procurando textos e exercícios"*. (Débora, professora Classe de Aceleração - 1998).

Como as atividades vêm com instruções detalhadamente especificadas, alguns professores passam a não planejar ou replanejar suas aulas ou conteúdos, seguem os módulos como uma cartilha.

A avaliação para estas turmas deverá ser diagnóstica, não apenas referida ao momento inicial, mas indicada sempre, pois de acordo com o documento de Avaliação, *"durante todo o percurso será necessário localizar os alunos em termos de progressos e dificuldades, com o objetivo de orientar a escolha de procedimentos favoráveis a seu avanço e melhor aproveitamento."* (p.18)

Não encontramos avaliação diagnóstica, ou então, os professores não sabem o que isto significa.

Em uma classe de aceleração se for mesmo avaliar como se pede nos parâmetros de avaliação todas as crianças serão novamente reprovadas. Todas, todas mesmo. (Débora, professora Classe de Aceleração)

O Projeto sugere para o professor que este registre todo o seu trabalho, com observações regulares a respeito de cada aluno no que se refere às suas produções e

conquistas e também em relação ao resultado das avaliações individuais. Esse registro se faz necessário para que, ao final do ano, o professor formule e sintetize pareceres sobre o aproveitamento dos alunos. Outro resultado do projeto que consideramos negativo é que todos os pareceres finais são "*coincidentemente*" idênticos. Ou o professor não registrou* e acompanhou seus alunos ou todos tiveram o mesmo aproveitamento.

O documento se divide, após sua apresentação e considerações preliminares (que englobam as Linhas Gerais, o Detalhamento e o Planejamento e Avaliação) em Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Matemática (p. 23 - 43); Proposta Curricular de Ciências, História e Geografia (p.67 - 105) e Proposta Curricular de Educação Física e Educação Artística. (p. 121 - 29).

Em Língua Portuguesa, o documento inicia com algumas reflexões do que se entende por Língua, e logo em seguida se divide em tópicos, assim formulados:

- Para que ensinar Língua Portuguesa?
- Para quem ensinar Língua Portuguesa?
- O que ensinar?
- A questão dos conteúdos.
- Dilemas do fazer: alguns aspectos metodológicos.
- Avaliação da Aprendizagem – conhecer os pontos de partida e explicitar os portos** de chegada.
- Metas do trabalho desenvolvido com os alunos AC I e AC II (em relação à leitura e à produção de textos).

* Ver modelo de relatório em anexo.

** Entendendo como portos os momentos de ancoragem presentes nas ações pedagógicas, momentos de conquista.



Consta ao final uma bibliografia consultada e de enriquecimento para o professor com autores renomados e de importância significativa para a profissão docente.

Logo após é apresentada a Proposta Curricular de Matemática. Segue a mesma linha de apresentação e argumentação da Proposta de Língua Portuguesa, ou seja, apresenta as concepções da Matemática de

forma integrada a qual ao ser apresentada aos alunos esta deve se realizar de forma que eles a percebam como ciências criada pelo Homem em sua constante busca pela melhoria da qualidade de vida. (Proposta Pedagógica Curricular, 1997, p. 43)

A lista de núcleos centrais do trabalho da área de Matemática nesta proposta recai na ênfase das habilidades do pensamento. Estas habilidades estão relacionadas com:

- a) a resolução de problemas;
- b) de raciocínio aritmético relacionado ao conteúdo "Números"; Sistema de Numeração Decimal (SND); Operações (Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão, Números fracionários e decimais e Porcentagem);
- raciocínio geométrico relacionado ao conteúdo de "Geometria";
- raciocínio de pensamento relacionado ao conteúdo "Medidas".

A *Metodologia de Resolução de Problemas* surge como indicação que deverá estar presente em todas as séries escolares, por possibilitar ao aluno a "alegria de vencer obstáculos criados por sua própria curiosidade, vivenciando o que significa fazer matemática" (p. 46). Estes problemas podem ser do tipo:

- convencional;
- não convencional;



- sem dados numéricos;
- com falta de dados;
- com excesso de dados;
- impossíveis de serem respondidos a partir dos dados;
- de lógica e a partir de recortes de jornal ou revistas.

Para auxiliar o trabalho de Matemática em sala de aula outros recursos são sugeridos, tais como: recurso a jornais e revistas, a livros paradidáticos, à literatura e a materiais didáticos.

Como avaliação da aprendizagem Matemática do aluno esta deve ser feita através de observações contínuas, discussões orais, produção de trabalhos, tarefas em grupo e individuais.

Todos esses instrumentos de avaliação devem servir de base para o professor avaliar os avanços dos alunos em relação aos núcleos centrais estabelecidos no início desta proposta. (Proposta Pedagógica Curricular, 1997, p.56)

Ao final da proposta também se encontra uma bibliografia básica para o estudo do professor, só que mais detalhada que a de Língua Portuguesa, esta conta com indicações para o trabalho em classe (*indicadas para o trabalho com problemas não-convencionais, indicadas para o trabalho com literatura*), publicações da SEE/CENP e alguns paradidáticos interessantes que o professor pode utilizar neste projeto.

Para evitar que o texto fique demasiadamente, "pesado" e cansativo só irei detalhar as propostas curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Mas posso adiantar que



as Propostas Curriculares de Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física contemplam as mesmas expectativas, as quais detalham com clareza o que se espera que o professor realize com a Classe de Aceleração, trazendo considerações gerais sobre cada componente curricular e o que deverá ser trabalhado, a metodologia a ser utilizada, a forma de avaliar e uma bibliografia específica sobre cada área de enriquecimento para o trabalho do professor.

Tão importante quanto a Proposta Pedagógica Curricular considero o documento de Avaliação. Se este fosse literalmente estudado, digerido e aplicado teríamos menos crianças fracassadas em nossa rede.

Ele se divide em cinco partes. Na Introdução faz um chamamento ao professor, sensibilizando-o da importância do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classe Aceleração, onde se auto-intitula como *"Proposta Político-Pedagógica desafiadora, ousada e marcadamente democrática."* Afirma que o volume de Avaliação foi elaborado para auxiliar o professor a concretizar a proposta das Classes de Aceleração, ou seja, *"a desenvolver uma prática avaliativa que integre ensino e aprendizagem, utilizando a avaliação a favor do seu trabalho e da aprendizagem dos alunos."* (São Paulo, Avaliação, 1997, p.7-8)

No Capítulo I, aborda a concepção de avaliação, revelando seu lado cruel e de exclusão. Neste projeto, segundo o texto, a avaliação deverá ser concedida como um instrumento de auxílio ao aluno a aprender e deve fazer parte do trabalho realizado em sala de aula. O professor deve assim, assumir *"papel de um pesquisador que investiga quais problemas os alunos enfrentam e por quê."* (São Paulo, Avaliação, 1997, p.9)



No segundo capítulo, aborda a concepção de Avaliação Diagnóstico Inicial. Afirma que toda avaliação é sempre diagnóstica, mesmo quando o professor está tomando decisões sobre promoção ou retenção, ele está fazendo avaliação diagnóstica. Esta deverá sempre estar norteada pela Proposta Pedagógica, *"tanto no que se refere à concepção e eixos centrais das áreas do conhecimento quanto aos pontos de chegada, pois faz parte do trabalho como um todo."* (São Paulo, Avaliação, 1997, p.13)

O terceiro capítulo aborda a avaliação em processo como acompanhamento. Os pontos de referência neste tipo de avaliação são os objetivos traçados para os alunos e o trabalho desenvolvido pelo professor. Apresenta também orientações para *"o professor elaborar registros de observação dos alunos, da classe de sua prática."* (São Paulo, Avaliação, p.16)

A *Avaliação final* é o tema do quarto capítulo, um texto bastante sugestivo, pois o professor é a todo momento lembrado de que, com certeza, os alunos, *"estão melhor do que estavam no início do ano"* (p.41) e que o objetivo das Classes de Aceleração é recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem.

Neste documento encontram-se dois anexos para o auxílio do trabalho do professor:

— Anexo 1 — Atividades para avaliação diagnóstica inicial (Português e Matemática).



– Anexo 2 – Fichas para avaliação em processo. (Português, Educação Artística e Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia e Promoção do Autoconceito).

O *Documento de Implementação do Projeto* apresenta orientações de caráter pedagógico e administrativo para que as escolas e Diretorias de Ensino (antigas Delegacias de Ensino) melhor se organizem para a implantação das Classes de Aceleração. Na Introdução deste documento, encontramos dados estatísticos sobre defasagem idade-série, o lado desestimulante de uma retenção e pesquisas que demonstram sua ineficácia. Em seguida, é apresentada a *concepção das Classes de Aceleração* onde são estabelecidos:

- critérios para identificação da defasagem idade/série;
- organização das Classes de Aceleração (AC I e AC II);
- formação das turmas;
- carga horária;
- promoção dos alunos;
- avaliação da aprendizagem.

Os critérios e procedimentos para seleção das escolas participantes da proposta são assim elencados:

- *identificação das DEs* (atuais Diretorias de Ensino) *que apresentam os maiores índices de defasagem idade/série;*
- *identificação das escolas com maiores índices de defasagem idade/série destas DEs;*

— *definição pelo delegado de ensino (atual Dirigente de Ensino), em parceria com os diretores das escolas que reúnem condições para participar da Proposta a partir de critérios como: condições físicas da escola para instalação de duas Classes de Aceleração e existência de professores com condições para assumir a docência desta classes.*

— *Quanto aos procedimentos e critérios para atribuição das classes de aceleração, isto deverá ser realizado pela direção da escola, que deverá atentar para o fato de que este professor, ao assumir a classe deverá "ter efetivo interesse em assumir a docência dessas classes e comprometimento com o trabalho;*

— *experiência profissional com alunos do CB à 4ª série ;*

— *disponibilidade de tempo para participar de um Programa de Capacitação a ser desenvolvido em cinco módulos durante o ano letivo, com duração de 24 horas cada um.* (Documento de Implementação, 1998, p.8)

Não posso afirmar que é regra, mas isto no concreto não se realiza. Essa classe não é objeto de desejo da maioria dos professores e estes, com já foi exposto, assumem esta classe por pura falta de opção.

As condições de trabalho do professor da Classe de Aceleração são organizadas do mesmo modo que os professores das salas "regulares" (artigos 13, 14 e 15 da Resolução SE 273/95). Entretanto, os recursos didático-pedagógicos são mais abrangentes, pois constam de materiais de apoio de orientação ao trabalho pedagógico desenvolvido. São eles:

- Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração;
- Livro do Professor;



- Livro do Aluno;
- assinatura de uma revista (Veja ou Isto É)
- assinatura de uma revista SuperInteressante;
- assinatura de uma revista Nova Escola;
- 10 livros sobre Educação;

Os Encontros de Capacitação são bimestrais realizado nas Diretorias de Ensino/Oficinas Pedagógicas. Compete às Diretorias de Ensino acompanhar o processo de organização/implantação e supervisão da ação pedagógica (Res. SE 77/96, art. 3º). A Classe de Aceleração é uma modalidade de flexibilização em termos de seriação e organização curricular e deve inserir-se na proposta educacional da escola. As formas de implantação não incentivam a participação das unidades escolares no processo e os professores também são tidos como meros executores, criando, dessa forma, uma estrutura burocrática vertical. Este fato também é preocupante, pois atualmente pesquisadores revelam que as mudanças efetivas só ocorrem quando seus atores participam do processo, não apenas como executores, mas também como gestores; quando convidados a falar, a criticar e a sugerir.

Embora isto seja apregoado, na prática não se realiza, pois após dois anos do Projeto ter sido implantado em uma escola, este não deveria mais existir por pura falta de demanda. O que se observa é que a própria escola ainda está *"produzindo clientela"* para estas salas. Outro fator importante é que se é um *"Projeto"*, este deveria ter um prazo determinado para acabar.



Ainda em relação à capacitação do professor, estamos diante de um outro paradoxo. O professor necessita de capacitação, mas tirá-lo da sala de aula para isto gera problemas e rupturas em seu trabalho. Conforme o Parecer CEE 170/96, "esse tipo de capacitação provoca descontinuidade no ensino, distancia o professor de seu aluno e acaba trazendo insegurança, na medida em que oferece soluções deslocadas de seus reais interesses, necessidades e vivências" e sugere que isto deveria ser realizado dentro da própria unidade escolar, com diretores, coordenadores e demais professores para que o Projeto seja enraizado nas reais necessidades da escola.

Essa reorientação deve eleger a escola como unidade a ser visada e não mais a profissional isoladamente considerado. Reforçamos essa idéia, enfatizando a necessidade de a capacitação dos educadores estar em perfeita sintonia com as condições concretas de cada escola.
(Parecer CEE 170/96)

Voltando ao tema avaliação, é preciso salientar que a preocupação em registrar sistematicamente, conforme ficha-padrão soa como mais um procedimento burocrático de controle do resultado e também *"a de avaliar mais os progressos dos alunos que as dificuldades"* tem gerado um descompromisso no sentido de que tudo deve ser meticulosamente pensado para não baixar a auto-estima, já tão baixa, dos alunos repetentes.

Em relação aos materiais de apoio pedagógico como o Livro do Professor e Livro do Aluno, o primeiro foi elaborado pelo CENPEC e é estruturado em cinco módulos, sendo que quatro apresentam atividades através de projetos (indicações de como organizar a classe, sugestões de recursos necessários e orientações para o desenvolvimento das atividades). O último módulo trata exclusivamente do processo de avaliação (concepção, procedimentos, marcos de aprendizagem e subsídios para a reflexão sobre o trabalho

realizado pelo professor), e o segundo, também elaborado pela CENPEC, apresenta atividades articuladas às contidas no Livro do Professor.

Para sintetizar o exposto, foi feita uma relação dos principais publicações e documentos que compõem o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração. São eles:*

Documentos:

- relação das escolas que implantaram o Projeto de Classes de Aceleração, por D.E.;
- resolução SEE de 13/5/96;
- resolução SEE 77 de 3/7/96;
- Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para encaminhamento dos Alunos das Classes de Aceleração;
- roteiro de Acompanhamento Pedagógico;
- relação dos materiais Pedagógicos enviados às escolas.
- Publicações:
- Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração;
- Documento de Implantação das Classes de Aceleração;
- Folheto informativo para os pais dos alunos das Classes de Aceleração;
- perfil dos professores; Classes de Aceleração;
- Ensinar Pra Valer – livro do professor (módulos I, II, III e IV);
- Aprender Pra Valer – livro de aluno (módulos I, II, III e IV);

* Todos os documentos e publicações arroladas encontram-se à disposição dos interessados no Centro de Documentação da FDE – CEDUC, situado na R. Rodolfo Miranda, 636, Bom Retiro – São Paulo – S.P.

— Módulo de Avaliação.

No estado de São Paulo, apesar do Projeto não fazer nenhuma referência, já tivemos propostas de aceleração escolar de adolescentes e adultos nos anos 60/70. Também outros estados já desenvolveram experiências nesse sentido, como por exemplo, Mato Grosso, desde 1975 e Maranhão, Paraná e Santa Catarina desde 1995. (Caderno de Formação, nº 5, nov/97)

As intenções e os pressupostos do Projeto de Aceleração, no caso específico de São Paulo, são muito semelhantes ao projeto de Aceleração Escolar de Jovens e Adultos de Libâneo. É de estranhar que a Secretaria de Educação paulista não faça nenhuma menção quanto a projetos que deram certo para legitimar ou "*convencer*" a Rede Pública que este Projeto poderá ser um indício ou um começo positivo para uma educação mais incluyente e menos discriminatória.

É preciso esclarecer que a maior parte das idéias reunidas na obra de Libâneo foi experimentada em um Programa de Recuperação e Aceleração Escolar de Adolescentes com defasagem idade/série no período de 1967 a 1972, no "*Grupo Escolar e Ginásio Estadual Experimental Dr. Edmundo Escolar de Carvalho, do Bairro da Lapa, em São Paulo.*"

Se não originais ou mesmo cientificamente controladas essas idéias consubstanciam uma proposta de cuja seriedade não se pode duvidar, mesmo porque os números apresentados [...] dificilmente poderão esconder um grave problema da realidade educacional brasileira. (Libâneo, 1976, p.14)



Define, o autor, aceleração escolar como o processo pelo qual alunos defasados idade/série poderão atingir mais rapidamente o nível educacional desejado para sua idade ou o padrão de terminalidade previamente estabelecido pelo sistema.

Libâneo, no Capítulo IV, faz uma referência inicial sobre o desenvolvimento do projeto de recuperação e aceleração escolar. Apesar da citação a seguir ser um pouco extensa, não seria possível descrevê-la com tão fidedignidade como o autor faz:

O desenvolvimento do projeto de recuperação e aceleração escolar de alunos com atraso na escolaridade teve início em 1967 sob responsabilidade da equipe de trabalho do Grupo Escolar Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho", da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O reconhecimento legal deste projeto – cuja proposição básica constituía-se na redução da duração do ciclo ginasial para dois anos letivos – foi solicitado ao Conselho Estadual de Educação (Pareceres nº 478 e 935 de 12/12/67). Após sua apreciação em 04/03/68, a proposta foi retirada, verificada a falta de amparo legal. A idéia de redução do tempo de duração do ciclo ginasial foi, temporariamente, abandonada mantidas, porém, as demais metas do projeto.

Em novembro de 1969, nova proposta de reconhecimento legal foi tentada, sem êxito, para a qual foi escrito o texto aqui produzido.

Na obra 'Reforma do Ensino' (Boynard, Garcia, Robert, 1973) há a seguinte referência: "...O Ensino Supletivo assume na presente Lei em sentido amplo; abrindo possibilidade para autêntica recuperação em estudos, mediante cursos organizados para este fim. A L.D.B. não imprimiu ao assunto o mesmo vigor, favorecendo a pobreza do número de experiências relativas a este tipo de ensino. Isto não impediu que numerosos educadores, preocupados com a lacuna deste campo, realizassem trabalhos relevantes."

No Estado de São Paulo foi realizada em 1967 a 1968, pela Professora Therezinha Fram, uma experiência no Ginásio Experimental Pluricurricular "Dr. Edmundo de Carvalho", no Bairro da Lapa. Ali foi organizado um curso ginasial com duração de dois anos para adolescentes e adultos. Foram experimentadas naquela oportunidade, organização, programas e técnicas pedagógicas adequadas à faixa de idade dos alunos. A experiência contou com excelentes resultados, mas os alunos, ao final do curso, tiveram, por força da legislação vigente, que se submeter aos exames de maturidade em que o objetivo precípua era "medir" a assimilação de conteúdos, sem que fossem levadas em consideração as peculiaridades deste tipo de ensino. (Libâneo, 1976, p. 133-34)

Esse sistema de Ensino Experimental em São Paulo ocorreu por necessidade de diminuir as dificuldades de aprendizagem e também favorecer o desenvolvimento do aluno e corrigir as defasagens idade/série, sob a forma de aceleração de estudos



(modalidade supletiva ou não). São iniciativas pedagógicas de inclusão que devem ser aprofundadas e melhor entendidas, não perdendo de vista que este tipo de organização curricular e temporal não se transforme em um novo *"refinamento da exclusão"* aos já excluídos.



A necessidade de se combater o fracasso escolar é um problema a ser enfrentado por toda a sociedade brasileira. Este problema cresce proporcionalmente à preocupação de melhorar a qualidade de nossa educação.

Com as "salas aceleradas" são oferecidos aos estudantes, que acumulam sucessivas reprovações, atividades diversificadas e "estimulantes". Os alunos são convidados a ter uma participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo, dessa forma, sentimentos de segurança e auto-estima. Mas o que questionamos é se isto é suficiente. Acelerar dois, três anos em um para o aluno portador de tantas dificuldades. Acelerá-lo em quê? Somente acelerar a série? Onde está garantido o desenvolvimento dos processos de conhecimento? Um trabalho somente com auto-estima é suficiente? Que atividades mais estimulantes garantem expectativas mais positivas não resta dúvida, mas não está ocorrendo um acompanhamento sistemático do aluno egresso, e isso é vital para a continuidade da sua trajetória escolar.



O que encontrei foram alunos rejeitados, estigmatizados e, agora, além do rótulo de repetente carregam o de "aceleração". *"São alunos da aceleração, só de olhar eu sei quem era dessa classe"*. (Cristina - Professora de reforço).

ANÁLISE DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO E ENTREVISTAS COM OS ENVOLVIDOS NO PROJETO DE ACELERAÇÃO PAULISTA

No segundo semestre de 1996, foi elaborado, pelo Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC), um documento para a Secretaria Estadual de Educação contendo as diretrizes para orientação dos professores na avaliação dos alunos e os parâmetros para cada disciplina, que objetivaram nortear o encaminhamento dos alunos para a 4ª ou 5ª série (Aceleração I) e para a 5ª série (Aceleração II). Este documento "Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para Encaminhamento dos alunos de classes de Aceleração" foi elaborado como instrumento para dar um caráter uniforme e oficial à avaliação final dos professores para encaminhamento dos alunos.

Também são definidos no documento os critérios para encaminhamento de casos especiais: alunos de Aceleração I para a Aceleração II e alunos de Aceleração II para a 5ª série.

Os parâmetros foram denominados de "Pontos de Chegada" e apontam as aprendizagens fundamentais que os alunos devem ter atingido em cada nível conceitual das disciplinas do currículo, tanto em vista a consolidação de seus estudos no ensino regular.



CAPÍTULO IV

DOIS PONTOS DE VISTA: O MEU E O ERRADO

ANÁLISE DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO E ENTREVISTAS COM OS ENVOLVIDOS NO PROJETO DE ACELERAÇÃO PAULISTA.

No segundo semestre de 1996, foi elaborado, pelo Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC), um documento para a Secretaria Estadual de Educação contendo as diretrizes para orientação dos professores na avaliação dos alunos e os parâmetros para cada disciplina, que objetivaram nortear o encaminhamento dos alunos para a 4ª ou 5ª série (Aceleração I) e para a 5ª série (Aceleração II). Este documento “Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para Encaminhamento dos alunos de classes de Aceleração” foi elaborado como intuito de dar um caráter uniforme e oficial à avaliação final dos professores para encaminhamento dos alunos.

Também são definidos no documento os critérios para encaminhamento de casos especiais: alunos da Aceleração I para a Aceleração II e alunos da Aceleração II para a 5ª série.

Os parâmetros foram denominados de “Pontos de Chegada” e apontam as aprendizagens fundamentais que os alunos devem ter alcançado em cada núcleo conceitual das disciplinas do currículo, tendo em vista a continuidade de seus estudos no ensino regular.



O documento é encaminhado aos professores (Aceleração I e II) acompanhado da Ficha de Avaliação do Aluno, constituindo, desse modo, os documentos oficiais que compõem o Histórico Escolar do Aluno. Cabe ainda ressaltar que a Ficha de Avaliação do Desempenho do Aluno foi aprovada pela SEE/CENP.

O professor, ao preencher as fichas, deve registrar o desempenho do aluno em relação aos componentes curriculares. Nesta ficha, o professor faz sua apreciação sobre o rendimento do aluno, segundo critérios estabelecidos pelo Documento de Avaliação*.

Irei descrever quatro casos de alunos que foram promovidos para a 5ª série (todos os alunos desta classe foram promovidos) e compará-los com o depoimento dos atuais professores (5ª série – 1999) para análise. O foco da pesquisa ficou centrado em Língua Portuguesa e Matemática. Esse recorte foi necessário para melhor entendimento da realidade com que nos deparamos.

1º Caso: Eduardo*

1º Semestre (Classe de Aceleração)

Língua Portuguesa:

Linguagem oral: *É capaz de expor oralmente suas idéias de forma clara.*

Escrita: *Escreve com clareza, mesmo contendo erros ortográficos, mas sem comprometer a compreensão do texto.*

* Vide modelo em anexo.

Leitura: Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto, porém com dificuldades e lentidão.

Matemática:

Registra, lê e representa números utilizando regras do S. N. D.

Constrói, lê e interpreta gráficos.

Efetua operações usando as técnicas operatórias.

Identifica dados essenciais para a resolução de problemas, mas com ajuda.

2º Semestre

Língua Portuguesa:

Escrita: Utiliza estruturas próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz.

Leitura: Identifica variados suportes de textos, percebendo a diferença entre eles.

Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.

Matemática:

Efetua operações usando as técnicas operatórias.

Compreende o metro como medida padrão de comprimento.

Lê horas no relógio de ponteiros.

Interpreta e utiliza o calendário anual.

Compreende e decompõe figuras geométricas.

Resolve problemas usando técnicas operatórias.

Parecer final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno):

- O aluno está apto a cursar a 5ª série no ano de 1999.

Aceleração II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (X)

(Esta é a única alternativa a ser preenchida para quem cursa a Aceleração II).

Eduardo frequentou a 5ª série E, na escola Verde, no ano de 1999, seu desempenho difere do documento de avaliação que o acompanhou. De acordo com seus professores atuais, Eduardo não tinha a menor condição de estar cursando a 5ª série.

Não foi alfabetizado. Pode? 5ª série e não sabe escrever. Os professores estão horrorizados com essa classe. Mas a D. Sofia (Diretora) preferiu colocar todos os alunos de aceleração em uma só sala. É mais fácil de controlar, entende? (Sandra, Coordenadora Pedagógica - Abril/99).

Quando questionada sobre o gueto que estaria se formando na escola, separando-os do convívio com outros alunos, ela justifica:

Não adianta, não resolve. O discurso do pessoal da Delegacia (atual Diretoria de Ensino) é fácil, é bom. Eles vêm com esses Projetos entre aspas e querem que a escola dê jeito.

Olha não adianta misturá-los, eles acabam segurando as outras salas. O professor que pega esta classe sabe que eles são fraquinhos, que não são iguais aos outros, eles têm que trabalhar mais devagar e diferente, entende? (Sandra, Coordenadora Pedagógica).

A professora de Português segue esta mesma linha de pensamento, faz um comentário bastante confuso sobre o aluno, ora cita seu rendimento escolar ora faz um julgamento sobre seu comportamento. Quando perguntada sobre o rendimento de Eduardo em maio, ela é enfática:



Indisciplinado, sujo, acho que nunca tem mãe (?). O pai apareceu uma vez. Falta, falta, falta. Às vezes eu vejo ele sentado no portão (da escola), mas ele não entra. Não tem vontade. Vou te mostrar a redação que ele fez. Se você conseguir ler eu te dou um prêmio. (Martha, Profª. de Português)

A redação era sobre sua vida. Eram seis linhas, com uma caligrafia torta e palavras desconexas. Contrariando totalmente o relatório da Aceleração. *"Utiliza estruturas próprias do discurso escrito, adequadas ao tipo de texto que produz".*

Numa outra oportunidade, Martha, inicialmente, afirma que tem muito dó deste aluno por ele não ter o cuidado familiar e por já ter sido reprovado tantas vezes. Mas em seguida arremata:

Os outros alunos (das outras 5ª séries) aprendem, este não. Dou nota para ele porque a direção nos obriga.

Procurei por Eduardo várias vezes na escola. De fato ele é bastante ausente. Talvez seja uma forma de se rebelar contra este sistema que o maltrata.

Depois de muitas visitas à escola, encontrei-o. Chamei-o para conversar em uma sala destinada pela Coordenadora Pedagógica, a sala dos professores. Apesar de estar vazia, ela não deixou de causar um certo mal-estar em Eduardo.

Menino tímido e arredio, com quatorze anos já repetiu três vezes, mas não sabe dizer o porquê de tanta repetência.



Eu acho que porque saía antes de acabar o ano. A professora dizia que eu não tinha chance, então já saía.

Conforme já citado anteriormente, Ribeiro (1993) denomina este fenômeno de repetência branca. Este fator tem incrementado erroneamente as estatísticas de evasão. Os alunos são computados como evadidos mas, de fato, abandonaram a escola ao final do ano apenas para evitar uma avaliação que os reprovava. Estes, matriculando-se no ano seguinte na mesma série, são considerados, estatisticamente, como alunos novos e não alunos repetentes. (Ribeiro, 1993)

Para Eduardo, a experiência com a classe de aceleração foi positiva. Segundo ele *"as professoras* (sua classe de aceleração passou por várias professoras durante o ano letivo) *eram mais legais"*.

Foi boa essa sala, aprendi muitas coisas, a gente brincava bastante(?), passeava(?). As professoras eram mais legais, boazinhas, tinham mais paciência com a gente.

E sobre as "muitas coisas" que aprendeu, desconversa:

Não sei falar pra senhora, eu passei, não passei?

Eduardo vive e sobrevive num contexto marcado por violência, sua mãe morreu quando ele tinha seis anos e, segundo ele, seu pai, "às vezes, trabalha, quando arruma emprego ou algum bico". Ele mesmo lava suas roupas e faz sua comida. Olhar triste e sempre cabisbaixo, diz que "agora parou de bagunçar."

Agora, fico na minha, não perturbo as professoras, só não gosto que mexam comigo. Aí o bicho pega.



Eduardo é o depositário do que existe de ruim em uma escola, é o estereótipo social que é atribuído ao pobre e órfão. Seu mau-cheiro, suas roupas estragadas, seus dentes cariados e seu cabelo duro e maltratado fazem de Eduardo uma criança indesejada.

A escola encontrou nele o culpado pelo seu próprio fracasso.

Eduardo já chegou "famoso" na escola Verde. Prova viva de que, muitas vezes, o fracasso vem antes da reprovação e comprovando que muitos "profissionais" da escola não estão preparados para trabalhar com a classe popular.

No final do ano, uma professora que dava aula na escola de Eduardo disse: Ih, vocês vão pegar o Eduardo, vão ver o que é bom pra tosse. (Inês, inspetora de alunos).

Segundo Luckesi (1998),

...toda vez que se observa um fato, a partir de um preconceito, não se observa o fato, mas uma imagem amalgamada pelo fato, cimentada pelo preconceito. Isto é, o fato é julgado antes de ser observado. (P. 54)

Mesmo que Eduardo tivesse melhorado substancialmente, amadurecido, não veriam diferença, a observação estava engessada.

Chegou fracassado, não reprovado, mas fracassado. A coordenadora pedagógica relaciona-se com ele de forma ambígua - em um momento morre de pena (atitude assistencialista) e, em outro momento, acusa-o e cobra-o (atitude punitiva).



Eu morro de dó, tenho dó, dó, muito dó mesmo, sabe o que vai dar esse menino? "Mas eu já falei para ele, se continuar vindo fedendo não vou deixá-lo entrar. As professores me cobram, reclamam. O que posso fazer?" (Sandra, Coordenadora Pedagógica)

Constatamos que o quadro descrito pela escola corresponde à realidade, mas as medidas para superar esse fracasso não existem.

Eduardo não consegue elaborar um texto com coerência e não efetua as quatro operações. O relatório de acompanhamento não corresponde ao seu real desempenho escolar.

Martha, ao falar sobre o Projeto Classes de Aceleração, é contundente:

O Governo faz isto (Projeto Classes de Aceleração) e também essa tal de Progressão Continuada, porque quanto mais ignorante melhor. Esses alunos não aprendem. Dei a mesma prova no primeiro e no segundo bimestre. Está aqui, olha. Eles nem perceberam. Cometeram o mesmo erro. Dou nota para eles porque a direção nos obriga a dar nota.

Não desisti ainda desta sala por causa de agosto (referindo-se a nomeação dos novos professores concursados, Martha é ACT - admitida em caráter temporário). Já tive vontade várias vezes. A Fátima é que me convenceu a ficar. (Martha, profª. de português).

Embora tenha "ficado", Martha tirou várias licenças a partir do terceiro bimestre. A escola não quis informar o motivo de seu afastamento, só dizia que a professora estava doente. Ouvi rumores na sala dos professores que quando alguém está de licença não pode ser dispensado. Esses comentários sugeriam que Martha, com medo de ficar sem suas aulas, ficou "doente". O que não foi confirmado por ninguém se era verdade ou não estes comentários.

Na escola pública brasileira luta-se ainda pela simples permanência no trabalho, mesmo que essa permanência não assegure a sobrevivência pelo trabalho. (Silva Jr., 1996, p. 83-84)



O fato é que, segundo um levantamento da Secretaria da Educação Paulista, em mês de férias, os pedidos de licença são de três mil em média. Na volta às aulas, esses pedidos chegam mais que septuplicarem - por volta de vinte e dois mil, em maio. Há uma coincidência nos meses de pico e nas vésperas de feriados prolongados.

Eduardo se defrontou durante todo o ano letivo, e talvez durante toda sua experiência escolar, com o preconceito e com um ensino de má qualidade, quando não inexistente, o que o levou a evitar a escola. Talvez seja esse o motivo pelo qual teve um número excessivo de faltas.

Ao final de 1999, foi aprovado para a 6ª série. Não que tenha "melhorado" ou "aprendido", mas por pura falta de opção de seus professores.

Você devia ter vindo no dia do Conselho. Teve professor que chorou. Eu mesma fiquei revoltada, mas já me acostumei. A Sandra disse "não adianta deixar pra janeiro, eles não vêm e acabam passando". É verdade. Depois a gente fica mais desmoralizada. Se pudesse repetir... Mas a D. Sofia (Diretora) já tinha avisado: "Esqueçam a caneta vermelha". (Fátima, profª. de Matemática).

A indignação de Fátima sobre o Conselho é compartilhada com outros professores. Eles se referem à Direção e Coordenação com revolta. Quando citam "Janeiro" ou "Janeirão" é o período de recuperação de férias para alunos das escolas da rede estadual paulista.

Fazem esta recuperação alunos que freqüentaram no mínimo 75% das aulas e tiveram desempenho insuficiente em pelo menos uma disciplina. Também faz recuperação



quem teve frequência inferior a 75% e desempenho insuficiente em até três disciplinas. Os outros estudantes, frequência inferior a 75% e mais de três disciplinas com desempenho insuficiente - só podem fazer a recuperação se o Conselho de Classe autorizar.

O compromisso das educadoras e da escola passa a ser com os índices de aprovação/reprovação, compromisso com os números e não com os alunos como sujeitos. Nada foi feito ao longo do ano letivo para recuperar "os fracassados", a permanência do fracasso se estabeleceu e banalizou-se. Desde o primeiro bimestre, estes alunos da 5ª série foram etiquetados como incompetentes e incapazes de aprender. Todos só esperaram o ano acabar para dar novamente o parecer "apto para a série seguinte".

[...] O professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados "bons", "médios" e "inferiores" no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições no seu final. (Luckesi, 1998, p. 36)

A dificuldade de Eduardo deveria inspirar mudança e não comodismo. Os educadores deveriam se cotizarem para operar a mudança concreta que se daria (ou deveria se dar) em sala de aula. O que a escola fez foi assumir uma posição de falsa neutralidade e objetividade, acabando por reforçar a crença de que estes alunos são, de fato, incapazes, *"Vem de uma classe de aceleração, preciso dizer mais."* Cabe perguntar, neste momento, se a principal função da escola não ficou esquecida, não vimos preocupação com a transmissão/aquisição de conhecimentos, o discurso educacional esteve pautado na incompetência do aluno que resultou numa situação na qual o *"administrativo tem precedência sobre o pedagógico."* (Tragtemberg, 1982, p.40).



2º e 3º casos: Laís e Laíse

São gêmeas e apesar de diferentes sujeitos são tratadas como únicas e na escola perderam a individualidade. Para evitar que o relato se torne enfadonho, foi preciso relatá-las concomitantemente. As descrições, relatórios e notas são idênticos, apesar das meninas agirem de modo muito diferente.

LAÍS (12 anos)

1º Semestre – 1998

Língua Portuguesa:

Linguagem Oral: É capaz de expor oralmente suas idéias de forma clara.

Escrita: Escreve com clareza, mesmo contendo erros ortográficos, mas sem comprometer a compreensão do texto.

Leitura: Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.

Matemática:

Registra, lê e representa números utilizando regras do S.N.D.

Constrói, lê e interpreta gráficos.

Efetua operações usando as técnicas operatórias.

Identifica dados essenciais para a resolução de problemas, mas com ajuda.

2º Semestre

Língua Portuguesa :

Escrita: Utiliza estruturas próprias do discurso escrito, adequada ao tipo de texto que produz.

Leitura: Lê convencionalmente atribuindo sentido ao texto.

Matemática:

Efetua operação usando as técnicas operatórias, porém com dificuldades.

Compreende o metro como medida padrão de comprimento.

Interpreta e utiliza o calendário anual.

Compreende figuras geométricas.

Resolve problemas, porém com ajuda.

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno).

A aluna demonstra progressos na produção de textos, revisão e reescrita.

Conhece conceitos e processo da técnica operatória.

Aceleração II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (X)

LAÍSE (12 anos)

1º Semestre - 1998

Língua Portuguesa:

Linguagem Oral: É capaz de expor oralmente suas idéias de forma clara.

Escrita: Escreve com clareza, mesmo contendo erros ortográficos, mas sem comprometer a compreensão do texto.

Leitura: Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.

Matemática:

Registra, lê e representa números utilizando regras do S.N.D.

Constrói, lê e interpreta gráficos.

Efetua operações usando as técnicas operatórias.

Identifica dados essenciais para a resolução de problemas, mas com ajuda.

2º Semestre

Língua Portuguesa :

Escrita: Utiliza estruturas próprias do discurso escrito, adequada ao tipo de texto que produz.

Leitura: Lê convencionalmente atribuindo sentido ao texto.

Matemática:

Efetua operação usando as técnicas operatórias, porém com dificuldades.

Compreende o metro como medida padrão de comprimento.

Interpreta e utiliza o calendário anual.

Compreende figuras geométricas.

Resolve problemas, porém com ajuda.

Parecer Final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno).

A aluna demonstra progressos na produção de textos, revisão e reescrita.

Conhece conceitos e processo da técnica operatória.

Aceleração II

O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (X)

As duas, de acordo com a Ficha de Avaliação, freqüentaram os mesmos dias letivos e faltaram, também, igualmente; são, a todo momento, tratadas como uma só pessoa. Coordenação e professoras não percebem que agem assim ou não vêem mal nenhum nisso, ao serem questionadas sobre o motivo de, tanto Laís quanto Laíse, terem sempre as mesmas notas e os mesmos pareceres.

Fátima, assim justifica:

Mas elas são iguais, parece que foi um desdobramento(?). Têm o mesmo rendimento, as mesmas dificuldades.

Tornam natural o que foi socialmente determinado.

Lais e Laíse vieram de Sorocaba. Têm uma família tida como estruturada, segundo suas professoras: pai e mãe não se separaram. Elas têm mais dois irmãos menores, o pai trabalha como pedreiro e a mãe faz faxinas.

Elas, assim como os outros alunos multirrepetentes, não conseguem justificar o motivo de suas reprovações, mas acham que os professores tinham razão por retê-las:

A gente não sabia quase nada, é por isso que repetiu. (Lais)

Para Sandra, o insucesso escolar das meninas tem como causa problemas emocionais e de personalidade.

Elas são muito apegadas. Se uma não faz a lição a outra também não. Se uma falta a outra também não vêm. São inseguras se não estão juntas. Parece que ainda não amadureceram. (Logo em seguida, torna-se irônica). Ou tiveram o cérebro repartido, mas juntando os dois não dá um.

A escola não atende à diversidade de aptidões. Não consegue diagnosticar o problema das gêmeas e o acaba minimizando, definindo as duas como iguais. O resultado é um discurso incoerente, que acaba reafirmando as deficiências das alunas e tem nelas a principal causa do fracasso escolar.



Simplificam o contexto e assumem uma postura fatalista frente ao fracasso. Láis e Laíse estão, desse modo, fadadas ao insucesso e à perda de identidade. A escola, ao invés de reverter esse quadro, acaba por reforçá-lo e perpetuá-lo.

O caso de Láis e Laíse (as "gêmeas" como são chamadas) nos leva à sensação de que os anos passam, mas seus problemas e o modo como são tratadas permanecem praticamente intocados. A escola é criminosa com essas meninas, dissimulando e ocultando as reais causas de seu fracasso, foram formatadas pela escola como uma linha de montagem.

4º Caso: Sérgio (16 anos)

Sérgio, o mais velho de sua classe, o "vô" _ como dizem seus colegas. Aluno tido como terrível, indisciplinado e marginal.

Na escola anterior, onde freqüentou a aceleração, alguns funcionários referem-se a ele como "um caso de polícia".

Sempre malcriado. Se acontecia algo, podia saber, ou foi o Sérgio ou ele estava envolvido. Tinha o dedo dele. Todo mundo aqui sabia que ele não tinha aprendido nada, mas a Dona Rose (Diretora) já tinha avisado à professora "esse não fica mais aqui". Ela tá certa. Imagina você uma escola de 1ª a 4ª série com alunos de 16, 17 anos. Não dá. A gente perde o controle, eles não respeitam a gente. Isso é problema do governo, deixou chegar nesse ponto. Na minha época não tinha essa moleza e todo mundo aprendia de cabeça baixa. Imagina se levantávamos os olhos para a professora. O pai em casa matava. Agora é isso aí. Você não imagina o que é esse moleque. (Cleide, inspetora de alunos)

Esse parecer é compartilhado pelos funcionários da escola Verde. Sérgio é o pior, o mais sujo, o delinqüente. *"Esse não vai dar nada, só tá esperando o tempo passar. A hora que fizer 18 anos vai para a 'escola' aqui ao lado."* (Martha)

"Escola ao lado" quer dizer a Delegacia de Polícia do bairro que fica no mesmo quarteirão da escola, a qual constantemente é citada como o futuro certo dos egressos das Classes de Aceleração.

Não vou dizer que não há casos de sucesso, de recuperação. Temos egressos da aceleração que já estão na 6ª série e são bonzinhos. O H, o Raf, a T. São casos de sucesso, apesar de 16, 17 anos, não dão trabalho. Bom essa menina, a T. era de classe especial, depois foi para a aceleração, fez a 5ª série e hoje está na 6ª série e está indo bem. (Sandra, Coordenadora Pedagógica)

Fato corriqueiro este da T. Muitos alunos que freqüentam ou freqüentaram classes de aceleração têm origem de classes especiais. Existem casos de escolas que tiveram suas classes especiais fechadas e foi colocada em substituição uma classe de aceleração.

São os descartáveis, aqueles que a escola não quer mais. Tem defasagem mental. Teve professor que deu aula na aceleração e não resolveu nada. Ainda não sei se o problema foi o aluno ou o professor. (Sofia, Diretora)

O aluno de 5ª série de aceleração está tendo problema. A Diretora está pensando em fazer um trabalho de acompanhamento, inclusive não colocá-lo em uma sala só. (Márcia, Assessora Pedagógica Municipal).

Um aluno que faz aceleração I, II e não consegue nada. Vou colocar em sala normal? Para mim a classe de aceleração é dar um verniz de conhecimento. Essa geração está pagando um preço muito alto pelo caos que são frutos. (Sofia, Diretora)

Eu queria montar classe de aceleração para a 5ª série por que tem muito aluno com 18 anos. (G. – Secretário Municipal da Educação)



Segundo a Ficha de Avaliação do Desempenho de Sérgio, o aluno estava apto a cursar a 5ª série no ano de 1999, mas segundo seus professores “*freqüentou e foi promovido, mas infelizmente, não saiu melhor do que entrou.*”

Apreciação sobre o rendimento do aluno

1º Semestre

Português

Linguagem Oral: *É capaz de expor oralmente suas idéias de forma clara.*

Escrita: *Escreve com clareza, mesmo contendo erros ortográficos, mas sem comprometer a compreensão do texto.*

Leitura: *Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.*

Matemática

Registra, lê e representa números utilizando regras do S.N.D.

Constrói, lê e interpreta gráficos.

Efetua operações usando as técnicas operatórias.

Identifica dados essenciais para a resolução de problemas.

2º Semestre

Português:



Escrita: Utiliza estruturas próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz.

Leitura: Identifica variados suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles.

Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.

História e Geografia, Educação Artística e Física, Português, Matemática e Ciências.

Matemática:

Efetua operações usando as técnicas operatórias.

Compreende o metro como medida padrão de comprimento.

Lê horas no relógio de ponteiros.

Compreende e decompõe figuras geométricas.

Resolve problemas usando as técnicas operatórias.

• Procura conhecer melhor os alunos para orientar a forma de relacionar-se com eles.

Parecer final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno):

- O aluno está apto a cursar a 5ª série no ano de 1999.

Aceleração II constantemente os alunos a enfrentar situações desafiadoras, a

participar. O aluno deve ser encaminhado para:

5ª série (X) e criar um clima de confiança para que todos se sintam seguros e possam

participar com gosto das atividades propostas.

O parecer de Sérgio "coincide" com o de Eduardo, de Laís e de Laíse, assim como com os outros vinte e oito pareceres analisados. A professora de aceleração não se deu ao trabalho de refletir sobre o estágio em que se encontrava cada aluno para então elaborar o parecer final. Uma economia de tempo e de pensamento.

As *Fichas para Avaliação em Processo* trazem sugestões e orientações para a observação do trabalho do professor e das atividades realizadas pela classe e pelos alunos. Trazem ainda lacunas para que o professor faça anotações e observações das conquistas e dificuldades encontradas na realização de seu trabalho. Dividem-se em cinco módulos: , História e Geografia, Educação Artística e Física, Português, Matemática e Ciências.

Ao final do documento encontramos também reflexões sobre o trabalho do professor quanto ao desenvolvimento do autoconceito positivo dos alunos, visando fornecer a ambos informações sobre o percurso e as conquistas realizadas. O professor é conduzido a refletir entre outras coisas, se:

- Procura conhecer melhor os alunos para orientar a forma de relacionar-se com eles;
- Aponta os avanços que percebe em sua aprendizagem;
- Estimula constantemente os alunos a enfrentar situações desafiadoras, a participar das atividades, falar sobre o que pensam;
- Consegue criar um clima de confiança para que falem de si, arrisquem palpites, participem sem medo das atividades diárias.

Há também uma ficha de observação do aluno sobre seu autoconceito a qual o professor deve ser capaz de apontar se o aluno sente-se capaz de aprender, se enfrenta situações de desafio mostrando-se confiante, se manifesta atitudes cooperativas, se busca informações etc.



Para concretizar a proposta das classes de Aceleração, o documento de Avaliação do projeto agrupou *"momentos de síntese, de balanço"* para facilitar *"serem copiados já que serão usados várias vezes."* (p.8). O próprio documento padroniza as "sínteses" sobre o encaminhamento dos alunos. O último capítulo do documento traz *"orientações para elaborar, a partir dessas sínteses, o que será feito ao final do ano letivo, momento de tomar decisões e encaminhamentos em relação à continuidade dos estudos."* (p.8)

"Quando cursa a C.A. II tem que ir para a 5ª série. Não pode repetir" (Márcia, Supervisora de Ensino - orientando os diretores de escola que possuem classes de aceleração em suas instituições de ensino).

De acordo com o parecer 170/96 de CEE/SP, os critérios de promoção e avaliação estarão baseados na análise do processo de evolução do aluno e levarão em conta os avanços alcançados a partir dos parâmetros curriculares indicados na proposta pedagógica.

Em momento algum, o Parecer ou qualquer outro documento pertinente é arbitrário ou inconseqüente, exigindo a promoção automática. Não estamos querendo defender a jubilação, pelo contrário, mas não faz sentido promover alunos, desconsiderando o processo de trabalho e os resultados atingidos.

Há também uma preocupação da equipe gestora do projeto de aceleração paulista que merece reflexão:



Cabe lembrar que, na 5ª série, dado o número de disciplinas e professores, o grau de autonomia exigido em relação às atividades escolares é maior, sendo este portanto mais um indicador para auxiliar a tomada de decisão sobre seu encaminhamento para a 4ª ou 5ª série. O que se deseja é que os alunos sejam bem-sucedidos depois da frequência às classes de aceleração, cursando uma 4ª ou 5ª série ou C.A. II.

Se, apesar de todos os esforços no desenvolvimento da proposta, ainda houver necessidade de continuar com alguns o trabalho de aceleração, é importantíssimo que o professor considere os avanços realizados e converse com eles, cuidadosamente, para que percebam o quanto aprenderam e que vale a pena continuar esse processo de crescimento. (São Paulo, Avaliação, 1997, p.42)

A análise dessa publicação evidencia aspectos que convém mencionar: primeiro, a concepção de avaliação, a qual tem-se revelado como um instrumento cruel usado pela escola - a exclusão, e segundo, a transposição da ideologia dos documentos para a prática. A avaliação, no Projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração, deve ser *"concebida como um instrumento para ajudar o aluno a aprender e faz parte integrante do trabalho realizado em sala de aula."* (São Paulo, Avaliação, 1997, p.9) A avaliação adquire, dentro do proposto neste projeto, uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento. Mas, no cotidiano escolar o que se percebeu foi a *"pedagogia do empurrão"*, não houve preocupação em diagnosticar ou acompanhar. Percebe-se um desestímulo de ensinar ou transpor barreiras, o discurso que impera é o mesmo da Profª. Ana (contratada para dar aula de reforço para alunos com dificuldades em matemática).

Com essa turma (5ª E) não sei o que faço, só copiam e esperam a resposta. Não fazem nada sozinhos. Não tem interesse, não tem vontade de aprender. Retenção, este é o maior problema, não retém o conteúdo.

Olha, por exemplo, hoje repeti cinco vezes a matéria e amanhã eles não vão saber do mesmo jeito. A maioria não sabe nem escrever. Vão passar, hoje não pode ficar. O maior erro está aí. Eles sabem que vão passar. Não sabem nem as quatro operações. Como vão aprender o resto. Não sabem montar uma operação. Fisicamente se percebe quem foi da aceleração. Só de olhar todo mundo percebe.

Neles falta atenção, falta de tudo. Eles não deveriam estar na 5ª série. O pior é que vão passando, passando... (Ana, Matemática)



CONCLUSÃO



Educação é mais que uma ação pedagógica, é uma ação de desenvolvimento social, político e econômico. A escola historicamente faz a triagem de quem vai ser sucesso (ser cidadão) e de quem vai ser fracasso (ser marginalizado).

O texto de Patto demonstra com profundidade o sentimento de incompetência e fatalidade com o qual nos deparamos durante a pesquisa:

As atuais políticas educacionais instalam novas e complexas demandas, mas não

Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores. (Patto, 1993, p.106)

A expectativa que se tem na escola pública não é de que se aprenda, mas, antes, é simplesmente ignorar e deixar de avaliar, é deixar de avaliar e consequentemente deixar de aprender. Com a Programação Continuada e com o ensino apressado, ninguém tem tempo de aprender. Com a Programação Continuada e com o ensino apressado, ninguém tem tempo de aprender. Com a Programação Continuada e com o ensino apressado, ninguém tem tempo de aprender.

Os professores não são culpados pelo atual "sistema de ensino" que não funciona, mas são responsáveis pelo ensino oferecido. Resolvem a Programação Continuada como promoção automática e fazem apelo para que seja promovida compulsória, e assim não necessitam mais avaliar com compromisso. Resolvem a avaliação como se fosse um "ritual", mas não deixam nada ao lugar.

Neste mesmo caminho está a "Classe de Aceleração", um Projeto que não poderia simplesmente satisfazer interesses políticos ou individuais, mas sim deveria cumprir um fim social. Estas classes foram criadas para atender aos estudantes excluídos do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas. As classes de aceleração são apontadas



CONCLUSÃO

Educação é mais que uma ação pedagógica; é uma ação de desenvolvimento social, político e econômico. A escola historicamente faz a triagem de quem vai ter sucesso (ser cidadão) e de quem vai ser fracassado (ser subcidadão).

As atuais políticas educacionais tentam manter a exclusão (repetência, evasão) como exceção, mas na verdade ela permanece como regra. O que é preciso hoje é redefinir a exclusão.

Já expusemos que excluir na escola pública não é mais reprovar, mas, agora, é simplesmente ignorar; é deixar de avaliar; é deixar de ensinar e conseqüentemente deixar de aprender. Com a Progressão Continuada o Estado apenas apontou direções mas não ofereceu condições adequadas à implementação de uma nova proposta de trabalho.

Os professores não são culpados pelo atual "espontaneísmo descompromissado" em que estão envolvidos, mas são responsáveis pelo ensino ofertado. Entendem a Progressão Continuada como promoção automática e fazem apologia desta como promoção compulsória, e assim não necessitam mais avaliar com compromisso. Removeram a avaliação como se fosse um "entulho", mas não deixaram nada no lugar.

Nesse mesmo caminho está a "Classe de Aceleração", um Projeto que não poderia simplesmente satisfazer interesses políticos ou individuais, mas sim deveria cumprir um fim social. Estas classes foram criadas para intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitimava essas estruturas. As classe de aceleração são apontadas



como as principais responsáveis pela regularização do fluxo escolar, mas a pergunta que se faz é se isto e apenas isto é suficiente ou estamos diante da escola pública que não reprova mas também não ensina?

Enquanto o professor sentir-se como um mero executor da política do Estado nenhuma mudança concreta ocorrerá, nenhuma luz será vista no fim do túnel, só "veremos o túnel". Os docentes se limitam a, no máximo, executar ações; é necessário reelaborar os papéis, uma ética de co-responsabilidade dos agentes envolvidos no processo educativo.

Não basta deliberar que a progressão do aluno se dê sem interrupções ou fragmentações e não capacitar o professor. Sem investir nesse aspecto é impossível melhorar os indicadores de eficiência de ensino. A escola é o espaço de construção de perspectiva e professores são sujeitos do processo e não meros executores de normas e deliberações. Historicamente, executam projetos que não ajudaram a construir, sentem-se complementares às políticas públicas. Executam, mas não são interlocutores na formulação e no acompanhamento dessas políticas.

Não se formam educadores participantes e autônomos apenas discursando, mas abrindo possibilidades para que exercitem a autonomia e a participação e para isso é preciso "vontade", vontade de querer participar, vontade de acreditar que a situação pode mudar para melhor, vontade para fazer o aluno aprender e superar-se.

A escola não muda de um dia para outro e não muda a partir de imposições externas. Somente quando os educadores redefinirem seus valores e seus papéis é que a escola se transformará.



Durante o desenvolvimento do trabalho fiz abordagens sobre "avaliação escolar" porque é preciso entendê-la para efetivar a progressão continuada. O que gera o fracasso não é a prova mas as imagens que o professor constrói sobre o aluno. O professor constrói o sucesso ou o fracasso e isso é determinante; deixou de avaliar, mas as consequências negativas permanecem. Trata o fracasso como causa e não como consequência da imagem que construiu sobre o aluno.

A Progressão Continuada e as Classes de Aceleração não conseguiram eliminar a imagem que o professor faz de seus alunos e, o que é pior, na visão de um professor "se foi de uma sala de aceleração não precisa dizer mais nada". Criou-se um complicador adicional para o aluno e isso influi no processo metodológico e de ensino-aprendizagem. A partir do conceito que constrói do aluno – imagem, representação – ele, professor, dá um título ao aluno, para o bem ou para o mal.

A escola historicamente determinou qual era o tempo, o ritmo e o conteúdo, mas as pessoas são diferentes e não possuem a mesma velocidade. Ao colocar todos na mesma sala abstraímos um nível médio – e isso é estatística, é abstração, não existe. A escola passou a trabalhar o aluno médio, com ritmos unificados, mas se temos ritmos unificados os desempenhos são diferenciados e o professor não entende desempenhos "diferenciados".

Os ciclos tomam como referência justamente o contrário: diversificam o tempo, períodos maiores para chegar a desempenhos semelhantes e o professor não entende desempenhos "diferenciados". Não esquecendo que o ritmo das pessoas é social e desigualdades sociais implicam em desigualdades culturais. Nesse sentido, os ciclos



tomam como referência justamente o contrário: diversificam o tempo, períodos maiores para chegar a desempenhos semelhantes.

Como se refere João Barroso a escola pretende *"ensinar muitos como se fossem um só"*, segundo Canário:

São as exigência de um "ensino simultâneo" que conduzem à necessidade de adotar modos de gerir os espaços, os tempos, os modos de agrupamento dos alunos e os saberes disciplinares, susceptíveis de tornar possível a imposição, coerciva de "processos uniformes de ensino".

É esta uniformização, que se traduz pelo acréscimo de homogeneidade interna, que desarma, a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente de seus públicos. Ou seja, face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar. Esta tendencial redução da complexidade interna da escola, e conseqüente aumento da entropia, tem o seu sinal mais expressivo na referência ao "aluno médio" que está subjacente grande parte do pensamento e da ação pedagógicas. (Canário, 1999, p. 98-99)

Não podemos continuar lidando com a caricatura da utilização dos ciclos; as idéias são boas mas não houve revisão da organização da escola e da preparação do magistério, o decreto só mudou o nome das coisas e causou efeito contrário – "desresponsabilização" do professor na aprendizagem do aluno.

"Desresponsabilização" no sentido de ter banalizado o conteúdo, uma vez que o aluno está sistematizando o senso comum dentro da sala de aula. Ao "construir tudo com o aluno" o professor deixou de se preocupar com o saber sistematizado e não prepara o aluno para uma outra dimensão.

Ou a escola se reorganiza para a vida, dando vitalidade ao processo de ensino-aprendizagem ou não temos saída, permaneceremos em um quadro de crise. A principal função da escola é acrescentar conhecimentos para que seus alunos estejam aptos a



desempenhar habilidades, perceber e compreender relatos e apreciar fatos. Nesse sentido, insistimos, os professores são responsáveis pela aprendizagem de seus alunos.

Para que o aluno tenha maiores chances de progredir a escola precisa alterar radicalmente suas concepções de ensino, de aprendizagem e também de avaliação. Romper resistências. E o primeiro passo para avançar nesse sentido é a conscientização. Para entender é preciso conhecer e isso exige esforço, empenho, vontade política de mudança e, principalmente, posicionamento a favor de uma educação não-excludente. Professor existe porque o aluno precisa aprender. Não é culpar ou condenar o professor, mas é chamá-lo à responsabilidade. É necessário capacitá-lo para valorizá-lo. É difícil sobreviver dentro de uma categoria que se auto-destroe.

A compreensão que agora tenho é a de que a escola atual exige mudanças em suas estruturas (o que não é novidade). Uma escola mais aberta, com amplas possibilidades de organização de suas turmas e com mudanças em seu sistema de avaliação. Não iremos mudá-la com decretos; não se substitui o modelo excludente decretando que assim seja. É trabalho cotidiano, a Lei apenas possibilita, mas são os educadores que vão implantar e implementar as mudanças.



BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente*. Campinas, S.P.: Papirus, 3ª ed., 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. G. *Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, 1992.
- AZANHA, J. N. *Educação – Alguns escritos*. São Paulo, Editora Nacional, 1987.
- BLOOM, B. S. [et al.]. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo, Pioneira, 1983.
- _____. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. 1 Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Ed. Globo, 1973 a.
- _____. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. 2 Domínio Afetivo. Porto Alegre, Ed. Globo, 1973 b.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- SILVA, C.S.B., MACHADO, L.M. (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- CADERNO de Formação, nº 5, nov 97, São Paulo – *Projeto Reinventando a escola: A construção da prática pedagógica coletiva*.
- CANÁRIO, R. *Educação de Adultos: Um campo em uma problemática*. Lisboa. Educa, 1999.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, 1990.
- CHRISTOFI, A. A. S. N. [et al.]. *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. TOZZE, D. A. & ONESTI, L. F. (Coord.). São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1997. (Série Idéias; n. 22)
- COSTA, D. A. F. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1994.
- CUNHA, M. C. A. A. [et al.]. *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. CONHOLATO, M. C. (Coord.). São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1990. (Série Idéias; n.8).
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, S. P.: Autores Associados, 1996.
- ESTUDO mostra aumento da desigualdade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 ago. 1999, Cotid., p.5.
- FARR, R. *O fracasso do ensino*. Rio de Janeiro, Editora Codecri, 1982.
- FONTE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1998: IBGE, 1999 – Síntese de Indicadores Sociais, 1999.
- FORQUIN, J. C. *Saberes escolares, imperativos, didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria & Educação, 1992



- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 1970.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GRACINDO, R. V. *Ensaio*, Vol. 3, .n.7, 1995.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre. Educação e Realidade, 1993.
- _____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Mediação, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. *Aceleração escolar: estudos sobre educação dos adolescentes e adultos*. Goiânia: Colégio Carlos Chagas, 1976. 194 p.
- LUCKESI, C. C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro, ABT, 1990.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez, 1998.
- _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MACHADO, L. M. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino*. Marília, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- MAIS igualdade na Educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 out. 1999, Cad. 1, p.3.
- MEDEIROS, E. B. *As provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- MEDIANO, Z. D. *Módulos Instrucionais para medidas e avaliação em Educação*. Rio de Janeiro, F. Alves, 2º ed., 1997.
- MELLO, G. N. *Pesquisa educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n.46, p. 67-82, ago. 1983.
- MINAS GERAIS. *Cadernos Escola Plural*. Uma proposta curricular para o 1º e o 2º ciclos de formação. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1994.
- _____. *Escola Plural*. Proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, out., 1994.
- _____. *Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural*. Turmas Aceleradas: retratos de uma nova prática, Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1996.
- _____. *Cadernos Escolas Plural*. Avaliação dos processos formadores dos educandos. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1996.
- _____. *Educação básica de jovens e adultos*. Escola Plural. Prefeitura de Belo Horizonte, 1996.
- _____. *Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural*. Os projetos de trabalho. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1996.
- _____. *Terceiro ciclo de formação – Repensando nossa prática*. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1996.



- NIDELCOFF, M. T. *A escola e a compreensão da realidade*. Ed. Brasiliense, 1983.
- PAÍS tem 12,7 milhões de alunos atrasados. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2000. Geral, p.15.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* – São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PENIN, S. I. S. *Educação básica: a construção do fracasso escolar*. Em *Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, 1992.
- PERNIGOTTI, J. M. [et. al.]. *Aceleração da aprendizagem ensaios para transformar a escola*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- RAPHAEL, H. S. *Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação*. Marília, Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- _____. *Avaliação Escolar: em busca de sua compreensão*. Brasiliense, 1998.
- RELATÓRIO de Pesquisa. *Avaliação das Classes de Aceleração: desempenho de egressos de fatores de sucesso do projeto*. São Paulo. PED/PUC, 1998.
- REPETÊNCIA atinge 54% dos alunos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 nov. 1999, Cotid., p.5.
- RESOLUÇÃO SE Nº 77/96 – *Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino*.
- RIBEIRO, S. A. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.84, 1993.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil – 1930 – 1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração – proposta pedagógica curricular*. São Paulo: FDE, 1997. 146 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: ensinar pra valer! – módulo 1*. São Paulo: FDE, 1996. 232 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: ensinar pra valer! – módulo 2*. São Paulo: FDE, 1997. 176 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: ensinar pra valer! – módulo 3*. São Paulo: FDE, 1998. 160 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: ensinar pra valer! – módulo 4*. São Paulo: FDE, 1998.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: aprender pra valer! – módulo 1*. São Paulo: FDE, 1996. 110 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: aprender pra valer! – módulo 2*. São Paulo: FDE, 1997. 112 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: aprender pra valer! – módulo 3*. São Paulo: FDE, 1998.



- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de aceleração: ensinar pra valer! – Avaliação – aprender pra valer!* São Paulo: FDE, 1997. 11 p.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração – Documento de Implementação.* São Paulo: FDE, 1998.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da Trajetória Escolar – Relatório de Avaliação – 1997.* São Paulo: FDE, 1998.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Classes de Aceleração: Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classe de Aceleração - Resultados Iniciais – 1996.* São Paulo: FDE, 1998.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação CEE 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.
- SÉRIE Idéias nº 6. *Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo, FDE, 1989.
- _____. nº 28. *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar.* São Paulo, FDE, 1997.
- _____. nº 30. *Sistemas de Avaliação Educacional.* São Paulo, FDE, 1998.
- SILVA JÚNIOR, C. A. *A escola pública como local de trabalho.* 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação.* IN: Ghiraldeli Jr., P. (org.). *Infância, educação e neoliberalismo.* São Paulo: Cortez, 1996.
- SMOLE, K. C. S. *A matemática na educação infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.* Porto Alegre. Artes médicas, 1996.
- SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: teoria, legislação e prática.* São Paulo, PUC. 1986. (Dissertação de mestrado).
- _____. *Caderno de Pesquisa*, n. 94, ago. 1995.
- SOUZA, C. P. [et al.]. *Avaliação do rendimento escolar.* ALVES, M. L. e DURAM, M. C. G. (Coord.). São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1994. 90p. (Série Idéias, n.22).
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo.* São Paulo, Cortez, 1982.
- VALE, J. M. F. *Projeto pedagógico como projeto coletivo.* In: III Circuito PROGRAD: "O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?" São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 1995.
- VIANNA, H. M. *Testes em Educação.* São Paulo: Ibrasa, 1973.
- ZERO PARA A REPETÊNCIA [vídeo]: *classes de aceleração.* São Paulo: FDE, 1996.

ANEXO 1

Deliberação CEE 9/97

Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei Federal 9.394, de 20-12-96, no artigo 2º da Lei Estadual 10.403, de 6-7-71, e na Indicação CEE 8/97, delibera:

Artigo 1º Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em 1 ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, deverá ser adotado procedimento para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino - aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de avaliações periódicas parciais, e de uma avaliação final.

ANEXOS

Artigo 2º - A idade referencial para matrícula inicial no ensino fundamental será a de seis anos.

§ 1º O mesmo referencial será adaptado para matrícula nos demais níveis de ensino.

§ 2º A matrícula do aluno transferido de outro sistema de ensino, estadual ou municipal, será feita tendo como referência a idade, bem como a avaliação de desempenho, com ênfase nos conteúdos mínimos obrigatórios, nos demais conteúdos curriculares e nos conteúdos de caráter complementar, avaliados por professor designado pela direção de ensino, a qual avaliará a necessidade de eventuais estudos de recuperação ou de adaptação, visando proporcionar a matrícula no período adequado, em função da idade.

§ 3º - A avaliação de competências poderá incluir, ainda, a necessidade de educação especial, que deverá ser obrigatoriamente proporcionada pelas redes públicas de ensino fundamental.

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional interna e externa;

II - avaliação de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa de desempenho do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

ANEXO 1

Deliberação CEE 9/97

Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 32 da Lei Federal 9.394, de 20-12-96, no artigo 2º da Lei Estadual 10.403, de 6-7-71, e na Indicação CEE 8/97, delibera:

Artigo 1.º Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1.º “O regime de que trata este artigo pode ser organizado em 1 ou mais ciclos”

§ 2.º “No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotados providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.”

§ 3.º “O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino – aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais, e, se necessário, no final de cada período letivo.”

Artigo 2º - A idade referencial para matrícula inicial no ensino fundamental será a de sete anos.

§ 1º O mesmo referencial será adaptado para matrículas nas etapas subseqüentes à inicial.

§ 2º A matrícula do aluno transferido ou oriundo de fora do sistema estadual de ensino será feita tendo como referência a idade, bem como a avaliação de competências, com fundamento nos conteúdos mínimos obrigatórios, nas diretrizes curriculares nacionais e na base nacional comum do currículo, realizada por professor designado pela direção do escola, a qual indicará a necessidade de eventuais estudos de aceleração ou de adaptação, mantida preferencialmente a matrícula no período adequado, em função da idade.

§ 3º - A avaliação de competências poderá indicar, ainda, a necessidade de educação especial, que deverá ser obrigatoriamente proporcionada pelas redes públicas de ensino fundamental.

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

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



III. atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;

IV. meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V. indicadores de desempenho;

VI. controle da frequência dos alunos;

VII. contínua melhoria do ensino;

VIII. forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX. dispositivos regimentais adequados;

X. articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

§ 1º Os projetos educacionais da Secretaria da Educação e das instituições de ensino que contem com supervisão delegada serão apreciados pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º Os projetos educacionais dos estabelecimentos particulares de ensino serão apreciados pela respectiva Delegacia de Ensino.

§ 3º Os estabelecimentos de ensino de municípios que tenham organizado seu sistema de ensino terão seu projeto educacional apreciado pelo respectivo Conselho de Educação, devendo os demais encaminhar seus projetos à apreciação da respectiva Delegacia de Ensino do Estado.

Artigo 4º - Com o fim de garantir a frequência mínima de 75% por parte de todos os alunos, as escolas de ensino fundamental devem, além daquelas a serem adotadas no âmbito do próprio estabelecimento de ensino, tomar as seguintes providências:

I. alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à frequência dos mesmos;

II. tomar as providências cabíveis, no âmbito da escola, junto aos alunos faltosos e respectivos professores;

III. encaminhar a relação dos alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas solicitem a devida colaboração do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA.

Artigo 5º - Cabe à supervisão de ensino do sistema orientar e acompanhar a elaboração e a execução da proposta educacional dos estabelecimentos de ensino, verificando periodicamente os casos especiais previstos nos parágrafos 2º e 3º do artigo 2º.

Artigo 6º - Esta Deliberação entra em vigor na data de sua homologação e publicação, revogadas as disposições em contrário.



ANEXO 2

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

Escola Estadual _____

Nome do Aluno _____

Local de Nascimento _____ Data _____ Idade _____

Ano de Matrícula no CB _____

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

Transferência em _____

Aceleração _____

Frequência	1º Semestre	2º Semestre
Dias Letivos		
Faltas		

Parecer final (possibilidades de continuidade de estudos do aluno)

☐ O aluno está apto a cursar a 5ª série no ano de 1999

AC I

O aluno deve ser encaminhado para:

AC II () 4ª série 5ª série()

AC II

O aluno deve ser encaminhado para;

5ª série (X)

APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO

1º SEMESTRE

L. Portuguesa: Linguagem Oral: é capaz de expor oralmente suas idéias de forma clara.

Escrita: Escreve com clareza, mesmo cometendo erros ortográficos, mas sem comprometer a compreensão do texto.

Leitura: Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto, porém com dificuldades e lentidão.

Matemática: Registra, lê e representa número, utilizando regras do S.N.D. Constrói, lê e interpreta gráficos.

Identifica dados essenciais para a resolução de problemas, mas com ajuda.

Ciências: Reconhece as modificações e transformações do ambiente e as intervenções do homem e suas conseqüências.

História e Geografia: Reconhece os problemas sociais do meio em que vive, tem noções de tempo e espaço, cooperação e relações sociais.

Ed. Artística e Ed. Física: Produz trabalhos utilizando linguagem plástica, dramática, musical e corporal e nas ativ. /esportivas.

2º SEMESTRE

L. Portuguesa Escrita: Utiliza estrutura próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz.

Leitura: Identifica variados suportes de textos, percebendo as diferenças entre eles.

Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.

Matemática: Efetua operações usando as técnicas operatórias.



Compreende o metro como medida padrão de comprimento.

Lê horas no relógio de ponteiros.

Interpreta e utiliza o calendário anual.

Compreende e decompõe figuras geométricas.

Resolve problemas usando técnicas operatórias

Ciências: *Demonstra habilidades de observar, classificar, estabelecer e buscar informações em fontes adequadas.*

História e Geografia: *Reconhece os problemas sociais do meio em que vive.*

Ed. Artística e Ed. Física: *Demonstra progressos para utilização da linguagem plástica, dramática e nas ativ./corporais.*

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

ANEXO 3

ESCOLA ESTADUAL FICHA DE CONTROLE

Nome do Aluno _____

Disciplina: _____ Série: _____ Nome do Professor: _____

Obs. DT = Dominou Totalmente / D = Dominou / DP = Dominou Parcialmente / ND = Não Dominou / NT = Não Trabalhado

CONTEÚDO	DT	D	DP	ND	NT	-75%	75% a 80%
* Números inteiros relativos (representação)							
* Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão e Potenciação de números inteiros							
* Propriedades com os números inteiros							
* Números racionais (representação)							
* Frações equivalentes							
* Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão e Potenciação de números racionais							
* Propriedades							
* Problemas envolvendo frações							
* Números Decimais							
* Problemas com decimais							
* Sistemas legal de medidas							
* Medidas de comprimento							
* Medidas de superfície e volume							
* Figura geométricas planas							
* Área das figuras planas: triângulos, quadriláteros e círculos							
* Volume dos sólidos geométricos: cubo e paralelepípedo							
* Razões e Proporções							
* Propriedades das proporções							
* Regra de três							
* Expressões literais							
* Operações com polinômios							
* Produto Notáveis							
* Fatoração algébricas							
* Equações de 1º grau							
* Problemas do 1º grau							
* Sistemas de equações do 1º grau com duas variáveis							
* Problemas do 1º grau com duas variáveis							
* Números racionais e irracionais							
* Conjunto dos números reais							
* Propriedades das operações com os números reais							

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
A.P. _____ A.D. _____ A.C. _____	A.P. _____ A.D. _____	A.P. _____ A.D. _____	A.P. _____ A.D. _____
Faltas _____	A.C. _____	A.C. _____	A.C. _____
%Freq _____	Faltas _____	Faltas _____	Faltas _____
Ass. _____	%Freq _____	%Freq _____	%Freq _____
Coord. _____	Ass. _____	Ass. _____	Ass. _____
Ass. _____	Coord. _____	Coord. _____	Coord. _____
Diretor _____	Ass. _____	Ass. _____	Ass. _____
	Diretor _____	Diretor _____	Diretor _____

Controle Anual: A.P. _____ A.D. _____ Faltas _____ Faltas Frequência _____



FICHA DESCRITIVA DO ALUNO – DELIBERAÇÃO 11/97

Dificuldades do(a) aluno(a) em Termos de objetivos da disciplina

1º Bimestre	2º Bimestre

Recomendações do professor ao aluno

Bimestre	1º	2º	3º	4º	Bimestre	1º	2º	3º	4º
Prestar atenção às aulas e esclarecer as dúvidas					Colaborar com a manutenção do clima pedagógico				
Relacionar-se bem com os colegas					Reconhecer seus limites, direitos, deveres				
Não faltar mais as aulas					Organizar-se				
Melhorar participação em sala de aula					Não chegar atrasado em sala de aula				
Trazer todo material escolar					participar dos trabalhos em sala de aula				
Fazer todas as tarefas/atividades propostas					Manter o registro/anotações atualizado				
Atentar para prazos estabelecidos					Interessar-se mais e não desistir ante dificuldades				
					Freqüentar os plantões de dúvidas				

Recomendações aos pais ou responsável legal

Bimestre	1º	2º	3º	4º
Acompanhar de forma mais sistemática o desempenho do aluno (verificação de atividades extraclasse)				
Orientar o filho(a) em casa sobre a importância dos estudos em sua vida				
Estabelecer com o(a) filho(a) um horário de estudo em casa				
Comunicar a Escola qualquer problema do filho que afete seu aprendizado				
Participar mais das reuniões de pais e mestre e/ou convocação da escola				
Procurar o professor para um diálogo individual				
Vir à Escola com mais freqüência para acompanhar o estudo do(a) filho(a)				
Criar condições e ambiente para o estudo				

Providência da escola

Bimestre	1º	2º	3º	4º
Acompanhar a frequência (assiduidade)				
Encaminhar ao reforço e/ou atividades extraclasse				
Procurar sanar dificuldades, através de práticas diversificadas				
Encaminhar à especialista, casos especiais, que necessitam de outros cuidados				
Informar os direitos, deveres dos alunos				
Estimular outras formas de expressões				

Outras Observações	Bim
	1º
	2º
	3º
	4º

Assinaturas:

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
..... professor	 professor	 professor	 professor
..... pai ou responsável	 pai ou responsável	 pai ou responsável	 pai ou responsável

ANEXO 4

Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (*)

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Título I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Título II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Título III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. atendimento gratuito em creches e pré - escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII. atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX. padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I. recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;



II. fazer-lhes a chamada pública;

III. zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência a escola.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I. cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II. autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III. capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Título IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I. elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas federal de ensino e o dos Territórios;



III. prestar assistência técnica e financeira aos Estados, os Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritários à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV. estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V. coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI. assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII. baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII. assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX. autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II. definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada um dessas esferas do Poder Público;

III. elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV. autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI. assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.



Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II. exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV. autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seu sistema de ensino;
- V. oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;



V. ministra os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democráticas do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I. as instituições de ensino mantidas pela União;

II. as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III. os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I. as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II. as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III. as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV. os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I. as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II. as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III. os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:



I. públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder Público;

II. privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I. particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II. comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III. confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV. filantrópicas, na forma da lei.

Capítulo I

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II. educação superior.

Título V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Capítulo II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS



Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art.24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I. a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II. a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III. nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir forma de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV. poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;



- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI. controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII. cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.



§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I. a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III. orientação para o trabalho;
- IV. promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:



I. desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I. confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II. interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

DO ENSINO MÉDIO



Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.



§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos;

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Capítulo III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. E educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art.40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.



Art.41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art.42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Capítulo IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art.43. A educação superior tem por finalidade:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art.44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:



I. cursos seqüências por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III. de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV. de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art.45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art.46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art.47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§3º É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

IV. nos casos de cursos de extensão em regime de tempo integral



§4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na formas da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- IV. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.



Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art.53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I. criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previsto nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II. fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III. estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV. fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V. elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI. conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII. firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII. aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX. administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X. receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I. criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II. ampliação e diminuição de vagas;
- III. elaboração da programação dos cursos;
- IV. programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V. contratação e dispensa de professores;
- VI. planos de carreira docente.

Art.54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.



§1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I. propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II. elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III. aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo poder mantenedor;
- IV. elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V. adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI. realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII. efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art.55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ele mantidas.

Art.56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgão colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

Capítulo V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escola ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art.60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, com alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Título VI

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art.66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. piso salarial profissional;

- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Título VIII DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I. receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II. receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III. receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV. receita de incentivos fiscais;
- V. outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:



I. recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II. recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

III. recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I. remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II. aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III. uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV. levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e a expansão do ensino;

V. realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI. concessão de bolsas de estudo alunos de escolas públicas e privadas;

VII. amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII. aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I. pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II. subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III. formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV. programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;



V. as obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI. o pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia a manutenção e desenvolvimento de ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o §3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art.73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art.74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art.75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§1º A ação a que se refere este artigo obedecerá à fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art.76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.



Art.77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que;

I. comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II. apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III. assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV. prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

V. §1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares de rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

Título VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art.79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I. fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I. custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II. concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III. reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art.81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art.82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art.83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art.84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.



Art.85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituições pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art.86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

Título IX

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§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.

§2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§3º Cada Município, e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- I. matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
- II. prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III. realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
- IV. integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.



Art.88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§2º O prazo para que universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art.52 é de oito anos.

Art.89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art.90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art.91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.92. Revogam-se as disposições das Leis n.4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.



